

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

JULIANA GOMES DA SILVA SOARES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO
PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA PARTILHADAS POR ESTUDANTES DE
LICENCIATURA**

Teresina

2012

JULIANA GOMES DA SILVA SOARES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO
PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA PARTILHADAS POR ESTUDANTES DE
LICENCIATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

Teresina

2012

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S676r Soares, Juliana Gomes da Silva
 Representações sociais das condições de trabalho do professor da
 escola pública partilhadas por estudantes de licenciatura. / Juliana
 Gomes da Silva Soares - Teresina: 2012.

105 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2012

Orientação: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

1. Representações Sociais. 3. Escola Pública – Teresina. I.
Título

C D D 371.128 122

JULIANA GOMES DA SILVA SOARES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO
PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA PARTILHADAS POR ESTUDANTES DE
LICENCIATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do grau de mestre.

Aprovada em 23 de abril de 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Carlos Sales (UFPI) - Orientador

Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho (UFRN) – Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (UFPI) – Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Cleânia de Sales Silva (UFPI) - Suplente

Teresina

2012

Aos amores Samuel e Nicolás.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e despertar de todos os dias com coragem para lutar.

Aos meus pais Raimundo José e Lucivalda, pelo amor incondicional e dedicação sem limites, que me proporcionaram todas as oportunidades para chegar até aqui.

Aos meus irmãos Moisés e Luíz Neto, pelo amor e por sempre torcerem pelas minhas vitórias.

Aos meus sobrinhos, Sávio e Ana Sophia, crianças lindas, que me enchem de esperança por um mundo melhor.

Aos meus avós Luíz (*in memoriam*) e Zenilde, que dedicaram a vida aos estudos dos filhos e netos; Norberto (*in memoriam*) e Pedrina, que, mesmo na ausência de letramento, sempre viram a educação como melhor possibilidade e Francisco e Valda, exemplos de esforço e luta na minha vida.

Aos meus tios e primos, que se alegraram a cada conquista que eu alcançava e, em especial, à Maria Zilda, meu espelho profissional.

Aos meus amigos pela torcida e, dentre eles, à Janna Érica, minha amiga, irmã e comadre, pelos anos de companhia nessa estrada espinhosa que é o conhecimento, pela força diária que me empurrava para frente e pela certeza de uma amizade incondicional.

Aos professores do mestrado, Amparo Ferro, Maria da Glória, Antônia Edna, Antonio de Pádua, Shara Jane, José Augusto e Carmem Lúcia, pelos grandes ensinamentos que transmitiram.

À professora Cleânia Silva, que participou da minha banca de qualificação e, generosamente, cedeu seus conhecimentos, que foram de grande importância nessa etapa final da escrita da dissertação.

Ao meu orientador, Luís Carlos Sales, pela paciência e ensinamentos fundamentais na conclusão deste sonho.

Às professoras Maria do Rosário e Ana Valéria, por se disponibilizarem a contribuir, participando da banca de defesa oral.

Aos amigos da 18ª turma, que acompanharam meus momentos de fraqueza e me deram força para continuar e não desistir do meu sonho, em especial, Graziela, Vicelma, Valdênia, Emanoela, Raimundo e Maria Lemos. Talvez, vocês nem saibam o quanto me ajudaram.

Aos sujeitos que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e boa vontade em contribuir com o conhecimento.

Ao Instituto Dom Barreto, pela oportunidade de conhecer a Educação e me apaixonar por ela.

À Faculdade Santo Agostinho, por confiar no meu trabalho e esperar pacientemente a obtenção deste título.

Ao meu marido, Samuel, pelo amor, companheirismo, compreensão e por todos os dias me ajudar a perceber que eu sou capaz de realizar os meus sonhos. E por fazer parte de todos eles.

E ao meu filho amado, Nicolás, que chegou à minha vida junto com o mestrado e, longe de ser um empecilho, foi o motivo de eu ter lutado contra todas as adversidades que permearam a concretização deste sonho. E se eu passei por cima de todos os obstáculos, dificuldades, cansaço e desânimo ao longo desses dois anos e não desisti, é porque fui movida pelo amor infinito que transborda do meu peito por ele. Obrigada, filho amado, por simplesmente existir na minha vida!

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira. A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira. Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

(MANOEL DE BARROS)

RESUMO

Temáticas envolvendo a educação têm sido frequentemente alvo de debates e estudos, devido, principalmente, à importância dessa área do saber para a sociedade. As condições de trabalho do professor estão incluídas nessas discussões. Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer as representações sociais que os licenciandos partilham sobre as condições de trabalho do professor da escola pública e, como objetivos específicos, identificar aspectos das condições de trabalho do professor, considerados importantes pelos licenciandos, para melhorar a qualidade da educação e analisar as possíveis relações, consideradas pelos sujeitos, entre as condições de trabalho e a atuação do professor em sala de aula. Para atingir tais objetivos, partiu-se de um estudo qualitativo do tipo exploratório. A teoria que embasou o estudo foi a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Outros autores que contribuíram com o estudo, no campo das representações sociais, foram Durveen (2007), Jovchelovitch (2001), Wagner (2000) e Sá (1998). Alguns estudos sobre condições de trabalho do professor contribuíram com esta pesquisa, podendo ser citados Fontineles (2008), Rebolo e Carmo (2010), Bastos e Mafra (2010), Lemos (2010), Oliveira e Araújo (2005), entre outros. A pesquisa foi realizada no ano de 2011. Participaram vinte e quatro estudantes de licenciaturas diversas da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Essa quantidade foi baseada no conceito de saturação existente no campo das representações sociais. Foram utilizados o teste de evocação livre de palavras e a entrevista semiestruturada para coletar os dados. Para analisar os dados obtidos, utilizou-se a análise de conteúdo, por meio da técnica de análise categorial de Bardin (1991). Como resultados, observaram-se representações sociais negativas das condições de trabalho do professor da escola pública que, para os sujeitos, são compostas por baixos salários, precária estrutura física do espaço escolar, escassez de materiais pedagógicos, falta de segurança, formação/capacitação insuficiente, desvalorização social da profissão docente, desmotivação do aluno e sobrecarga de trabalho. Contraditoriamente, a maioria dos sujeitos demonstrou o desejo de atuar nas escolas públicas, com o objetivo de contribuir com a sociedade. Os sujeitos ainda traçaram uma relação direta entre as condições de trabalho e qualidade da educação, afirmando que esta última pode ser melhorada com boas condições de trabalho. E, por fim, percebeu-se uma forte representação sobre a influência diretamente proporcional das condições de trabalho na atuação do professor em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Representações sociais. Condições de trabalho do professor.

ABSTRACT

Questions involving education have been frequently the subject of debates and studies, mainly due to the importance of this area of knowledge to society. The teacher working conditions are included in these discussions. This research had as general objective understand the social representations that the licensees share on the working conditions of public school teacher and specific objectives, identify aspects of the working conditions of teachers, considered important by licensees, to improve the quality of education and to analyze the relationships considered by the subjects, between working conditions and teacher performance in the classroom. To achieve these objectives broke a qualitative study is an exploratory. The theory that guided the study was the Theory of Social Representations of Serge Moscovici. Other authors who contributed to the study, still in the field of social representations were Durveen (2007), Jovchelovitch (2001), Wagner (2000) and Sá (1998). Some studies on working conditions of teacher were of a greater importance to this research, may be cited Fontineles (2008), Rebolo and Carmo (2010), Bastos and Mafra (2010), Lemos (2010), Oliveira and Araújo (2005) among others. The research was realized in 2011. Participated twenty-four students of various bachelor's degrees of the Universidade Federal do Piauí-UFPI. This amount was based on the saturation concept existent in the field of social representations. Were used to test free recall of words and semi-structured interviews to collect data. To analyze the data achieved, we used content analysis, using the technique of categorical analysis of Bardin (1991). As result, there were negative social representations of the working conditions of public school teacher who for the subjects are composed of low wages, poor physical structure of school space, shortage of teaching materials, lack of security, education/training insufficient social devaluation of the teaching profession, lack of student motivation and work overload. Paradoxically, most subjects demonstrated the desire to act in the public schools, aiming to contribute to society. The subject has drawn a direct relationship between working conditions and quality of education, claiming that the latter can be improved with good working conditions. And finally, we noticed a strong representation on the proportional influence of working conditions on teacher performance in the classroom.

KEYWORDS: Education. Social representations. Working conditions of teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Categorias relacionadas às condições de trabalho do professor, Teresina, 2011. .	58
Gráfico 2: Opinião dos sujeitos sobre as condições de trabalho do professor na atualidade, Teresina, 2011.	59
Gráfico 3: Consequências de boas condições de trabalho do professor, Teresina, 2011.	62
Gráfico 4: Consequências de más condições de trabalho do professor, Teresina, 2011.	66
Gráfico 5: Fatores de atratividade docente ao ensino público, Teresina, 2011.	72
Gráfico 6: Fatores de não atratividade docente ao ensino público, Teresina, 2011.	78
Gráfico 7: Aspectos que os licenciandos mudariam nas condições de trabalho do professor da escola pública, Teresina, 2011.	83
Gráfico 8: Fatores que prejudicam o trabalho do professor, Teresina, 2011.	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categorias relacionadas às condições de trabalho do professor, Teresina, 2011. ...	57
Tabela 2: Opinião dos sujeitos sobre as condições de trabalho do professor na atualidade, Teresina, 2011.	59
Tabela 3: Consequências de boas condições de trabalho do professor, Teresina, 2011.	61
Tabela 4: Consequências de más condições de trabalho do professor, Teresina, 2011.	65
Tabela 5: Fatores de atratividade docente ao ensino público, Teresina, 2011.	71
Tabela 6: Fatores de não atratividade docente ao ensino público, Teresina, 2011.	78
Tabela 7: Aspectos que os licenciandos mudariam nas condições de trabalho do professor da escola pública, Teresina, 2011.	82
Tabela 8: Fatores que prejudicam o trabalho do professor, Teresina, 2011.	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA IMPLICAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	17
1.1 As representações sociais: surgimento do conceito e funções	17
1.2 A gênese das representações sociais: como surge um novo conhecimento	19
1.3 As representações sociais e a busca pela familiaridade	22
1.4 Processos de formação de representações sociais: objetivação e ancoragem	23
1.5 A teoria das representações sociais e a produção do conhecimento	25
2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR	28
2.1 As condições de trabalho do professor e a escola pública	30
2.2 Consequências das más condições de trabalho do professor	42
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	52
3.1 Tipo do estudo	52
3.2 Campo de investigação e sujeitos da pesquisa	52
3.3 Instrumentos de coleta de dados	53
3.4 Procedimentos para coleta de dados	55
3.5 Procedimentos para análise dos dados	56
4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA: RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
4.1 O que você já ouviu falar sobre condições de trabalho do professor?	57
4.2 Para você, como são as condições de trabalho do professor?	59
4.3 Em sua opinião, o que acontece quando se melhoram as condições de trabalho do professor?	61

4.4 Em sua opinião, o que acontece quando as condições de trabalho do professor são ruins?.....	65
4.5 Que fatores levariam você a trabalhar em uma escola pública?	71
4.6 Que fatores levariam você a não trabalhar em uma escola pública?	77
4.7 Se fosse um(a) gestor(a) da educação, o que você mudaria nas condições de trabalho do professor da escola pública?	82
4.8 Cite alguns fatores que prejudicam o trabalho do professor.	85
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	100
ANEXO	103

INTRODUÇÃO

Temáticas relacionadas à área de educação têm sido muito debatidas, tanto na academia quanto fora dela: nos círculos de conversa e nos meios de comunicação. Um dos motivos para esses debates relaciona-se à abrangência de suas finalidades. Para muitos, a educação formal ou escolar é vista como forma de reprodução social e encontra respaldo nos estudos de Bourdieu e Passeron (1975). Por outro lado, essa mesma educação é encarada como possibilidade de transformação. Há ainda quem afirme que não se podem separar essas duas finalidades, demonstrando que a escola é um local de contradições, como outras instituições sociais (MÉSZÁROS, 2005).

Essa educação formal ou escolar encontra na figura do professor a possibilidade de alcançar seus objetivos. Quando se trata da escola pública, entram então outras questões de debate, visto que no cenário brasileiro observa-se certa insatisfação dos professores em relação ao seu trabalho, não sendo incomuns as manifestações dessa classe por melhorias que possibilitem a realização plena de seu trabalho e melhor qualidade da educação.

Geralmente, a expressão “condições de trabalho” surge como fonte de discussões e reivindicações de professores. Dentro da categoria condições de trabalho, são inúmeros os itens citados – salário, estrutura física das escolas, materiais didáticos, carga horária de trabalho, entre outros. Isso pode ser observado numa pesquisa realizada por Fontineles (2008), que abordava a valorização do magistério. Nesse estudo, foi possível verificar que as condições de trabalho é uma das dimensões da valorização docente, juntamente com o salário e a formação. Na discussão sobre a temática das condições de trabalho, percebeu-se que os sujeitos participantes da pesquisa citada não exploram o assunto tão intensamente. Essa situação abre margem para estudos mais aprofundados que possibilitem conhecer melhor o tema e os aspectos que o permeiam. Acredita-se que os itens relacionados às condições de trabalho do professor podem ser apresentados e definidos de acordo com o grupo de professores que os reivindica ou ainda com o momento da reivindicação, demonstrando que talvez não haja uma clara definição ou consenso entre essa classe profissional sobre o que realmente sejam essas condições de trabalho.

Entretanto, a relevância da temática das condições de trabalho do professor vai além dos problemas observados cotidianamente quanto às reivindicações trabalhistas dessa classe. Sem boas condições para desenvolver seu trabalho, o professor poderá sentir-se desmotivado com seu ofício, desvalorizado diante da sociedade e sua atuação não será satisfatória. Com

base nisso, acredita-se que o aluno também sentirá essa desmotivação e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem sofrerá uma queda na sua qualidade.

O conceito atual de qualidade da educação, muitas vezes, não leva em consideração os fatores relacionados às condições de trabalho do professor. Isso porque a qualidade é medida, geralmente, a partir do desempenho dos alunos em exames padronizados. No entanto, observa-se que pode haver uma forte relação entre as condições de trabalho do professor e a qualidade do ensino.

A discussão sobre qualidade do ensino é bastante fértil, pois versa sobre diferentes pontos de vista. Oliveira e Araújo (2005) explicam que este é um conceito subjetivo. Dessa maneira, a qualidade da educação pode ser avaliada a partir de parâmetros diversos, que vão desde a sua acessibilidade, o fluxo dos alunos pelo sistema, a aprovação dos alunos em testes padronizados de aprendizagem. Neste estudo, tenta-se aproximar a qualidade da educação com as condições de trabalho às quais o professor da rede pública está submetido. Entretanto, não se quer com isso dizer que a modificação de apenas um aspecto das condições de trabalho do professor como, por exemplo, a estrutura física da escola possa melhorar a qualidade da educação.

Sobre isso, Sales (2012) expõe que não é pintura das escolas e a mudança das cores da fachada que irá definir o padrão de qualidade do ensino ofertado à população, mas um conjunto de fatores, que inclui a melhoria da estrutura da escola, não se restringindo somente a isso. Segundo o autor, a crença de que a qualidade do ensino será beneficiada com a simples pintura dos muros da escola, geralmente, parte daqueles que direcionam toda a responsabilidade pela má qualidade da escola pública para o professor. Inclusive, a questão salarial, estabelecida por diversas Leis, que vêm sendo descumpridas sistematicamente ao longo das últimas décadas, também ganha destaque como fator influenciador da qualidade da educação.

Levando todos essas questões em consideração, a escolha da temática desta pesquisa se justificou, então, pela pouca clareza que se tinha sobre as condições de trabalho do professor da escola pública, por ser um assunto muito presente nas discussões acadêmicas e reivindicações trabalhistas da classe docente, por influenciar na atuação docente e manter uma estreita relação com a qualidade da educação, sendo, porém, um assunto ainda pouco explorado em pesquisas científicas. Partindo dessa indefinição, este estudo, utilizando a teoria das representações sociais, possibilitou elucidar algumas reflexões sobre esse assunto, visto que ele se apresenta como algo bastante difundido entre professores e futuros professores, sendo alvo de manifestações relacionadas com a própria profissão docente.

Abordar o tema das condições de trabalho do professor, pela ótica das representações sociais, tornou-se possível devido ao caráter prático dessa teoria ao abordar os fenômenos sociais. Jodelet (2001, p.22) define a representação como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Assim, sujeito e objeto estão conectados.

Dito de outra forma, as atitudes que professores (sujeitos) manifestam sobre condições de trabalho (objeto) são impulsionadas pelas representações sociais que constroem coletivamente sobre o assunto. Essa elaboração coletiva de representações não ocorre, todavia, somente após a formação inicial, com a entrada no mercado de trabalho. As representações são partilhadas ainda na academia.

Falar em condições de trabalho do professor, pela ótica dos licenciandos, ganhou importância por serem sujeitos em formação acadêmica. Suas representações sobre as condições de trabalho que encontrarão em sua carreira profissional podem influenciar sua atuação futura e, até mesmo, sua formação (a motivação, o desempenho e a busca de conhecimento).

A teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, foi de grande importância para a compreensão de um fenômeno como as condições de trabalho do professor, visto que é uma teoria do senso comum, que leva em consideração o pensamento construído coletivamente pelos sujeitos sociais. Este estudo, portanto, teve como objetivo geral conhecer as representações sociais que os licenciandos partilham sobre as condições de trabalho do professor da escola pública e como objetivos específicos identificar aspectos das condições de trabalho do professor, considerados importantes pelos licenciandos, para melhorar a qualidade da educação e analisar as possíveis relações, consideradas pelos sujeitos, entre as condições de trabalho e a atuação do professor em sala de aula.

Dessa forma, as questões norteadoras da pesquisa foram: a) Quais as representações sociais partilhadas por licenciandos acerca das condições de trabalho do professor da escola pública? b) Que aspectos das condições de trabalho do professor são considerados importantes pelos sujeitos para melhorar a qualidade da educação? c) Quais as possíveis relações entre as condições de trabalho do professor e a sua atuação em sala de aula, na visão dos sujeitos?

Sobre a apresentação deste estudo, o leitor encontrará cinco capítulos. No primeiro capítulo, há um apanhado teórico sobre a Teoria das Representações Sociais, contendo sua gênese, características, objetivos e os mecanismos de formação das representações. No segundo capítulo, há uma exposição da temática das Condições de Trabalho do professor,

incluindo algumas informações sobre a profissão docente, os fatores atrativos do magistério e da escola pública, os fatores negativos das condições de trabalho do professor da rede pública e as consequências, apresentadas pela literatura, das más condições de trabalho do professor. O terceiro capítulo é composto pelos processos metodológicos da pesquisa, abordando o tipo de estudo, o campo de investigação, o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta dos dados e os procedimentos para sua análise. O quarto capítulo contém os dados da pesquisa realizada e ainda a sua análise, a partir do referencial teórico previamente apresentado. O quinto e último capítulo trata de algumas considerações que puderam ser apresentadas à guisa de conclusão do estudo realizado.

1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA IMPLICAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Este capítulo tem por finalidade apresentar a Teoria das Representações Sociais, destacando a figura de Serge Moscovici como seu fundador, demonstrar como se configuram as representações sociais nos grupos de sujeitos a partir das funções que essas representações cumprem. Outro aspecto explorado no capítulo refere-se aos universos consensuais e reificados, apontados por Moscovici como terrenos para elaboração de teorias do senso comum e teorias científicas, respectivamente. Abordam-se, também, os processos pelos quais as representações sociais são construídas, a saber, a objetivação e a ancoragem. Finalmente faz-se uma exposição da importância da Teoria das Representações Sociais para a apreensão das teorias elaboradas pelos sujeitos produtores do senso comum, levando em consideração sua forma de perceber o mundo e atuar sobre ele.

1.1 As representações sociais: surgimento do conceito e funções

O conceito de Representações Sociais foi criado pelo psicólogo social Serge Moscovici em sua tese de doutorado sobre a psicanálise, intitulado *Psychanalyse, son image et son publique* de 1961. O conceito das Representações Coletivas de Émile Durkheim foi de grande inspiração para o surgimento da Teoria das Representações Sociais.

Segundo Durvein (2007), Durkheim dividia as representações em individuais (pertencentes ao campo da Psicologia) e coletivas (pertencentes ao campo da Sociologia). Moscovici, ao criar sua teoria, usou o termo social ao invés de coletiva não por perceber diferenças entre os dois termos, mas por enfatizar o caráter mais dinâmico das representações sociais em relação ao caráter estático das representações coletivas. Ou seja, não que exista uma distinção exata entre “social” e “coletiva”, inclusive na organização da sociedade, mas a forma como os termos foram usados por ambos os autores direciona uma maior mobilidade às representações sociais em relação às representações coletivas.

[...] enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição

desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. (DURVEEN, 2007, p. 15).

Ao descrever as representações, Moscovici (2007) explica que elas cumprem duas funções: “elas *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram” (p.34) e ainda são prescritivas, isto é, “elas se impõe sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar (p. 36)”. As representações no cotidiano têm uma peculiaridade, elas são compartilhadas pelos sujeitos, influenciando-os, ao mesmo tempo em que são recriadas e repensadas novamente. Além disso, ao passar de gerações, as representações também são repassadas para os sujeitos, seguindo todo o percurso das mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Essa ideia é corroborada por outros teóricos como Wagner (2000, p.11), ao afirmar que as representações sociais estão relacionadas à construção social de duas formas: “primeiramente, as representações sociais são socialmente construídas por meio de discursos públicos nos grupos”. Dessa forma, o que os sujeitos pensam sobre determinados temas é reflexo do que se constrói, a partir dos processos discursivos, no grupo social maior. “Em um segundo sentido, entretanto, esse conhecimento é criado pelo grupo”.

Percebe-se nitidamente que as representações sociais são criadas por grupos de pessoas. Um indivíduo isoladamente não tem a capacidade de criá-las. Mas é no contato com os outros, com o grupo que os indivíduos criam e compartilham formas de perceber e interpretar o mundo à sua volta. Depois de criadas, as representações ganham um poder, “adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.”. (MOSCOVICI, 2007, p.41).

Aiello-Vaisberg (1997, p. 258) também contribui, explicando o caráter dinâmico das representações sociais.

Mais especificamente falando, as representações sociais correspondem a um grupo particular de condutas, definidas por ocorrerem na área mental e em âmbito sociodinâmico, na medida em que correspondem a manifestações simbólicas de subjetividades grupais.

Assim, as representações sociais fazem parte, ao mesmo tempo, da vida particular e da vida pública dos sujeitos. E, como parte da vida pública, as representações estão sujeitas às influências do grupo do qual fazem parte, podendo sofrer modificações.

Uma característica importante das representações sociais é que elas possuem duas facetas, sendo *produto* e *processo*, simultaneamente. Como *produto*, “as Representações Sociais emergem como pensamento constituído ou campo estruturado”. Esse é o enfoque adotado por esta pesquisa, visando, portanto, “depreender os elementos constitutivos das representações: as informações, imagens, opiniões, crenças, etc.”. Porém, a abordagem das representações como produto sempre vai buscar entender as condições que possibilitaram sua produção. (SPINK, 1995, p. 90).

Enfocada, enquanto *processo*, as representações emergem como pensamento constituinte ou núcleos estruturantes. Nessa perspectiva, volta-se á compreensão da elaboração e transformação das representações, sob a forma das determinações sociais, ou à compreensão do funcionamento e eficácia das representações na interação social. (SPINK, 1995, p.91).

Seja como produto ou processo, as representações permeiam a vida cotidiana dos indivíduos e influenciam seu agir social. Isso se deve, entre outros fatores, às dimensões das representações sociais: imagem, informação e atitude. Silva (2006, p.27) explica que a imagem “refere-se ao conteúdo concreto de um aspecto da representação. É ela que dá materialidade ao conceito de determinado objeto, integrando-o às redes de significações sociais existentes”. A informação relaciona-se com o conhecimento que o grupo possui sobre determinado objeto ou fenômeno. E a atitude é a dimensão da representação responsável por orientar ou direcionar os sujeitos em relação ao objeto. Essa atitude pode ser positiva, negativa ou mesmo de neutralidade.

Outro aspecto importante a respeito das representações sociais relaciona-se com a sua gênese, que pode ser de três formas diferentes, influenciando o estado, a abrangência e a permanência de representações em determinado grupo social. A gênese das representações será abordada no tópico seguinte.

1.2 A gênese das representações sociais: como surge um novo conhecimento

As representações sociais, como forma de partilhar um conhecimento socialmente construído, nem sempre surgem da mesma maneira. Existem diferentes situações que servem de base para o surgimento de representações. A mais comum refere-se à popularização da ciência, desenvolvendo-se no percurso entre os universos reificados e consensuais. Outra possibilidade de construção de representações encontra-se no interior do imaginário cultural, sem grandes influências dos conhecimentos científicos e sua divulgação pela mídia. Uma

última situação promotora de representações sociais são os eventos específicos que, geralmente, ainda não foram teorizados pela ciência.

1.2.1 Popularização da ciência: universos reificados e universos consensuais

Segundo Moscovici (2007), as características das representações sociais são possíveis pela sua existência dentro de uma sociedade pensante, na qual as pessoas precisam buscar formas de entender o mundo à sua volta e atuar sobre ele. Para isso, várias formas de saber são produzidas. Jovchelovitch (2001, p. 12) explica essa variedade de saberes, afirmando que “existem várias formas de saber. O saber humano não é homogêneo. Pelo contrário ele é heterogêneo. Existe um saber que nós chamamos de saber científico, certo? Ele tem suas regras, o seu modo de operar”. Esse saber científico produz conhecimentos que, geralmente, são inacessíveis para a população leiga. Inacessibilidade pela linguagem e pelos métodos que utiliza. Esse universo científico é denominado de *universo reificado*. Nele há uma grande distância entre sujeitos e objetos do conhecimento.

Num *universo reificado*, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar “como médico”, “como psicólogo”, “como comerciante”, ou de se abster desde que “eles não tenham competência na matéria”. [...]. Existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e, nem é necessário dizer, a informação apropriada para um contexto determinado. (MOSCOVICI, 2007, p. 51).

Todavia, o conhecimento produzido pelo universo reificado logo ultrapassa as barreiras dos laboratórios e das universidades, principalmente, através dos meios de comunicação e chega às pessoas que o reelaboram pelo senso comum, formando o *universo consensual*, que tem uma maneira de funcionar diferente do universo reificado.

Em um *universo consensual*, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias. Sob este aspecto, cada um age como um “amador” responsável, ou como um “observador curioso” nas “frases feitas” e chavões do último século. (MOSCOVICI, 2007, p. 50).

Pode-se perceber que o universo reificado é compreendido pela ciência, enquanto o universo consensual é compreendido pelas representações sociais. O universo reificado direciona o homem a uma aceitação submissa de fenômenos, os quais ele não tem o poder de modificar, mas apenas de recebê-lo de forma imparcial e neutra. Por outro lado, o universo consensual, pelo âmbito das representações, direciona o homem para a compreensão dos fenômenos de forma parcial, coincidindo com seus interesses e possibilidades de atuação frente a eles. (MOSCOVICI, 2007).

Entretanto, as diferenças existentes entre o saber científico dos universos reificados e o saber do senso comum dos universos consensuais não podem determinar qualquer tipo de hierarquia quanto à veracidade, importância ou validade entre as diversas modalidades de saberes. “O saber científico é um tipo de saber. O saber do senso comum é outro tipo de saber. Aquele saber das nossas avós, da comunidade, os saberes que se transmitem de geração para geração [...]. São saberes diferentes da ciência, mas nem por isso são saberes menores”. (JOVCHELOVITCH, 2001, p. 12)

1.2.2 O imaginário cultural como campo de formação de representações sociais

Segundo Wagner (2000), essa é outra possibilidade de sociogênese de representações sociais. As representações construídas a partir de objetos da imaginação cultural, diferentemente daquelas originadas da popularização da ciência, referem-se aos objetos presentes no cotidiano dos sujeitos há muito tempo. De acordo com Silva (2006, p.38), são representações de objetos “compartilhados desde a infância e, por isto, mais estáveis e duradouras”. A autora cita como exemplos a representação social de mãe, de esposo, da loucura.

Ao se basear em Carvalho (2003), Silva (2006, p.38) explica que “a representação social da imaginação cultural tem como origem o universo do senso comum, o dia a dia das pessoas e aí são elaborados e veiculados. São representações arraigadas nos grupos”. Dessa forma, essas representações sociais não surgem de objetos teorizados pela ciência ou pela filosofia, mas do contato direto ou indireto das pessoas e grupos com objetos presentes no seu cotidiano.

1.2.3 Os eventos específicos e a construção de representações sociais

Os eventos específicos são outra possibilidade para a criação de representações sociais. De acordo com Silva (2006, p.38), essas representações “se referem às representações polêmicas, oriundas de situações ímpares de conflituosas que mudam a rotina estabelecida e abarcam um grupo mais restrito, com significados menos persistentes na interação social”. Essas representações não possuem uma validade social muito ampla, visto que são recentes no cenário histórico. São representações instáveis e partilhadas por pequenos grupos de sujeitos. (WAGNER, 2000).

1.3 As representações sociais e a busca pela familiaridade

O motivo pelo qual os grupos de sujeitos do cotidiano criam as representações sociais está intimamente ligado a essa necessidade de compreensão dos fenômenos que os cercam. As representações sociais são criadas para tornar familiar o não-familiar. A não-familiaridade gera dúvida, receio e incertezas. E os sujeitos dos universos consensuais precisam sentir-se seguros, como se estivessem num terreno conhecido, longe das incertezas. Moscovici (2007, p.55) afirma que as relações estabelecidas nos universos consensuais são permeadas por “uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas.”

Jornalistas, cientistas, técnicos e homens políticos fornecem-nos continuamente os relatos de decisões políticas ou de operações militares, de experiências científicas ou de invenções técnicas. Esses relatos – artigos, livros, conferências, etc. – estão muito distantes de nós porque nos é impossível apreender exatamente a sua linguagem, reproduzir o seu conteúdo, cotejá-los com informações e experiências mais diretas e mais consentâneas com nosso ambiente imediato. (MOSCOVICI, 1978, p. 52).

A não-familiaridade gera sentimentos diversos nas pessoas do senso comum, visto que ao mesmo tempo em que aguça sua curiosidade e as atrai, também as deixa intrigadas e aterrorizadas. Um mecanismo de compreensão é então colocado em ação. As pessoas buscam a todo custo entender o que há por trás de imagens, símbolos, frases, ideias e toda a novidade que lhes é apresentada. (MOSCOVICI, 2007)

[...] do mesmo modo que a natureza detesta o vácuo, assim também a cultura detesta a ausência de sentido, colocando em ação algum tipo de trabalho

representacional para familiarizar o não-familiar, e assim restabelecer um sentido de estabilidade. (DURVEEN, 2007, p.16).

Tornar familiar o não-familiar seria análogo a tornar interno o externo, próximo o distante, conhecido o desconhecido. Na tese de doutorado de Moscovici (1978), foram encontrados alguns exemplos dessa necessidade dos sujeitos do cotidiano de se apropriarem de conceitos e ideias novas. Isso pôde ser observado quando, no final da década de 50 e início da década de 60, a Psicanálise difundia-se pelo mundo e chegava à França. Uma nova teoria sobre o homem, um novo método de tratamento do adoecimento psíquico e muitas dúvidas e mitos circundando toda essa novidade. Moscovici constata, por exemplo, a relação que as pessoas faziam entre o método da associação livre e uma confissão religiosa. Um processo de familiarização é realizado. O que era novo e enigmático, desprovido de sentido, torna-se algo comum, conhecido, sendo facilmente compreendido.

Uma vez que o método da livre associação tenha sido separado de seu contexto teórico e tenha assumido conotações religiosas, ele cessa de causar surpresa e mal-estar e toma, em contraposição, um caráter absolutamente comum. E isso não é, como poderíamos ser tentados a crer, um simples problema de analogia, mas uma junção real, socialmente significativa, uma mudança de valores e sentimentos. (MOSCOVICI, 2007, p. 57)

Para Moscovici (1978, p. 58), as representações sociais modificam o mundo, adequando-o às necessidades dos sujeitos. O mundo, então, passa a ser o que se pensa que ele deve ser. É importante observar que “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificá-lo o texto”. Dessa forma, percebe-se que a representação de um objeto não corresponde ao objeto em si. “A percepção engendrada pelo conceito irá distinguir-se, necessariamente, da percepção que subentendeu inicialmente seu conceito”.

1.4 Processos de formação de representações sociais: objetivação e ancoragem

Para realizar tal processo de familiarização dos objetos, teorias e fenômenos, entram em ação dois mecanismos: a *ancoragem* e a *objetivação*. O primeiro deles, a ancoragem, tem por função aproximar ideias estranhas, diferentes e novas a categorias comuns e familiares para o grupo social. É o movimento de encaixar objetos e ideias em paradigmas preexistentes. Assim esses objetos e ideias novas tomam a forma e as características dessa categoria preexistente. (MOSCOVICI, 2007).

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação a um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-la com um nome conhecido. (MOSCOVICI, 2007, p. 61).

O processo da ancoragem possui, portanto, a finalidade de facilitar o entendimento e a interpretação que as pessoas, os grupos sociais fazem do mundo à sua volta.

Para que uma representação social seja criada, entra em cena a objetivação. Moscovici (2007, p. 71) explica que a “objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade”. Ela é a “materialização da abstração”, transformando “a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra.” A objetivação é o processo de buscar uma imagem que possa reproduzir um conceito. Segundo Leme (1995, p.49), através de objetivação “transformamos noções, ideias e imagens em coisas concretas e matérias que constituem a realidade”. Moscovici (2007) exemplifica com a comparação de Deus a um pai. Dessa maneira, uma ideia abstrata, facilmente, torna-se concreta.

Um aspecto importante e pertencente à criação de representações sociais refere-se à comunicação das pessoas. Todo o processo de origem, manutenção e modificação de representações sociais está calcado na interação comunicativa dos membros de um grupo. Moscovici (2007) sustenta que as representações têm por finalidade fundamental minimizar os problemas na comunicação dentro do grupo, reduzindo as disparidades, as distâncias e aproximando os referenciais. Dessa maneira, o consenso é a base da comunicação e ele é conseguido através das representações que esse grupo cria sobre os acontecimentos, objetos e pessoas.

Outro fator influente na formação de representações sociais é a grande presença da mídia na vida das pessoas contemporâneas. Os meios de comunicação de massa têm o papel de difundir ideias, notícias, dando grande visibilidade a tudo que acontece local e mundialmente. Segundo Durveen (2007, p. 17), “a emergência de novas formas de meios de comunicação de massa gerou tanto novas possibilidades para a circulação de ideias, como também trouxe grupos sociais mais amplos” para o processo de produção do saber. Isto é, a mídia cumpre duas funções: divulga ideias e informações, viabilizando a formação de representações e amplia os grupos sociais, possibilitando maior contato e comunicação entre seus membros.

1.5 A teoria das representações sociais e a produção do conhecimento

Segundo Moreira e Oliveira (2000), a teoria das representações sociais vem sendo muito utilizada para se conhecer e compreender os mais variados objetos de estudo, principalmente quando a subjetividade está intrinsecamente ligada ao modo de agir do grupo social. Moscovici (2007, p. 206) afirma que, “pelo fato de assumir como seu centro a comunicação e as representações, a teoria espera elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas.”

Jovchelovitch (2001, p. 24) enfatiza que a “teoria das representações sociais é uma teoria sobre a construção de saberes”. E como não existem saberes independentes de um contexto, a “comunicação é constitutiva do saber”.

Com isso, percebe-se que é nas relações sociais que um objeto é criado, ganha significados e é transformado. Não existe, portanto, uma imagem estática desse objeto, visto que as relações sociais são dinâmicas. E essa dinamicidade incide sobre as representações de determinado objeto (WAGNER, 2000).

Moscovici (2007, p.38) corrobora essa ideia ao afirmar que

À luz da história e da antropologia, podemos afirmar que essas representações são entidades sociais, com uma vida própria, comunicando-se entre elas, opondo-se mutuamente e mudando em harmonia com o curso da vida; esvaindo-se, apenas para emergir novamente sob novas aparências. Geralmente, em civilizações tão divididas e mutáveis como a nossa, elas coexistem e circulam através de várias esferas de atividades, onde uma delas terá precedência, como resposta à nossa necessidade de certa coerência, quando nos referimos a pessoas ou coisas.

Quando se estuda a teoria das representações sociais, verifica-se uma total negação das teorias que apresentam o homem e a sociedade como dicotômicos. Moscovici (2007) explica que os universos interno e externo do indivíduo, ou mesmo do grupo, não podem ser segregados, visto que sujeito e objeto formam uma continuidade.

Jovchelovitch (2001) explica que, na produção do conhecimento, a relação sujeito-objeto pode apresentar-se de formas diferentes de acordo com a epistemologia que lhe dá vida. A autora nomeia de *filosofia do sujeito puro* aqueles saberes que restringem o conhecimento sobre determinado fenômeno à percepção do sujeito. Essa tradição ganhou força com Descartes e estabelece que o sujeito do conhecimento é quem sabe sobre o objeto.

Outra forma de conceber a relação sujeito-objeto é a partir da *filosofia do objeto puro*. Nessa visão considera-se que os objetos estão e sempre estiveram no mundo. “A nós cabe,

então, conhecer, arrancar as amarras que cobrem esse mundo e vir a conhecer o mundo que está pronto esperando para ser conhecido”. Nessa tradição de conhecimento, os objetos não são definidos pelo sujeito, são definidos em si mesmos. (JOVCHELOVITCH, 2001, p. 05).

Percebe-se que nessas duas formas de conhecimento há uma característica em comum, as duas dicotomizam sujeito e objeto. E a teoria das representações sociais critica essa visão dicotômica e propõe que

[...] tanto os sujeitos quanto os objetos se constituem num processo de relação no qual eles engajam. O que isso quer dizer? Não é uma relação à priori, mas é uma relação que ocorre num processo de interação. O saber nunca é um saber que está lá, ou comigo ou com o mundo, é um saber que nós precisamos construir na nossa relação com o mundo. (JOVCHELOVITCH, 2001, p. 06)

No entanto, há uma peculiaridade nessa relação. O contato do sujeito com o objeto sempre será mediado por outro ser humano. Dessa maneira, diferentemente da relação sujeito-objeto encontrada na filosofia do objeto puro e na filosofia do sujeito puro, tem-se a fórmula sujeito-objeto-sujeito. “É uma relação triangular, onde o sujeito nunca está sozinho no mundo”. Incluindo, assim, um terceiro na relação do sujeito com o mundo, está-se afirmando que “o saber é sempre um saber que se estabelece a partir das relações. Não são apenas relações construídas com objetos. São também construídas com outros seres humanos.” (JOVCHELOVITCH, 2001, p. 07).

Durveen (2007, p.08) corrobora esse pensamento quando afirma que o conhecimento “nunca é uma simples descrição ou uma cópia do estado de coisas. Ao contrário, o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados.” Surge do mundo onde as necessidades e os desejos humanos encontram formas de expressão e de satisfação. Ou seja, “surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos”.

Todos os fenômenos e problemas que se relacionam com as pessoas, interferindo direta ou indiretamente na vida delas, podem se tornar objetos de representação social. Na atualidade, ganham destaque inúmeros problemas que foram descritos em sete áreas principais. As áreas mais comuns são: “ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade e exclusão social.” (Sá, 1998, p. 34). É importante ressaltar que o autor apresenta

essa relação das temáticas mais recorrentes, alertando, porém, para a impossibilidade de se levantar toda a produção atual em representação social.

No tocante à área da educação, área de interesse deste estudo, pode-se observar que vários segmentos educacionais são investigados desde o ensino fundamental público até a universidade. Além disso, os vários atores sociais envolvidos nessa área temática são abordados nos estudos de representação social, tais como professores, funcionários administrativos e corpo discente. Porém, os temas abordados no contexto educacional nem sempre ficam restritos aos aspectos estritamente escolares ou da aprendizagem, sendo quase que uma extensão da vida cotidiana. Dentre esses temas, podem ser citados “o sexo, o relacionamento amoroso, as relações de gênero, a maternidade e os papéis parentais, a gravidez e a contracepção, a prostituição, etc.” (SÁ, 1998, p. 39).

Toda essa explanação teórica contribui para uma melhor compreensão desta pesquisa, que versa sobre as condições de trabalho do professor da escola pública, tendo como base a teoria das representações sociais. No capítulo seguinte, encontra-se um levantamento teórico sobre as condições de trabalho do professor da escola pública.

2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR

Este capítulo versa sobre as condições de trabalho do professor da rede pública de ensino. Aqui, apresenta-se um apanhado teórico sobre a temática, apontando os aspectos positivos e negativos do magistério, com ênfase no ensino público e algumas consequências das más condições de trabalho do professor que se insere neste campo de atuação.

Para iniciar a discussão sobre condições de trabalho do professor, faz-se necessária uma breve explanação sobre a profissão docente. Esta, segundo Rebolo e Carmo (2010, p.05), constitui-se por “um conjunto de ações específicas que são empreendidas pelo professor durante sua vida profissional”. A vida profissional, entretanto, não está desconectada da vida particular desses sujeitos, muito menos desvinculada da instituição onde o trabalho é desenvolvido e da sociedade como um todo. A educação, área de atuação dos professores, encontra-se completamente permeada pelas questões sociais da atualidade, que vêm sofrendo mudanças profundas em diversos aspectos. “Esse contexto exerce influência sobre a Educação, desencadeando uma crise que, embora venha se desenvolvendo já há algum tempo, tem se agravado nos dias de hoje”.

Porém, a crise na educação, mencionada por Rebolo e Carmo (2010), refere-se não somente aos problemas sociais que permeiam a Educação, mas também às questões intrínsecas à profissão docente como, por exemplo, as condições de trabalho do professor. No tocante às condições de trabalho, Fontineles (2008, p. 134) explica que seu conceito “transita entre noções que são bastante subjetivas”. Dessa forma, falar sobre este assunto direciona a discussão para um campo ainda não bastante claro e específico, visto que condições de trabalho variam de acordo com cada grupo social, momento histórico e cultural.

Geralmente, tende-se a associar as condições de trabalho às questões salariais. Porém entram em jogo outros fatores que se tornam decisivos para que o trabalho seja bem realizado. Quando se especificam as condições de trabalho da classe de professores da rede pública, surgem fatores como tempo para planejamento, quantidade de alunos por sala, estrutura física da escola e sala de aula, materiais pedagógicos adequados, bem-estar e segurança no cotidiano, carga horária e diversos outros.

Rebolo e Carmo (2010) explicam que diversos aspectos relacionados à prática docente podem interferir na satisfação do professor com seu trabalho.

A impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, o excesso de burocracia e o controle do trabalho do professor, a falta de apoio

e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento são fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho. (REBOLO; CARMO, 2010, p.08)

Questões de saúde física e psíquica também são encontradas na literatura, tais como: problemas de distensões musculares, laringites, nódulos nas cordas vocais, depressões e Síndrome de Burnout¹ (FONTINELES, 2008).

Os professores estão fugindo das mazelas de um sistema de ensino que impõe, aos que dele participam, grandes obstáculos para a realização de um trabalho satisfatório compensador, e que garanta, para além da simples sobrevivência, uma vida saudável e equilibrada. (REBOLO; CARMO, 2010, p.02).

Outro aspecto que tange as condições de trabalho do professor relaciona-se à formação desse profissional. A falta de preparo dos professores, em decorrência de uma formação inadequada, tem sido associada com condições de trabalho ruins ou inadequadas. Alves-Mazzotti (2010) discute essa temática e expõe que o mundo atual tem exigido cada vez mais dos professores, devido à dinamicidade das relações sociais, às diversas formas de busca de conhecimento, ao avanço tecnológico e às situações de violência social. Os professores, portanto, precisam estar aptos a lidar com essas situações do mundo globalizado e com as novas formas de subjetividades decorrentes deste.

As condições de trabalho do professor podem variar de acordo com o tipo de escola (pública ou privada) e ainda de acordo com o segmento escolar (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou ensino superior). Assim também será a forma de o professor perceber e representar sua profissão e relacionar a qualidade de seu trabalho com as condições às quais está sujeito.

Corroborando essa afirmativa, uma pesquisa realizada em 2004 demonstrou que professores do Ensino Fundamental menor (do primeiro ao quinto ano) representam seu trabalho como *dedicação*, enquanto que os professores do Ensino Fundamental maior (do sexto ao nono ano) representam seu trabalho como *dificuldades e luta* (ALVES-MAZZOTTI, 2010). Percebe-se uma grande diferença entre as representações de professores dos dois

¹ Doença caracterizada por esgotamento físico e mental em decorrência do trabalho que o sujeito desempenha, além de avaliação negativa de si e insensibilidade em relação aos outros (BALLONE, 2009).

segmentos educacionais e acredita-se que essa diferença pode tornar-se ainda maior quando se comparam as realidades das escolas públicas e privadas.

No que toca às condições de trabalho do professor do ensino superior público, Bosi (2007) afirma que nas duas últimas décadas, principalmente, o trabalho docente tem passado por um processo crescente de precarização. Essa situação fundamenta-se fortemente no aumento ínfimo do quadro de professores na educação superior pública, quando comparada com a rede privada de ensino superior. Não é difícil perceber que esse dado gera uma sobrecarga de trabalho para os professores que trabalham nas instituições públicas de ensino superior, afetando negativamente as condições de trabalho docente.

2.1 As condições de trabalho do professor e a escola pública

Todo campo de trabalho possui aspectos positivos e negativos. Nessa avaliação, além das situações e objetos concretos, também entram em cena as subjetividades dos sujeitos envolvidos. Entende-se por subjetividade a maneira particular de cada sujeito estar no mundo, avaliar os fenômenos e relacionar-se com o grupo (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008). Ou seja, o que é bom e ruim pode variar de acordo com as opiniões, experiências e informações que cada sujeito ou grupo social possui sobre determinado fenômeno.

No caso da rede pública de educação, apresenta-se a seguir um apanhado do que tem sido consenso na literatura e pesquisas realizadas sobre a temática das condições de trabalho nesse campo, levando em consideração que se trata de um recorte sócio-histórico, visto que essa é uma realidade atual e limitada ao território brasileiro.

2.1.1 Fatores atrativos do magistério e da escola pública

Muitas são as razões que levam à escolha de determinada profissão e ao campo que se pretende atuar. A carreira docente e o campo da escola pública, especificamente, possuem suas peculiaridades no que tange a essa escolha. Sobre a escolha do magistério, Valle (2006) explica que, em sua pesquisa com professoras do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, encontrou diversos motivos para que elas tivessem desejado essa profissão.

Pudemos constatar assim que as motivações para o ingresso no magistério, evocadas pelos professores interrogados, permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação (“tenho

características inatas indispensáveis ao ensino”), o amor pelas crianças (“adoro trabalhar com as crianças”), o amor pelo outro (“eu sempre gostei de ajudar as pessoas”), o amor pela profissão (“adoro o trabalho escolar”, “formando os outros, a gente se forma a si mesmo”), o amor pelo saber (“é uma profissão que possibilita minha realização pessoal”), a necessidade de conquistar autonomia financeira (“o fato de entrar no magistério me permite ganhar a vida e continuar os estudos”). (VALLE, 2006, p.183).

Com se percebe, as principais razões para a escolha do magistério estão relacionadas com o desejo de ajudar ao próximo, contribuindo com a sociedade ou com as realizações pessoais, tais como atuar numa área que promove crescimento pessoal ou a conquista da autonomia financeira.

Essa realidade é, parcialmente, confirmada por outra pesquisa, realizada na cidade de Teresina-PI, com licenciandos de cursos variados em que se questionava sobre os motivos para a escolha da docência.

A escolha da docência como percurso formativo e futura ocupação parece localizar-se não nas expectativas relativas a salário ou a condições de trabalho, mas nas dimensões da produção e veiculação de conhecimento e da influência formativa sobre outros sujeitos, apresentadas como inerentes à profissão docente, tornando-a uma atividade especialmente sedutora. (SALES; LOPES, 2006, p.26)

Porém, na mesma pesquisa realizada por Sales e Lopes (2006, p.27), são apresentados outros motivos, que se contrapõem ao sentimento altruísta mencionado anteriormente, para a escolha da carreira docente. Um desses motivos refere-se à falta de alternativas possíveis para ingresso no ensino superior, ou seja, alguns estudantes optaram por uma licenciatura por não acreditarem na sua aprovação em outros cursos de graduação diferentes das licenciaturas. Os estudantes afirmaram que sua escolha pautou-se na menor concorrência no exame vestibular e na aproximação entre a licenciatura escolhida e o curso realmente desejado. Assim, aqueles alunos que pensavam “que não conseguiriam passar para um curso muito concorrido no vestibular, buscaram uma alternativa mais pragmática e mais viável” como, por exemplo, cursar licenciatura em Biologia quando o desejo real seria um curso de Medicina.

2.1.1.1 Contribuição/retribuição social

Ainda em relação à docência em geral é comum encontrar pessoas que desejam essa profissão por se sentirem motivadas a lidar com o aprendizado do outro, com a transmissão de conhecimentos, que se caracteriza como principal função do professor. Tartuce, Nunes e

Almeida (2010), em pesquisa realizada com estudantes do ensino médio de oito cidades de diversas regiões do Brasil², afirmam que um dos fatores que mais atrai os sujeitos para a docência é a possibilidade de ensinar, contribuindo com a sociedade na transmissão de conhecimentos.

2.1.1.2 Experiência profissional

Outro aspecto que, geralmente, surge como atrativo no magistério é a possibilidade de agregar conhecimentos e adquirir experiência profissional. Na mesma pesquisa realizada por Tartuce, Nunes e Almeida (2010), um dos fatores de atratividade na docência foi denominado pelas autoras de *oportunidade de mercado de trabalho*. Ou seja, as possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho aos professores são vistas de forma positiva pelos estudantes, fazendo-os classificar esse fator como um atrativo na carreira docente e relacioná-lo ao acúmulo de experiência profissional.

2.1.1.3 Estabilidade profissional

Outro fator que surge como atrativo do magistério, especificamente da rede pública de ensino, refere-se ao alcance de certa estabilidade profissional. Na atualidade, com os altos índices de desemprego e a alta rotatividade profissional, devido à busca do mercado por mão-de-obra cada vez mais especializada, os concursos públicos ganham relevância para diversas classes profissionais e para os professores não é diferente. Assim, “no atual cenário da sociedade capitalista, existe uma forte preocupação com a estabilidade financeira”. Não é incomum ouvir pessoas em busca do emprego público na perspectiva de obter certa estabilidade profissional. O magistério público inclui-se nesta situação. (Fundação Carlos Chagas, 2009, p.63).

No entanto, Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009, p.373) afirmam que “não se deve confundir estabilidade com impossibilidade de demissão”, visto que “em alguns estatutos de servidores públicos, é aplicável a demissão após instauração de processo administrativo”. No entanto, esta estabilidade não deixa de ser um atrativo diante do mercado de trabalho atual.

² Joinville e Curitiba (Região Sul), São Paulo e Taubaté (Região Sudeste), Campo Grande (Região Centro-Oeste), Fortaleza e Feira de Santana (Região Nordeste) e Manaus (Região Norte).

2.1.2 Fatores negativos do magistério e da escola pública

A escolha de uma profissão não anula a percepção dos sujeitos sobre os problemas que permeiam o seu campo de atuação. No magistério, são muitas as problemáticas apresentadas pela literatura e também nos discursos dos professores nas conversas do cotidiano e nas reivindicações trabalhistas. Situações relacionadas ao salário, sobrecarga de trabalho, estrutura física das escolas, recursos materiais e pedagógicos, insegurança, valorização docente e formação são abordadas aqui como aspectos negativos no exercício da profissão docente na rede pública de ensino.

2.1.2.1 Baixo salário

Numa sociedade capitalista, o salário apresenta-se para os profissionais de qualquer área como um fator de atratividade ou repulsa pelas atividades que se lhe oferecem. Para a categoria docente, não é diferente. Muitos teóricos apontam o salário do professor da rede pública de ensino como um dos principais fatores de insatisfação profissional. Em alguns casos, a insatisfação com o salário pode chegar a níveis extremos, levando até ao adoecimento e/ou abandono da profissão.

Bastos e Mafra (2010) realizaram uma pesquisa com professoras da rede pública do Estado de Minas Gerais e afirmaram que, entre outros aspectos, as participantes da pesquisa citaram a questão salarial como um fator desestimulador na docência.

Afirmam que os baixos salários reduzem o poder de consumo para suprir as necessidades básicas como alimentação, saúde, vestuário e lazer. Este último é considerado por elas, o mais sacrificado de todos, pelo elevado custo envolvido nas atividades, como ir ao teatro, ao cinema, a espetáculos diversos, e viagens, mesmo nacionais, e etc. (BASTOS; MAFRA, 2010, p.09)

Os salários são considerados baixos quando comparados às dificuldades enfrentadas pelos professores no seu cotidiano profissional. Muitos estudos apontam que os professores não se percebem recompensados financeiramente pelo trabalho que desempenham. Essa realidade é observada quando se direciona a atenção para a rede pública de ensino e, principalmente, na educação básica. (GONÇALVES, 2010)

Um exemplo dessa situação pode ser observado no trabalho de Fontineles (2008), ao demonstrar que, de 1996 a 2006, os salários de professores da Secretaria Municipal de

Educação de Teresina-PI sofreram reajustes que foram proporcionalmente inferiores aos reajustes do salário mínimo no mesmo período. Considerando um professor de 20 horas/semanais de trabalho, classe E, seu salário sofreu reajuste de 54,0%, enquanto o salário mínimo cresceu 212,5%, quase quatro vezes mais.

2.1.2.2 Sobrecarga de trabalho

Um fator bastante comum de insatisfação com as condições de trabalho do professor refere-se à sobrecarga de trabalho. Os professores relacionam a sobrecarga de trabalho a diversos aspectos, tais como a quantidade elevada de alunos por turmas, trazendo como consequência falta de tempo para planejar e para executar bem suas atribuições, elevada carga horária e grande número de atividades a desenvolver.

Bosi (2007) demonstra que essa realidade de sobrecarga não se restringe somente à educação básica. No ensino superior, os professores são cada vez mais pressionados a produzirem, ou seja, apresentar produtos de diversos formatos: aulas, orientações, artigos científicos, eventos e projetos de extensão. Assim, prioriza-se a quantidade de produções e não a qualidade.

Rebolo e Carmo (2010) acrescentam que, além dessas dificuldades enfrentadas pelos professores, a sobrecarga citada também tem relação com as mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos, gerando novas expectativas da sociedade quanto à escola e à figura do professor. Expectativas estas que nem sempre podem ser atendidas devido à própria organização e estrutura do sistema educacional.

A isto se acrescenta o fato de que a gestão democrática do ensino público, embora tenha sido uma conquista, supõe representação junto aos conselhos escolares, relação com a comunidade, participação no planejamento escolar e na definição de currículos e programas, dentre outras atividades que implicam tarefas que vão muito além do trabalho em sala de aula. (ALVES-MAZZOTTI, 2010, p. 01).

Ou seja, muitas são as atribuições delegadas aos professores da atualidade, que não se percebem estimulados e em terreno favorável para realizar tais exigências.

2.1.2.3 Inadequação da estrutura física do espaço escolar

Dentre os fatores que se relacionam às condições de trabalho, a estrutura física da escola ganha destaque na fala dos professores. Quanto a esse aspecto, os professores sentem-se insatisfeitos por se verem impossibilitados a realizar seu trabalho devido às barreiras estruturais. Rebolo e Carmo (2010, p. 09) explicam que essa insatisfação advém da incompatibilidade entre as propostas curriculares e a oferta de infraestrutura por parte da escola.

As propostas curriculares geram insatisfação para os professores, mas não apenas por “controlarem” o seu trabalho, pois ainda há um espaço de autonomia. [...] As propostas geraram insatisfação sim, mas muito mais pelo fato de não condizerem com as condições materiais existentes, isto é, a infraestrutura deficitária da escola pública e a inexistência de recursos materiais necessários para concretizar o que essas propostas sugerem.

Estrutura física refere-se aos fatores como paredes, teto e carteiras conservados; quadro e pincéis para uso do professor; ventilação e iluminação adequados; banheiros suficientes e estruturados. Além disso, incluem-se nesse aspecto ainda a existência de ambientes extraclasse como bibliotecas, refeitórios/cantinas, laboratórios para atividades práticas, entre outros.

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

Sob essas condições, o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p.191).

Sem o mínimo de estruturação física, o trabalho docente torna-se deficiente, visto que o professor necessita ocupar parte de seu tempo para resolver problemas dessa natureza. Sob esta ótica, a qualidade do ensino também é afetada, devido às diversas problemáticas que surgem e desviam o foco de atuação do professor no cotidiano laboral.

Dessa forma, a estrutura física torna-se um fator muito importante no tocante às condições de trabalho do professor, mantendo também uma forte relação com outro item incluído nessa temática, o material pedagógico.

2.1.2.4 Escassez de recursos materiais e pedagógicos

Como toda profissão, a docência tem suas especificidades quanto aos recursos materiais necessários à realização plena de suas atividades. Aqui, destacam-se os livros didáticos e paradidáticos, recursos audiovisuais como data-show, retroprojetores, aparelhos de som e computadores, materiais de apoio que auxiliem em atividades diversas como bonecos, fantoches, tinta, papel colorido, cola, tesoura, entre outros.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) explicam que, muitas vezes, o professor precisa buscar, através de meios próprios, suprir os déficits apresentados pelas escolas. Novas metodologias são exigidas do professor, que não dispõe de recursos para desenvolvê-las. Essa situação gera sentimentos de ineficiência, sensação de trabalho não cumprido, podendo acarretar, inclusive, problemas de saúde para o professor.

2.1.2.5 Insegurança

Com a realidade de crescente violência urbana, a segurança passa a ser um fator de grande importância para o desempenho da função docente, passando a se incluir nas condições de trabalho do professor. Cunha (2009, p.03) explica que o fenômeno da violência “tem se intensificado na sociedade e a escola não fica fora dessa realidade, e invertidamente, na contramão do seu papel, traz sensação de desconforto e de insegurança”. Esses sentimentos são compartilhados por todos os membros que compõem a comunidade escolar e, em especial, pelo professor, que necessita realizar a sua função social independentemente do contexto em que está inserido.

O problema da violência na escola tem sido um dos grandes desafios para equipes gestoras e demais profissionais da educação. Esse fenômeno tem crescido nos últimos anos e se tornado uma realidade que vem desafiando os educadores, trazendo medo aos ambientes de aprendizagem, comprometendo a qualidade da aprendizagem. (CUNHA, 2009, p.04)

Apesar de a violência ser um fenômeno generalizado em vários setores sociais, os problemas que dela decorrem são bastante observados nas escolas públicas. Não que se queira

com isso transmitir um discurso preconceituoso de cunho classista, mas não se pode fugir das evidências que se acompanham diariamente sobre a violência marcante das zonas periféricas das grandes cidades.

No tocante às escolas públicas, sabe-se que elas não possuem a segurança adequada, ou pelo menos equivalente à das escolas privadas. O acesso às escolas da rede pública é facilitado pela sua própria lógica de funcionamento, exatamente por serem instituições públicas, pertencentes ao público em geral.

Professores e demais membros da comunidade escolar estão vulneráveis à violência de, pelo menos, duas direções diferentes: dos atores externos à escola (aquelas pessoas que não possuem vínculo com a escola) e dos atores internos (sujeitos que possuem vínculo com a instituição - alunos, familiares de alunos, outros professores e funcionários da escola).

Tavares dos Santos (2001) explica que a violência pode ser conceituada como uma forma de sociabilidade na qual uma norma social afirma sua hegemonia e seus poderes, conferindo um controle social.

Força, coerção e dano em relação ao outro, enquanto atos de excesso, presentes nas relações de poder – seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais -, vêm a configurar a violência social contemporânea. A violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea. (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 03).

Na atualidade, a violência passa por um processo de banalização, tornando-se muito comum encontrar situações de violência física e verbal dentro das escolas e salas de aula. Alunos e seus familiares praticam atos de violência contra o professor, que se vê em estado de inércia diante de ameaças e até mesmo da concretização da violência. (CUNHA, 2009).

A pesquisa realizada por Cunha (2009) demonstra que, apesar de o principal tipo de violência estar relacionado aos conflitos entre alunos, as agressões verbais e físicas praticadas pelos alunos contra o professor e as ameaças de agressão física também se destacam nos documentos analisados.

Toda essa situação torna o trabalho do professor difícil de ser realizado plenamente. A qualidade do ensino é prejudicada, pois segurança e bem-estar são fatores que se incluem nas condições de trabalho do professor.

2.1.2.6 Desvalorização social do professor

Na literatura sobre condições de trabalho do professor, é comum encontrar discussões sobre a valorização social docente. De acordo com Fontineles (2008), a valorização docente possui três dimensões: salarial, formação e condições de trabalho. Ou seja, o salário, a formação e as condições de trabalho são aspectos incluídos na valorização docente.

Assim, um bom exercício profissional encontra-se ligado também à valorização social da profissão. Essa valorização pode incluir o respeito que a figura do professor deve receber, ou seja, ao *status* que a sociedade deve direcionar a esse profissional pela atividade que exerce e ainda ter autonomia suficiente para executar suas ideias e tarefas de forma satisfatória.

Rebolo e Carmo (2010) afirmam que a organização do trabalho docente tem uma característica que se pauta na dicotomia autônomo/dirigido. Isso significa que os professores, especificamente aqueles que atuam na rede pública de ensino, devem subordinar-se às regras e limitações que se dirigem aos funcionários públicos.

Essa dicotomia pode levar o professor a enfrentar um conflito entre ter autonomia e ser dirigido, entre ter poder e ser subordinado, gerando uma angústia que, entre outras consequências, contribui também para o abandono da profissão. (REBOLO; CARMO, 2010, p.06)

A hierarquia é uma característica da organização do trabalho docente, bem como da maioria das categorias trabalhistas que possuem vínculo empregatício, seja no setor público ou privado. No caso da educação, o professor está na base do sistema e, portanto, deve “responder às expectativas dos coordenadores, diretores, supervisores, além de outros superiores. Precisa, também, responder às expectativas dos alunos e dos pais desses alunos”. (REBOLO; CARMO, 2010, p.07)

Os professores sentem-se desvalorizados profissionalmente e isso é decorrência de várias situações vivenciadas no ambiente de trabalho. Ao se referirem a essa desvalorização, “os professores reclamam do não reconhecimento do seu trabalho por parte dos pais, alunos, direção da escola e dos próprios colegas e, só depois disso, associam tal desvalorização aos baixos salários”. Ou seja, o salário também é visto como um fator de valorização/desvalorização profissional, porém fica em segundo plano em relação ao respeito dos outros quanto às atividades desenvolvidas pelo professor. (LEMOS, 2010, p.05)

Sentem-se desvalorizados em virtude de uma suposta perda de autoridade diante dos alunos, da frustração decorrente da falta de reconhecimento do trabalho, da perda da retribuição simbólica decorrente do exercício profissional, do uso do tempo ou da falta dele para atividades que consideram importantes, das recompensas individuais como, por exemplo, melhores salários e progressão funcional, da perda gradativa de uma autonomia profissional. (LEMOS, 2010, p.5)

Furlani (2000) aponta a questão da indisciplina escolar como um indicativo da perda de autoridade do professor, que reflete, por sua vez, essa desvalorização social da profissão. Os professores sentem-se desrespeitados em seu ofício e mesmo como pessoas, quando em situações de sala de aula, os alunos agem de forma indisciplinada.

[...] os professores queixam-se da postura desatenciosa e agressiva dos alunos que caracteriza a indisciplina e que passa a ser um problema para o desenvolvimento de qualquer atividade: brincadeiras, ruídos, suspiros, bocejos e ausência de participação nas atividades, impertinência, provocação, agressividade, com o objetivo de atingir o professor ou, nesta impossibilidade, o de atingir os colegas. (FURLANI, 2000, p. 50-51).

Muitas vezes, os comportamentos de contestação da autoridade e confronto dos alunos em relação ao professor são resultados de uma superioridade econômica daqueles em relação a este. Ou seja, os alunos partem de um preconceito de que não podem receber conhecimentos e valores de alguém que, na sua concepção, seria socioeconomicamente inferior a eles. (FURLANI, 2000).

Bastos e Mafra (2010, p.09) corroboram esse aspecto quando afirmam que o professor na atualidade não possui prestígio social e vê-se desvalorizado quanto ao seu ofício, diferindo de outras épocas em que a figura do professor era respeitada e valorizada pela sociedade. “Se em tempos passados o professor gozava de privilégios e status social, hoje ele vivencia situações de desvalorização social, desrespeito e falta de reconhecimento de seu ofício de mestre, por parte de diversos segmentos da sociedade”.

Essa realidade influencia no autoconceito profissional do professor e lhe causa sentimentos negativos em relação ao seu trabalho. Bastos e Mafra (2010, p. 04) explicam que o professor “passou a exercer a sua profissão com atitude de desilusão e renúncia, que foi se desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social, fazendo com que sentisse um difuso mal-estar, difícil de ser explicado”.

2.1.2.7 Insuficiência da formação profissional

Um dos itens que, geralmente, surge na discussão sobre condições de trabalho do professor refere-se à limitação da formação docente para oferecer um trabalho que atenda às necessidades do sistema educacional e que lhes traga uma sensação de dever cumprido. “Observa-se que há uma forte tendência de colocar a formação como um problema a ser resolvido para melhorar a qualidade do ensino oferecido”. A formação docente inclui tanto a formação básica quanto a chamada formação continuada. (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2010, p.11).

A formação de professores tem sido um assunto bastante discutido na atualidade e pretende refletir sobre como o professor está sendo preparado para atuar profissionalmente. Depois de um período de esquecimento, a formação de professores ressurge discutindo “a fragmentação dos conteúdos estudados, a distorção dos currículos trabalhados, a desarticulação entre as disciplinas ofertadas a dicotomia teoria/ prática, presentes das diferentes abordagens de disciplinas e matérias curriculares.” (BRITO, 2006, p. 42).

Sem uma formação satisfatória, o professor encontra-se em situação de impasses teóricos e metodológicos na execução do seu trabalho. Além disso, na atualidade, diversas são as situações que se apresentam ao professor e exigem dele uma resolução que atenda adequadamente a essas demandas. A maioria dessas situações está relacionada com as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos. Entre elas, podem-se citar as dificuldades de aprendizagem, as novas configurações familiares dos alunos e as situações daí decorrentes, a violência crescente, a vulnerabilidade social, a banalização da sexualidade e do corpo, entre inúmeras outras.

Brito (2006) corrobora esse pensamento, afirmando que os saberes que permeiam a formação do professor devem estar de acordo com a realidade social mais ampla, não se restringindo apenas ao ato de transmitir conhecimentos neutros e deslocados no cenário social.

Efetivamente, uma sociedade complexa, em constante mudança, requer dinamismo na formação do professor. Nesse sentido, postula-se que a formação meramente técnica, estática, deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação de professor, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente. (BRITO, 2006, p.43)

Dessa maneira, a formação de professores da atualidade deve se pautar na capacitação desse profissional para o enfrentamento das mais variadas situações que o contexto socioeducacional lhe apresentar. Para que o professor tenha possibilidades de desenvolver seu trabalho de forma satisfatória, envolvido no processo de construção da cidadania numa sociedade de contradições e desigualdades, precisa-se de um percurso de formação que abarque esses fenômenos sociais.

Observa-se, portanto, o delineamento de uma nova racionalidade formativa, cujo foco é dar origem a um profissional que, para além de ter domínio de conhecimentos específicos da profissão, constitua-se um agente capaz de responder às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam a atividade docente. Em face da especificidade e complexidade da ação docente, evidencia-se, pois, a importância de um profissional extremamente qualificado para exercer a docência nessa sociedade do conhecimento, da informação e do avanço tecnológico. (BRITO, 2006, p. 42-43).

Bastos e Mafra (2010) expõem sua visão sobre a deficiência na formação docente e atribuem a essa problemática também a necessidade de recrutamento de professores iniciantes ou que ainda não tenham bagagem teórica suficiente para lidar com o contexto educacional de forma satisfatória. A citação abaixo demonstra a percepção das autoras.

Este fenômeno parece estar também relacionado à necessidade de recrutamento de professores, muitas vezes sem uma sólida formação inicial, para atender ao aumento da demanda de alunos; afetando como os professores representam e desempenham seu trabalho; gerando visões parciais e até pessimistas em relação à função social da escola e do papel do professor. (BASTOS; MAFRA, 2010, p.02).

Assim, um professor sem uma formação adequada poderá enfrentar muito mais dificuldades em seu cotidiano profissional, por falta de um aporte teórico e metodológico que lhe ajude a superar os impasses e situações inesperadas. Essa realidade pode acarretar problemas em como o professor percebe a si e a sua profissão.

Brito (2006, p. 44) explica que pensar que a formação inicial poderia fornecer todo esse aporte necessário para o enfrentamento de situações adversas seria ingenuidade. Porém é possível pensar numa formação inicial que ofereça um suporte teórico/prático sólido, “oportunizando, com base nas diferentes leituras de sala de aula, novas apropriações sobre o ensinar e o aprender”.

Além da formação inicial, a formação continuada tem sido bastante discutida exatamente por ser ela uma possibilidade de complementação das lacunas deixadas pela

formação inicial. A formação continuada é um processo que deve promover, pelo menos, a reflexão por parte dos professores sobre as contradições existentes no ensino formal e a consciência do impacto de suas ações na vida dos alunos que encontram. Seria uma forma de perceber as subjetividades envolvidas no processo educativo e avançar em relação à racionalidade tecnocrática que se impõe de maneira tão forte à educação escolar atual. (LOPES, 2006)

Percebe-se a importância da formação de professores e como sua qualidade pode afetar diretamente o trabalho do professor. Com uma formação limitada a correntes teóricas e uma visão simplista e distante dos problemas sociais, o professor sente-se desarmado diante das novas demandas que surgem no cotidiano de trabalho. Dessa forma, percebe-se que a formação profissional mantém grande relação com as condições de trabalho do professor.

2.2 Consequências das más condições de trabalho do professor

Todas as problemáticas que permeiam a profissão docente, citadas anteriormente, podem trazer sérias consequências para o professor, para o aluno, para a Educação e para a própria sociedade. Entre as consequências mais apontadas pela literatura e observadas no cotidiano educacional podem ser citados os problemas de saúde que afetam o professor, o abandono da profissão docente, a diminuição da qualidade da educação e os problemas sociais associados a uma educação precária.

2.2.1 Problemas de saúde física e mental

O adoecimento físico e psicológico do professor é uma das consequências de más condições de trabalho mais destacadas na literatura. Entretanto, Araújo e Carvalho (2009, p. 445) afirmam que a saúde do professor ainda não recebe o lugar de destaque que merece nas discussões sobre a educação e a profissão docente. Por ser um profissional que tem a função de cuidar do outro, o professor termina esquecendo-se de si e de sua saúde. “Sintomas de adoecimento são negados ou minimizados; apenas quando um problema atinge um patamar de severidade elevada é que se atenta para a sua existência”. Em decorrência disso, o adoecimento do professor ao invés de ser analisado como algo diretamente relacionado com sua profissão, é distanciado da realidade do trabalho e considerado como um problema de cunho individual, seja por uma inadequação do professor ou uma dificuldade puramente pessoal.

Bastos e Mafra (2010, p.03) fizeram um levantamento histórico sobre o adoecimento de professores no Estado do Espírito Santo e constataram que esse tipo de situação não é recente. Ainda no século XIX, entre os anos de 1882 e 1885, quase metade dos professores efetivos dessa província “tiveram licenças médicas remuneradas. Nesse tempo, a remuneração para o afastamento só era concedida se o exercício profissional fosse o causador do adoecimento do professor”.

Essa realidade mostra como o ambiente de trabalho do professor pode desencadear problemas de saúde física e mental. Em 1981, o relatório da Organização Internacional do Trabalho aponta a profissão docente como uma das categorias profissionais com grande risco de esgotamento psíquico. (BASTOS; MAFRA, 2010).

Uma pesquisa realizada com professoras que atuam no ensino fundamental da rede pública da cidade de Betim–MG demonstrou os principais tipos de adoecimento psicológico que acometem esse grupo (BASTOS; MAFRA, 2010).

A partir da análise dos relatos das professoras constatamos um quadro de adoecimento diagnosticado como stress, depressão ou problemas emocionais. Elas manifestaram uma diversidade de sintomas físicos e psicológicos, que foram desencadeados diante destes adoecimentos, tais como: ansiedade, angústia, impaciência no exercício da função docente, choro compulsivo, irritabilidade, desânimo e apatia. (BASTOS; MAFRA, 2010, p. 08)

Dentre as situações de saúde mental, ainda foram citados problemas de concentração e esquecimento, mau humor, tensão, nervosismo, dificuldades de relacionamento interpessoal no trabalho com tendência ao isolamento. Além dos fatores físicos como cansaço extremo, cefaleias, alterações do sono, surgimento de hematomas pelo corpo e fadiga constante. Em decorrência de todos esses problemas, muitas professoras relataram necessitar de consultas psicológicas e/ou psiquiátricas, bem como a utilização de medicações antidepressivas e ansiolíticas.

Uma situação de adoecimento físico e mental muito comum entre professores é denominada de síndrome de *burnout*. Esse termo é considerado uma doença relacionada ao ambiente de trabalho e resulta de um esgotamento físico e psicológico do trabalhador. Segundo Bastos e Mafra (2010, p.04), “o termo ‘Burnout’ foi usado para descrever e explicar que, de alguma forma, uma quantia finita de energia estava sendo consumida, traduzida no fenômeno de frustração do professor”.

Essas frustrações estão relacionadas ao ambiente de trabalho, às relações que se estabelecem nesse espaço e às condições de trabalho às quais estão submetidos esses docentes. Com isso, verifica-se uma associação direta entre as condições de trabalho do professor e as questões de saúde física e psíquica.

2.2.2 Abandono da profissão docente

Todos os fatores destacados anteriormente são imprescindíveis para um bom exercício profissional docente. Sem as devidas condições de trabalho, o trabalho do professor e a qualidade do ensino oferecido são prejudicados intensamente. A partir disso, surge o que tem sido chamado de *mal-estar docente*, “uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no campo dos objetivos do ensino, como nas recompensas materiais e reconhecimento do seu status social”. (BASTOS; MAFRA, 2010, p.05)

Esse *mal-estar docente* está intimamente relacionado com fatores sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si mesmo e do trabalho que desenvolve. Na atualidade, com as condições de trabalho de que dispõe, o professor passa por um processo de depreciação pessoal e profissional. (BASTOS; MAFRA, 2010).

Em decorrência disso, além do adoecimento já citado anteriormente, outro acontecimento bastante frequente é o abandono da profissão. Abandono esse que pode se configurar como uma desistência efetiva do cargo de professor, mas pode acontecer de forma velada através de práticas de recusa em participar das atividades do cotidiano escolar. Sobre isso, Lemos (2010, p.01) explica que

É preciso considerar que, muitas vezes, o abandono da docência não ocorre de forma abrupta, mas mediante pequenos abandonos: as constantes faltas dos professores ao trabalho, as inúmeras licenças, a desistência em concentrar esforços em relação aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, a recusa em participar de ações de formação continuada no âmbito da unidade escolar, a desistência de investir na aprendizagem pela ausência da reprovação, os afastamentos para cargos burocráticos, etc.

A pesquisa realizada por Lemos (2010, p.03) demonstrou que os motivos que levaram os professores a abandonarem a profissão estavam diretamente relacionados às “condições internas da escola, que diziam respeito especificamente às condições de trabalho e aos problemas enfrentados rotineiramente no exercício da profissão”.

Na escola pública, especificamente, Paro (2008, p. 96) explica que se tem observado uma falta de professores para preencher o quadro docente mínimo não porque “estas promovem uma seleção que demonstra não haver professores qualificados à altura do ensino que se espera, mas porque mesmo os altamente (mal) formados não querem submeter-se aos salários e às condições de trabalhos aí reinantes”.

Uma pesquisa realizada com estudantes do ensino médio de oito cidades de diversas regiões do Brasil demonstrou que a docência só surgiu como primeira opção de carreira profissional para 2% de um universo de 1501 alunos participantes do estudo. Os motivos relatados pelos sujeitos para não escolherem a docência como profissão partiram desde fatores relacionados às suas características pessoais como falta de vocação para a docência ou não identificação com a função, até fatores relacionados com as condições de trabalho do professor, má remuneração, desvalorização social (falta de prestígio social) e desinteresse e desrespeito dos alunos. (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Assim, percebe-se o quanto as más condições de trabalho e tudo que a elas se relaciona podem influenciar na permanência ou abandono do professor, ou mesmo na escolha dos estudantes pela carreira docente.

2.2.3 Diminuição da qualidade da educação

Uma terceira consequência das más condições de trabalho do professor enfatizada na literatura refere-se ao seu impacto negativo na qualidade da educação. A qualidade do ensino oferecido através da atuação docente estaria, portanto, intimamente ligada às condições de trabalho às quais o professor teria acesso. Para iniciar esta discussão, todavia, cabe uma breve explanação sobre o conceito de qualidade e como ele tem se associado às questões educacionais.

Segundo Oliveira e Araújo (2005, p. 08), o conceito de qualidade pode variar, sendo difícil encontrar uma definição clara. No caso da qualidade da educação ou do ensino, essa dificuldade também se apresenta, pois seu conceito será influenciado pelos “valores, experiências e posição social dos sujeitos”.

De acordo com Cabral Neto (2011, p.271), “o tema da qualidade do ensino vem, nos últimos anos, ocupando espaço de destaque na agenda política”. No Brasil, essa qualidade do ensino foi medida de três formas diferentes ao longo da história. Inicialmente, a qualidade do ensino era medida a partir do acesso da população à escola. Durante muito tempo, a educação formal foi direcionada a uma minoria privilegiada.

O primeiro indicador foi condicionado pela oferta limitada. Isso significa que a primeira noção de qualidade com a qual a sociedade brasileira aprendeu a conviver foi aquela da escola cujo acesso era insuficiente para atender a todos [...]. Portanto, a definição de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.08)

Com base nesse indicador, a educação de qualidade era aquela de difícil acesso, da qual poucos grupos da sociedade poderiam usufruir. Uma educação elitizada, direcionada àqueles que possuem poder e status social. A educação que pudesse ser desfrutada por pessoas de outros setores da sociedade não poderia ser considerada de qualidade.

A partir da década de 1940, houve uma mudança no sentido de ampliar a rede de ensino e possibilitar o acesso de toda a população em idade escolar à educação formal. Com a pressão popular, o que se observou foi a construção de muitas escolas, porém sem o cuidado com os critérios de qualidade no ensino. Priorizou-se a quantidade em detrimento da qualidade.

Assim, a partir de 1940 a política de ampliação das oportunidades de escolarização concentrou-se, basicamente, na construção de prédios escolares, na compra de material escolar, muitas vezes de segunda categoria, e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.09)

A partir de então, outro critério de qualidade de ensino começa a permear as discussões e ações da sociedade e das instâncias governamentais, a qualidade baseada no fluxo dos alunos pelo ensino.

[...] teve início um novo tipo de seletividade que deu origem a um outro conceito de qualidade, agora relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem dentro de determinado sistema de ensino. Assim, no final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, um segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional no Brasil. A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.10).

Percebe-se que, naquele momento histórico, a qualidade da educação era medida não mais pela acessibilidade, pois o acesso foi largamente ampliado e todos em idade escolar poderiam desfrutar da educação formal. Uma educação de qualidade passou a ser aquela que possibilitasse a progressão dos alunos pelo sistema de ensino. Ou seja, a educação de

qualidade daria subsídios para que os alunos evoluíssem nas séries e concluíssem a escolarização básica.

Percebe-se que as camadas menos favorecidas da população obtiveram acesso à educação formal, porém outro problema surgiu, a dificuldade de permanência nessa escola, que era formatada nos padrões da elite. “Os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar”. A grande parcela da população não tinha condições de permanecer nessa escola, que não se modificou para recebê-la, a quantidade de repetência e evasão era muito grande. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.10).

A partir desse novo indicador de qualidade na educação – o fluxo de alunos – adotaram-se efetivamente na década de 1990 os programas que tentavam dar conta do problema da permanência dos alunos no sistema de ensino. Passaram a vigorar os chamados ciclos de escolarização, os programas de aceleração da aprendizagem e da promoção continuada como forma de regularizar o fluxo dos alunos ao longo da vida escolar. De fato, puderam-se observar resultados positivos, visto que se diminuíram as reprovações e a evasão escolar. No entanto, explicam Oliveira e Araújo (2005, p.11) que esse combate à reprovação com programas de aprovação automática e progressão continuada afeta diretamente os índices de produtividade do sistema escolar, gerando um problema novo quanto à avaliação da qualidade de ensino, pois “esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade”. Se até então a qualidade do sistema escolar era medida pela aprovação dos alunos, agora esse parâmetro não mais satisfaz, pois existem políticas que induzem a aprovação dos alunos.

Um terceiro indicador de qualidade da educação passou a ser utilizado pelo Brasil, os testes padronizados em larga escala.

A partir de diretrizes e de matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização, são preparados exames padronizados que, em tese, aferem o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização. Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.12).

A qualidade da educação passa a ser medida pelo desempenho dos alunos nesses testes padronizados. De acordo com esse indicador, uma educação de qualidade é aquela que possibilita as melhores notas ou o melhor desempenho nos testes aplicados aos alunos.

De acordo com Cabral Neto (2011, p.272), as avaliações feitas pelo Ministério da Educação – MEC, utilizando como indicador de qualidade os testes padronizados, vêm demonstrando um avanço quase imperceptível na qualidade da educação brasileira. “As melhorias estão em processo, mas são muito lentas”. O autor apresenta os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ferramenta de avaliação da qualidade da educação, referente aos anos de 2005, 2007 e 2009. As notas de cada nível educacional nos anos citados podem ser visualizadas no quadro que segue.

Quadro 1: Notas do Ideb nos anos de 2005 a 2009.

Nível	Ano	2005	2007	2009
Ensino fundamental (séries iniciais)		3,8	4,2	4,6
Ensino fundamental (séries finais)		3,5	3,8	4,0
Ensino médio		3,4	3,5	3,6

Fonte: Inep (2010), citado por Cabral Neto (2011).

Observa-se que, nas séries iniciais do ensino fundamental, têm-se obtido os melhores avanços, que ainda são pouco significativos, levando em consideração a meta mínima aceitável em países desenvolvidos, que seria a nota 6,0.

Oliveira e Araújo (2005) afirmam que essa forma de avaliar a qualidade do ensino ainda sofre algumas resistências por parte de alguns profissionais, o que pode ser explicado pela novidade desse tipo de parâmetro de avaliação no país. Inclusive, essa discussão é válida devido à amplitude de fatores que influenciam na qualidade da educação. Um deles está relacionado com as condições de trabalho do professor.

Cabral Neto (2011, p.272) complementa a ideia acima.

Essa situação decorre, certamente, de uma série de fatores que ainda persistem no sistema educacional em todos os níveis, tais como: falta de condições de trabalho e salariais dos docentes, infraestrutura, condições socioeconômicas dos alunos, falta de mecanismos de gestão que funcionem de forma democrática, dentre outros.

Com isso, percebe-se que a realidade demonstrada pelas notas do Ideb conduz a uma precariedade da qualidade da educação brasileira, que advém de diversos fatores, incluindo as condições de trabalho do professor.

Corroborando o que foi dito, Bruggen (2001), citado por Oliveira e Araújo (2005, p. 18), defende que deve haver um grupo de indicadores e não apenas um indicador para avaliar

a qualidade das escolas e do sistema de ensino. Ao se basear nos indicadores usados pelos países europeus, o autor “estabelece uma classificação em três categorias: indicadores de investimento, de desempenho dentro da realidade educativa e de sucesso/fracasso escolar”.

Os indicadores de investimento são aqueles relacionados à remuneração docente, proporção de alunos por professor, custo-aluno etc. Os relativos ao desempenho na realidade educativa são aqueles que dizem respeito ao clima e à cultura organizacional da escola. E, enfim, os indicadores de sucesso/fracasso escolar estão associados ao desenvolvimento de competências e habilidades para determinado nível ou etapa de escolarização. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.18).

A primeira categoria de indicadores – indicadores de investimento – apresenta uma ligação muito forte com as condições de trabalho do professor, visto que envolve questões salariais, quantidade de alunos por turma e o custo-aluno. Com condições de trabalho favoráveis, o professor parece ter mais facilidade para desenvolver seu potencial teórico e metodológico, podendo melhorar, assim, a qualidade do ensino oferecido.

Por outro lado, com condições de trabalho inadequadas, o professor torna-se um profissional desmotivado, não desempenhando suas tarefas de forma satisfatória. E como consequência disso, também pode surgir a desmotivação do aluno, pois sabe-se a grande influência que professor e aluno exercem mutuamente um sobre o outro.

A relação professor-aluno é uma temática bastante discutida devido a sua grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Morales (2004, p.13) explica que, como um profissional do ensino, o professor tem como objetivo profissional o sucesso dos seus alunos e a qualidade da relação que estabelece com eles será de extrema importância para alcançar essa meta. Para o autor, a relação professor-aluno “é uma relação profissional que deve potencializar seu aprendizado integral”.

É importante ressaltar que se entende como uma boa relação professor-aluno uma boa relação didática do professor com os alunos. Quando se fala em relação professor-aluno dentro da sala de aula, está-se referindo à forma como o professor conduzirá didaticamente o ensino, buscando o sucesso de seus alunos. Morales (2004) expõe sobre essa distinção que

[...] a qualidade da relação professor-aluno não deve ser confundida com a dimensão mais relacional (*ser boa pessoa e amável com os alunos*) e que costumamos denominar de *relações humanas*. [...] Sem uma boa e *eficaz relação didática* com os alunos, simplesmente não há uma boa relação professor-aluno. Não vamos à sala de aula para fazer os alunos rirem (o que ocasionalmente vem bem a calhar) tampouco para ser carinhosos, a fim de que eles se sintam bem, e sim para ajudá-los em sua tarefa de aprender. Se, em contrapartida, faltar à tarefa didática o componente de relação humana

[...], a qualidade do aprendizado padecerá e até mesmo se deixará de ensinar e aprender coisas importantes. (MORALES, 2004, p.51).

A discussão sobre a relação professor-aluno é muito ampla e envolve diversos aspectos, podendo ser percebida de forma mais geral, ou a relação do professor com os alunos em momentos específicos, tais como quando o professor realiza perguntas orais, a avaliação formal, o primeiro dia de aula, o compartilhar de experiências pessoais. Em todas essas situações específicas, a relação professor-aluno está acontecendo e seus desdobramentos incidirão na qualidade do ensino e da aprendizagem. (MORALES, 2004).

Outro fator envolvido na qualidade do ensino é a motivação tanto do professor quanto do aluno. A motivação pode ser conceituada como “um fator psicológico que predispõe o indivíduo, animal ou humano, a realizar certas ações ou a atender a certos fins”. (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 35).

A motivação dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem pode ser consequência de uma boa relação professor-aluno. As pesquisas em educação têm demonstrado as condutas mais eficazes dos professores para proporcionar a motivação dos alunos. Algumas das condutas motivadoras são: orientar os alunos, mostrar entusiasmo e afeto, elogiar sinceramente, estimular a curiosidade e o interesse, criar um clima de confiança. (MORALES, 2004).

Num ambiente em que o aluno não se sente seguro e tranquilo para errar e aprender com os erros, em que percebe a prova como algo assustador e angustiante, provavelmente, será um ambiente desmotivador para ele. “Sem paz interior não se pode aprender nada de modo significativo. Aqui entra naturalmente o estilo de relação do professor”. (MORALES, 2004, p.56).

Por ser a relação professor-aluno uma relação bidirecional, o professor também é influenciado pela conduta dos alunos. “A dedicação do aluno influi muito sobre as condutas do professor”. Assim como o aluno capta atitudes e sentimentos do professor, a recíproca também ocorre. O professor percebe a dedicação ou a sua falta, bem como os sentimentos dos alunos em relação a ele. Quando a turma não corresponde aos estímulos e intenções do professor, este se sente menos motivado a buscar esforços extras, sentindo-se incompetente. (MORALES, 2004).

Com base nisso, vê-se que um processo educacional em que os principais envolvidos se encontram em estado de apatia e desânimo torna-se um processo sem qualidade e, portanto, fadado ao fracasso. Dessa maneira, conclui-se que a qualidade da educação envolve muitos

aspectos e diversos são os fatores que a influenciam, como as condições de trabalho do professor, a sua motivação para o trabalho e a relação professor-aluno, aqui destacados.

2.2.4 Estagnação sociocultural

Essa seria uma consequência das más condições de trabalho do professor a longo prazo. Sabe-se da importância da educação e da figura do professor para a sociedade. Lopes (2006) explica que “a educação é um ato social decorrente da vida em sociedade, esse processo educativo acontece mediado pela ação pedagógica de instituições destinadas a transmitir a cultura às gerações mais jovens, na família ou na escola”. Assim, a educação formal é um dos principais meios de propagação da cultura, da ciência e do conhecimento. E o professor entra em cena como um facilitador desse processo de transmissão cultural.

Diante de todo o exposto neste capítulo, verifica-se uma forte relação entre as condições de trabalho do professor e a efetivação dos objetivos da educação, qual seja, transmitir a cultura e formar cidadãos críticos e transformadores da realidade em que vivem. Sem boas condições de trabalho, com professores insatisfeitos e desmotivados, a educação não pode atingir seu objetivo, o que agrava ainda os problemas sociais existentes na atualidade.

Longe de esgotar tudo o que a literatura apresenta sobre as condições de trabalho do professor, conclui-se que esse tema é vasto e possibilita fecundas discussões. Assim, o capítulo seguinte apresenta a trajetória metodológica percorrida para encontrar as representações sociais que os sujeitos participantes deste estudo partilham sobre a temática das condições de trabalho do professor da escola pública, que foi abordada neste capítulo teórico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a trajetória metodológica percorrida para alcançar os objetivos desta pesquisa. No intuito de proporcionar um bom entendimento, são destacadas informações relevantes como o tipo de estudo, o campo onde a pesquisa foi realizada, o perfil dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, bem como o procedimento para analisar os dados disponibilizados pelos sujeitos.

3.1 Tipo do estudo

O estudo realizado nesta pesquisa foi do tipo qualitativo, visto que foram abordados, ao longo do trabalho, os aspectos da subjetividade como significados, afetos e atitudes relacionados com as vivências dos sujeitos (MINAYO, 2007). É classificado como um estudo exploratório, pois se pretendia conhecer sobre o tema das condições de trabalho do professor. Segundo RICHARDSON (2009, p.67), o estudo exploratório se aplica às situações em que “não se tem informações sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenômeno”. Este tipo de pesquisa, portanto, foi adequada para abordar as condições de trabalho do professor, que ainda é um assunto pouco explorado na literatura.

3.2 Campo de investigação e sujeitos da pesquisa

O campo de investigação escolhido foi a Universidade Federal do Piauí – UFPI, por ser a instituição de ensino da autora da pesquisa, por ser uma instituição pública de grande porte e possuir uma variedade de cursos de licenciatura. Os centros que participaram da pesquisa foram: o Centro de Ciências da Educação - CCE e o Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL. O primeiro centro foi escolhido por estar plenamente relacionado com a Educação, por agregar o curso de Pedagogia e o programa de Mestrado ao qual se vincula esta pesquisa. O segundo centro mostrou-se acessível pela proximidade espacial com o CCE e por agregar uma grande quantidade de cursos de licenciatura.

Os cursos que compõem o CCE são: Bacharelado em Comunicação Social, Bacharelado em Moda, Licenciatura em Educação Artística e Licenciatura em Pedagogia (Magistério). O CCHL, por sua vez, agrega os cursos de Bacharelado em Administração, Bacharelado em Ciências Contábeis, Bacharelado em Ciências Econômicas, Bacharelado em Ciências Sociais, Bacharelado em Direito, Bacharelado em Serviço Social, Licenciatura em

Filosofia, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras (Língua Inglesa), Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa e Língua Francesa), Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa).

Os sujeitos da pesquisa foram 24 licenciandos de ambos os sexos, de licenciaturas diversas, que ainda não tinham vivenciado uma experiência profissional na área da docência. A quantidade de sujeitos se justifica pelo fenômeno da *saturação*. Esse fenômeno fundamenta-se na evidência de que existe certo limite na quantidade de representações sociais de um objeto por um determinado grupo. Há um momento em que não se encontram mais variações nas representações ou novas categorias, ou seja, ocorre a saturação das falas dos entrevistados. “Quando os temas e/ou argumentos começam a se repetir isto significaria que entrevistar uma maior quantidade de outros sujeitos pouco acrescentaria de significativo ao conteúdo da representação.” (SÁ, 1998).

A decisão de entrevistar sujeitos de licenciaturas diversas se baseou na tentativa de não se prender às especificidades de uma só área ou campo do saber, mas de investigar as representações sociais das condições de trabalho do professor independentemente de sua disciplina. A opção por entrevistar sujeitos sem experiência docente justifica-se porque as representações sociais produzidas sem a contribuição da relação direta do sujeito com o objeto são mais suscetíveis às informações veiculadas na mídia e nas interações sociais. Tentou-se, assim, controlar o viés da diversidade de experiências que cada licenciando (estagiário ou ex-estagiário) obteria nas mais variadas escolas públicas, as quais não são iguais.

A escolha dos sujeitos se deu de forma aleatória. O perfil dos entrevistados foi o seguinte: dos 24 sujeitos participantes da pesquisa, 13 são do sexo feminino e 11 são do sexo masculino. Possuem faixa etária entre 17 e 25 anos. Todos os sujeitos cursam entre o 1º e o 5º período do curso. As licenciaturas dos sujeitos foram: Letras Português, Letras Português/Francês, História, Pedagogia, Filosofia e Artes.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram o Teste de Evocação Livre de Palavras e a entrevista semiestruturada.

3.3.1 Teste de evocação livre de palavras

O teste de evocação livre de palavras surgiu com Carl Gustav Jung, psicanalista sueco, no início do século XX como forma de investigação do inconsciente de pacientes em clínicas psicanalíticas. Com o passar do tempo, passou a ser utilizado pelas ciências humanas e sociais com o objetivo de coletar dados latentes dos sujeitos, em relação a determinados assuntos. (COUTINHO, 2001).

Para Carvalho et al (2005, p. 228), “o teste de associação ou evocação livre de palavras se constitui num tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de respostas dadas com base num estímulo indutor”. Segundo Coutinho (2001, p.98), esse tipo de investigação “permite colocar em evidência universos semânticos de palavras que agrupam determinadas populações”. Nesta pesquisa, o estímulo indutor foi a expressão *condições de trabalho do professor*. Os sujeitos eram solicitados a relatar as seis primeiras palavras que lhes vinha à mente quando ouviam a expressão *condições de trabalho do professor*.

De acordo com Coutinho (2001), essa técnica de levantamento de dados já foi experimentada e possui validade em pesquisas envolvendo representações sociais. Sá (1998) acrescenta que, além de se conhecer o conteúdo das representações, é possível obter, com o teste de evocação livre de palavras, a organização interna dessas representações. Dessa maneira, configura-se como uma técnica valiosa de coleta de dados em representações sociais.

3.3.2 Entrevista como instrumento de coleta de dados

De acordo com Minayo (2009, p.65), a entrevista é um dos instrumentos mais utilizados no trabalho de campo, devido a sua característica de possibilitar ao pesquisador o acesso a dados denominados primários, aqueles que somente podem ser alcançados a partir da contribuição do sujeito. Para a autora, esses dados alcançados pela entrevista representam a realidade através de “ideias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos”. Essas características tornam a entrevista um rico instrumento de coleta de dados em representações sociais, visto que essas estão vinculadas à maneira de perceber e agir sobre o mundo.

As técnicas verbais são, sem sombra de dúvida, a forma mais comum de acessar as representações. [...]. Dar voz ao entrevistado, evitando impor as

preconcepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material, especialmente quando este é referido às práticas sociais relevantes ao objeto da investigação e às condições de produção das representações em pauta. (SPINK, 1995, p.100).

Para Richardson (2009, p.207), “a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa” para outra.

O tipo da entrevista foi a semiestruturada, que é definida por Minayo (2009, p.64) como uma entrevista que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

O roteiro de entrevista continha, inicialmente, sete questões abertas que estavam relacionadas aos objetivos da pesquisa. Após o pré-teste (ver procedimentos para coleta de dados), esse roteiro foi ampliado para oito itens (ver apêndice).

3.4 Procedimentos para coleta de dados

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, iniciou-se a coleta de dados desta pesquisa, que se deu em três momentos: a aplicação do teste de evocação livre de palavras, o pré-teste e a entrevista propriamente dita.

Por se tratar de uma temática ainda pouco discutida na literatura e de pouco conhecimento da pesquisadora, foi necessário um contato inicial com o tema através de um levantamento sobre o universo semântico relacionado às Condições de Trabalho do Professor. Esse levantamento foi realizado com base no Teste de Evocação Livre de Palavras. Essa primeira etapa foi realizada com um grupo de 26 estudantes do 2º período de Pedagogia, dos quais apenas 21 foram considerados, em cumprimento ao critério de investigar apenas sujeitos sem experiência docente.

Os resultados do teste de evocação livre de palavras contribuíram com a aproximação da pesquisadora com a temática das condições de trabalho do professor e ajudaram na elaboração do roteiro de entrevista, que foi utilizado no pré-teste. Esse teste configurou o segundo momento da coleta de dados desta pesquisa, e consistiu na aplicação do instrumento da pesquisa com um número reduzido de sujeitos antes da coleta efetiva dos dados. No caso desta pesquisa, foram cinco sujeitos, pertencentes ao grupo que respondeu ao teste de evocação livre de palavras. Segundo Richardson (2009, p.67), o pré-teste tem como objetivos principais adquirir novas informações sobre o tema; verificar a clareza das questões

da entrevista, “acrescentar novas questões ao instrumento e possibilitar a familiarização” e maior destreza ao entrevistador.

Após essa etapa, seguiu-se a pesquisa propriamente dita, em que foi aplicado o roteiro de entrevista reformulado, contendo oito itens, com os 24 sujeitos da pesquisa. A aplicação da entrevista deu-se na própria instituição de estudo dos sujeitos, de forma individual. A duração média das entrevistas foi de 10 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas, com a permissão prévia dos sujeitos.

3.5 Procedimentos para análise dos dados

As entrevistas gravadas foram transcritas pela pesquisadora e para analisar os dados coletados na entrevista foi utilizada a análise de conteúdo por meio da técnica de análise categorial.

Através da análise de conteúdo podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (GOMES, 2003, p. 74).

Segundo Bardin (1991), essa técnica tem sido muito utilizada pelas ciências humanas, consistindo em desmembrar o texto em unidades e reagrupamento analógicos, formando categorias, configurando-se num método rápido e eficaz. Coutinho (2001, p. 100) acrescenta que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender, criticamente, o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Coutinho (2001) ainda afirma que a análise de conteúdo, além de analisar as condições em que um discurso é produzido, efetua inferências sobre as mensagens e permite a articulação do discurso com o seu contexto. Dessa forma, é uma técnica que se ajusta plenamente às pesquisas em representações sociais, que buscam desvelar os produtos de uma comunicação social, que serve para ajudar os sujeitos a se situar no grupo, compreender a realidade social que os cerca e atuar sobre o mundo.

Todo esse percurso metodológico foi de fundamental importância para o alcance dos objetivos desta pesquisa. O capítulo seguinte apresenta, portanto, os resultados alcançados por meio da metodologia utilizada e levanta algumas discussões sobre as representações partilhadas pelos sujeitos sobre condições de trabalho do professor da escola pública.

4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas realizadas com os licenciandos foram transcritas e analisadas a partir da análise de conteúdo, por meio da técnica de análise categorial. Assim, foi possível encontrar respostas para os questionamentos que nortearam a pesquisa. Este capítulo, portanto, pretende apresentar os resultados da pesquisa e foi organizado seguindo a ordem dos oito itens do roteiro de entrevista. Dessa forma, seguem-se oito subseções correlacionadas com os itens.

A apresentação do capítulo dá-se da seguinte forma. Em cada subseção, faz-se uma introdução sobre o seu conteúdo, apresentam-se uma tabela e um gráfico com as porcentagens das categorias, evidenciam-se as categorias encontradas, que são descritas, exemplificadas com alguns relatos dos sujeitos e, em seguida, procura-se estabelecer um diálogo com as teorias que fundamentam a pesquisa. Somente as categorias com menos de 10% são apenas descritas.

4.1 O que você já ouviu falar sobre condições de trabalho do professor?

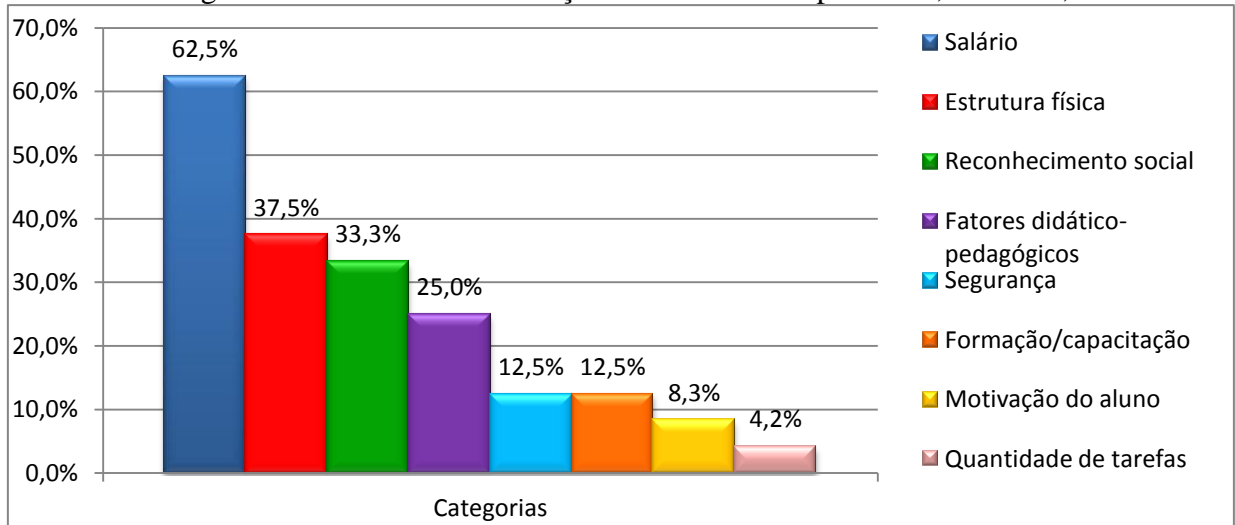
Esta pergunta tinha como objetivo sondar o conhecimento dos sujeitos sobre a temática. A partir dela foi possível conhecer o que, para eles, compõe as condições de trabalho do professor. Das falas dos sujeitos, emergiram oito categorias: *Salário*, *Estrutura física da escola*, *Reconhecimento social da profissão*, *Materiais didático-pedagógicos*, *Segurança*, *Formação/capacitação docente*, *Motivação do aluno* e *Quantidade de tarefas desempenhadas pelo professor*.

Tabela 1: Categorias relacionadas às condições de trabalho do professor, Teresina, 2011.

Categorias	%
Salário	62,5
Estrutura física	37,5
Reconhecimento social	33,3
Fatores didático-pedagógicos	25,0
Segurança	12,5
Formação/capacitação	12,5
Motivação do aluno	8,3
Quantidade de tarefas	4,2

Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

Gráfico 1: Categorias relacionadas às condições de trabalho do professor, Teresina, 2011.



Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

Na Tabela 1 e no Gráfico 1, são apresentadas as porcentagens das categorias. Percebe-se que o salário foi a categoria mais citada pelos sujeitos, com 62,5%. Em seguida, a estrutura física da escola (37,5%); a valorização social do papel do professor (33,3%) e os fatores didático-pedagógicos (25,0%) se destacaram como aspectos relacionados às condições de trabalho do professor. A segurança e a formação/capacitação não ganharam tanto destaque, visto que foram citadas por 12,50% dos sujeitos. E ainda foram mencionadas categorias como a motivação do aluno (8,3%) e a quantidade de tarefas atribuídas ao professor (4,2%).

É interessante perceber que as representações sociais de um objeto ou fenômeno partilhadas por um grupo de sujeitos nem sempre estão de acordo com o que dizem os especialistas, pois elas se ancoram em experiências pessoais e têm origens diversas, tais como o imaginário cultural, os eventos específicos e não somente a popularização da ciência.(WAGNER, 2000). Assim, na literatura existente sobre as condições de trabalho do professor, não há uma correspondência direta com o que os sujeitos da pesquisa representam. Sabe-se que a valorização da profissão docente inclui dimensões como salário digno, boas condições de trabalho e formação docente satisfatória. (FONTINELES, 2008). No entanto, os sujeitos da pesquisa consideram o salário, a valorização da profissão e a formação docente como aspectos incluídos nas condições de trabalho. Ou seja, condições de trabalho é uma dimensão da valorização da profissão, não o contrário, como afirmam os entrevistados.

Com base no exposto, a análise dos dados desta pesquisa considerou os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos objetos sociais, visto que se trata de uma pesquisa em representações sociais, em que se destaca a realidade dos grupos sociais. Pela teoria das representações sociais, valorizam-se os discursos produzidos no senso comum, os universos

consensuais partilhados pelos sujeitos (JOVCHELOVITCH, 2001). Isso pode ser observado em todas as subseções seguintes.

4.2 Para você, como são as condições de trabalho do professor?

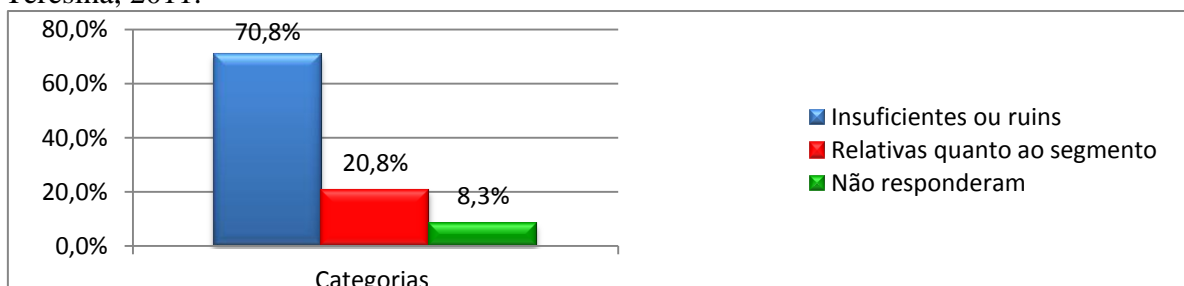
A segunda pergunta pretendia conhecer a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre as condições de trabalho do professor na atualidade. Assim, os sujeitos qualificaram as condições de trabalho e a maioria demonstrou que não as consideram suficientes para que o trabalho do professor possa ser realizado de forma satisfatória e para que haja uma educação de qualidade. Algumas ressalvas foram feitas em relação ao segmento educacional, que pode apresentar variações nas condições de trabalho. Dessa forma, emergiram duas categorias: *Insuficientes ou ruins* e *Relativas quanto ao segmento*. Dois sujeitos não responderam ao questionamento.

Tabela 2: Opinião dos sujeitos sobre as condições de trabalho do professor na atualidade, Teresina, 2011.

Categorias	%
Insuficientes ou ruins	70,8
Relativas quanto ao segmento	20,8
Não responderam	8,3

Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

Gráfico 2: Opinião dos sujeitos sobre as condições de trabalho do professor na atualidade, Teresina, 2011.



Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

4.2.1 Insuficientes ou ruins

Esta categoria foi formada por 70,8% dos sujeitos, e aponta para uma insuficiência nas condições de trabalho do professor na atualidade. Os sujeitos afirmaram que o professor da escola pública, principalmente, não dispõe de condições que possibilitem uma realização plena do seu trabalho, o que implica diretamente a qualidade do serviço oferecido à

população. Logo abaixo podem ser observados alguns exemplos de relatos dos sujeitos para ilustrar essa categoria.

São relativamente ruins, né? Pelo que eu posso ver. Eu ainda não trabalhei nas escolas, não estagiei. Mas, às vezes, a gente passa por cada escolas públicas que a gente vê que não tem estrutura nenhuma. E é triste, né? E pra desenvolver o trabalho, é precário. (S2, 3º período de Pedagogia)³

Então, as condições de trabalho, atualmente elas são precárias, né? São precárias. (S3, 3º período de Pedagogia)

Muito ruins. Ruins.(S6, 3º período de Filosofia)

São muito limitadas. (S7, 3º período de História)

Percebe-se que, apesar de os sujeitos ainda não terem passado por uma experiência profissional na docência, eles partilham uma representação negativa sobre as condições de trabalho do professor. Essas representações sociais são elaboradas e partilhadas pelo grupo social de que fazem parte. As discussões de que participam, as opiniões dos seus professores antigos e atuais, as informações transmitidas pela mídia são matéria-prima para as representações que esses sujeitos partilham. Essa é uma característica muito forte das representações sociais e, nesse caso, pode ser facilmente observada. (DURVEEN, 2007).

4.2.2 Relativas quanto ao segmento

Esta categoria foi formada pelas falas dos sujeitos que apontavam para uma relativização das condições de trabalho quanto ao segmento educacional do professor ou ao nível de escolarização/formação. Esses sujeitos (30,8%) acreditam que as condições de trabalho são melhores para professores que dão aula nas universidades e/ou que possuem um nível mais elevado na sua formação acadêmica. Logo abaixo seguem alguns exemplos de relatos.

O que a gente pode ver é que, quando diz respeito ao professor no ensino básico, existe um contraste muito diferente do professor no meio acadêmico. (S9, 5º período de Letras Português)

³ Optou-se por apresentar as falas dos sujeitos seguindo a formatação da ABNT para citações com mais de três linhas, porém com a fonte em itálico para se diferenciar das demais citações bibliográficas.

Então se eu estudar bastante, se eu me especializar, fizer mestrado, doutorado, tudo isso aí, eu posso ter um salário digno. (S13, 2º período de Letras Português)

Essa categoria foi formada por representações elaboradas a partir da experiência desses sujeitos como alunos, ou seja, da observação e da vivência desses sujeitos num meio social no qual os (seus) professores que possuem maior nível de formação recebem um salário melhor. A representação social das condições de trabalho do professor, neste caso, está ancorada principalmente no aspecto salarial, muito enfatizado pelos sujeitos ao longo de toda a pesquisa (MOSCOVICI, 2007). Assim, outra evidência encontrada através dessa categoria refere-se à sociogênese dessa representação, que está fortemente vinculada ao imaginário cultural dos entrevistados. (WAGNER, 2000).

4.3 Em sua opinião, o que acontece quando se melhoram as condições de trabalho do professor?

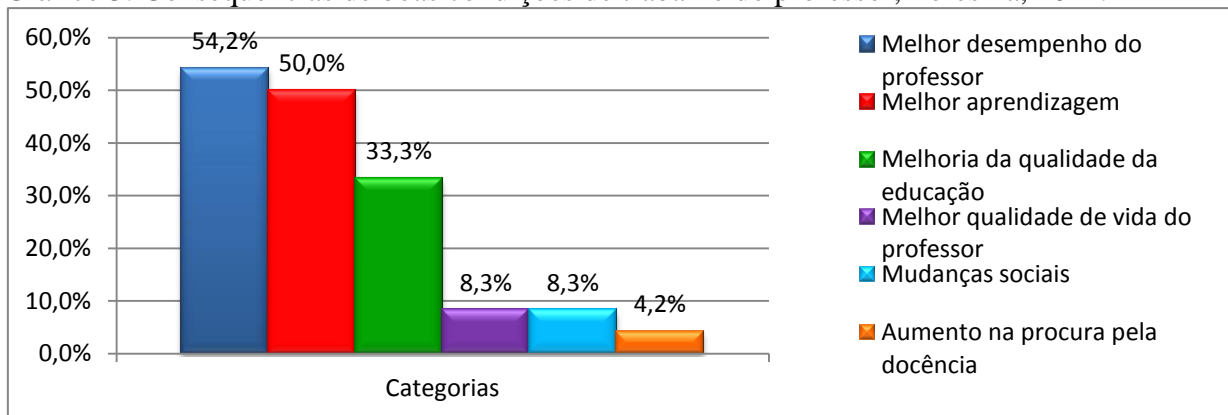
Essa pergunta objetivou conhecer a relação que os licenciandos fazem entre as condições de trabalho do professor e o desempenho de sua função. O questionamento foi bastante aberto para que os sujeitos ficassem livres para se manifestarem sobre a realização dessas relações de causa e efeito. Emergiram seis categorias: *Melhor aprendizagem, Melhor desempenho do professor, Melhoria da educação, Melhor qualidade de vida do professor, Mudanças sociais e Aumento na procura pela docência.*

Tabela 3: Consequências de boas condições de trabalho do professor, Teresina, 2011.

Categorias	%
Melhor desempenho do professor (motivação)	54,2
Melhor aprendizagem	50,0
Melhoria da qualidade da educação	33,3
Melhor qualidade de vida do professor	8,3
Mudanças sociais	8,3
Aumento na procura pela docência	4,2

Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

Gráfico 3: Consequências de boas condições de trabalho do professor, Teresina, 2011.



Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

Mais de cinquenta por cento dos sujeitos citaram a categoria *Melhor desempenho do professor* (54,2%). E quase o mesmo percentual de sujeitos citou a categoria *Melhor aprendizagem* (50,0%). A terceira categoria mais citada foi *Melhoria da qualidade da educação* (33,3%). Essas três categorias juntas apontam para a evidência de que, para os sujeitos da pesquisa, as condições de trabalho influenciam diretamente a qualidade da educação, visto que o professor fica mais motivado para desempenhar sua função, o aluno aprende mais e a educação melhora.

4.3.1 Melhor desempenho do professor

Esta categoria foi a mais evidente na fala dos sujeitos da pesquisa, com 54,2% do total. Aqui os sujeitos afirmaram que a consequência mais perceptível seria um melhor desempenho do professor na sua atividade diária. Com salários melhores, estrutura física adequada, disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos, o professor sente-se mais motivado para trabalhar. Logo abaixo, podem ser observados alguns relatos para ilustrar a categoria.

Se uma pessoa sabe que ela vai ter condições, que ela vai dispor de condições que ela precisa pra desenvolver um trabalho e ela vai saber que ela poder contar com essas condições, que ela vai ter isso, ela vai desenvolver um trabalho bem mais bem feito, o trabalho vai atingir o objetivo que ela realmente quer, o objetivo que ela realmente se dispõe. (S10, 5º período de Letras Português)

Se conseguir melhorar as condições de trabalho do professor, com certeza o professor vai trabalhar entusiasmado, vai poder passar de melhor forma o assunto. (S12, 4º período de Letras Português)

Então, acho que melhorando as condições, ele vai se ligar muito mais em ensinar, ter muito mais qualidade no que ele tá passando. Acho que melhora muito, ajuda muito. (S15, 4º período de Letras Português)

A opinião dos sujeitos é comum ao pensamento de Morales (2004), quando diz que um professor motivado consegue direcionar muito mais esforços no sentido de melhorar seu desempenho e atingir seu objetivo de ensinar aos alunos. Essa motivação, por sua vez, pode ser influenciada por diversos fatores, desde condições de trabalho satisfatórias até a própria motivação e desempenho dos alunos, aspecto citado na categoria seguinte.

4.3.2 Melhor aprendizagem

Esta categoria foi a segunda mais frequente, citada por 50,0% dos sujeitos da pesquisa. Eles afirmaram que, quando as condições de trabalho do professor melhoram, a consequência imediata é a melhoria da aprendizagem dos alunos. Isso se daria por um aumento da sua motivação e vontade de ir à escola, visto que esta lhe ofereceria um ambiente adequado e professores engajados. Alguns exemplos de relatos dos sujeitos podem ilustrar melhor essa categoria:

[...] o aluno aprende com prazer... (S7, 3º período de História)

E conseqüentemente, os alunos vão ter aquela ânsia de sempre querer estudar pelas condições também de trabalho. (S9, 5º período de Letras Português)

Porque você, com certeza, conseguiria uma aprovação maior. Se você pegar uma caderneta [...]. Os resultados são imediatos, são rápidos. O aluno começa apresentar mais... ele tem prazer de ir pra escola. Ou seja, ele frequenta mais, é mais assíduo. E com certeza, vai ter um desempenho melhor. (S18, 3º período de Letras Português)

Para os sujeitos da pesquisa, com condições de trabalho favoráveis, não somente o professor vai obter benefícios, mas também o aluno, que é o outro polo do processo ensino-aprendizagem. Essa ideia é confirmada por Morales (2004), quando explica que, em um ambiente acolhedor e seguro, o aluno tem muito mais capacidade de aprender e desenvolver seu potencial intelectual.

4.3.3 Melhoria da qualidade da educação

Nesta categoria, a terceira maior desta pergunta, os sujeitos da pesquisa demonstraram que, com a melhoria das condições de trabalho do professor, a educação como um todo passa por modificações positivas. Essa categoria foi citada por 33,3% dos sujeitos. Seguem alguns relatos para exemplificar.

Melhora a educação. Melhora a educação, sem dúvida. (S7, 3º período de História)

Bom, eu acho que a gente vai dar um salto qualitativo na educação do país. Porque assim, você melhorando, você dando a estrutura, você dando a condição necessária pra um professor desenvolver a atividade que ele vai desenvolver, com certeza ele vai ter êxito no desenvolvimento dessa prática e aí isso vai ser refletido diretamente na qualidade do ensino que é passado pros alunos. (S10, 5º período de Letras Português)

Oliveira e Araújo (2005) expõem que a qualidade do ensino é algo bastante variável nas discussões educacionais. O próprio conceito de qualidade pode variar e é influenciado, inclusive, pelos valores e experiências de um grupo social. No que tange à educação, os autores apontam que a qualidade é medida através de alguns indicadores, que mudam de acordo com o momento histórico e a situação da educação. Na atualidade, a qualidade da educação vem sendo medida a partir de testes padronizados aplicados em larga escala com os alunos dos diferentes níveis. Segundo esse indicador, uma educação de qualidade é aquela que possibilita ao aluno obter boas notas nesses testes.

Nesta pesquisa, os entrevistados partilham uma representação social de que com boas condições de trabalho para o professor é possível obter uma educação de qualidade. Isso significa, de acordo com os novos indicadores de qualidade, que boas condições de trabalho para o professor irão resultar em boas notas, o que, teoricamente, indicaria um bom aprendizado dos alunos. Percebe-se, então, que essa representação está ancorada na categoria anterior (*Melhor aprendizagem*). E ainda é possível inferir que é uma representação influenciada pela mídia, pois se tem acompanhado, nos últimos anos, muitas divulgações e propagandas do Governo nos veículos de comunicação sobre esses testes padronizados, seus resultados e aspectos positivos para a qualidade da educação (DURVEEN, 2007; MOSCOVICI, 2007; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2005).

A partir daqui, a frequência das categorias começou a sofrer um declínio, o que demonstrou não serem essas representações sociais tão relevantes para esse grupo de sujeitos.

As categorias *Melhor qualidade de vida do professor* e *Mudanças sociais*, especificamente, foram presentes na fala de 8,3% dos sujeitos da pesquisa. A primeira foi formada por falas dos entrevistados afirmando que boas condições de trabalho ajudariam o professor a conseguir uma melhoria na sua qualidade de vida, especificamente boa saúde física e psicológica. Isso se justificaria pela diminuição do esforço físico e mental do professor durante a execução de suas atividades. A segunda categoria direciona as consequências de boas condições de trabalho para as mudanças positivas na sociedade. Aqui há uma forte relação entre boa educação e superação dos problemas sociais.

A última categoria, *Aumento na procura pela docência*, foi citada apenas por 4,2%. Essa categoria afirmou que, a partir de boas condições de trabalho para o professor, haveria um interesse maior dos estudantes do ensino médio para ingressar nos cursos de licenciatura. Ou seja, a profissão docente seria mais atrativa do que é na atualidade.

4.4 Em sua opinião, o que acontece quando as condições de trabalho do professor são ruins?

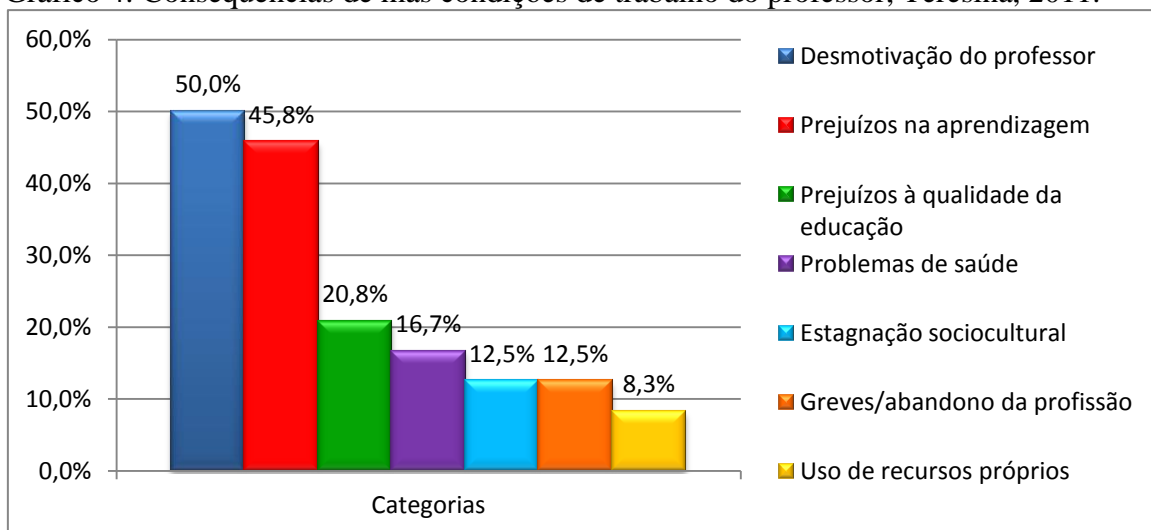
Assim como a questão anterior (subseção 4.3), esta pergunta também objetivou conhecer a relação que os licenciandos fazem entre as condições de trabalho do professor e o desempenho de sua função. A partir das respostas dos sujeitos, surgiram sete categorias: *Desmotivação do professor*, *Aluno não aprende*, *Trabalho mal realizado*, *Problemas de saúde*, *Estagnação sociocultural*, *Greves/abandono da profissão* e *Uso de recursos próprios*. As duas primeiras categorias ganharam destaque em relação às demais em termos quantitativos e seu conteúdo é exatamente o oposto do conteúdo das duas primeiras categorias da subseção 4.3.

Tabela 4: Consequências de más condições de trabalho do professor, Teresina, 2011.

Categorias	%
Desmotivação do professor	50,0
Prejuízos na aprendizagem	45,8
Prejuízos à qualidade da educação	20,8
Problemas de saúde	16,7
Estagnação sociocultural	12,5
Greves/abandono da profissão	12,5
Uso de recursos próprios	8,3

Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

Gráfico 4: Consequências de más condições de trabalho do professor, Teresina, 2011.



Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

4.4.1 Desmotivação do professor

Esta categoria foi a mais significativa desta pergunta, formada por 50,0% dos sujeitos, que afirmaram a existência de uma relação direta entre más condições de trabalho e desmotivação do professor. Ou seja, esses sujeitos da pesquisa acreditam que, quando as condições de trabalho do professor são ruins, a consequência imediata seria uma desmotivação do docente, pois não haveria meios para realização de seu trabalho, trazendo-lhe sentimentos de frustração com a profissão. Seguem alguns relatos para exemplificar.

O próprio professor perde a vontade de ser professor, ele empobrece a sua experiência. (S4, 3º período de Pedagogia)

Se for ruim, inicialmente, o professor fica totalmente desmotivado pra dar aula. Falta sem justificativa, porque a pessoa sair de casa pra ir pra um lugar que não tem nenhuma motivação pra tá exercendo a sua função... Acho que ele não vai ficar motivado não pra exercer suas atividades. (S9, 5º período de Letras Português)

O professor trabalha mal, não trabalha com gosto. Não tem aquele prazer de trabalhar. (S24, 4º período de Música)

Essa representação social partilhada pelos sujeitos encontra confirmação nas ideias de alguns autores que demonstram que, com condições de trabalho insuficientes ou ruins, o professor não consegue desenvolver seu trabalho de forma plena, o que o leva a um estado de desânimo, denominado por Bastos e Mafra (2010) como um *mal-estar docente*, em que o professor passa por uma depreciação da sua função social. Morales (2004), por sua vez,

explica que tudo isso pode levar a uma falta de motivação por parte do professor para continuar o trabalho de forma prazerosa e dedicada.

4.4.2 Prejuízos na aprendizagem

Esta categoria, a segunda maior desta pergunta em termos quantitativos (45,8% dos sujeitos), foi formada pelos relatos que apresentavam prejuízos na aprendizagem do aluno como consequência das más condições de trabalho do professor. Os exemplos abaixo podem ilustrar a categoria. Para os entrevistados, com condições de trabalho insuficientes, o professor não desenvolve uma boa aula, o que reflete na aprendizagem do aluno.

E acaba por prejudicar a escolaridade dos alunos, a aprendizagem dos alunos. (S8, 5º período de Letras Português)

O desenvolvimento dos alunos não vão ser o que era pra ser, a disciplina... e vai gerando uma bola de neve até virar uma avalanche. (S13, 2º período de Letras Português)

E aquilo dali vai ter um reflexo no aluno. Ele vai enxergar aquilo ali e já aula já é chata pro aluno, né, não tem aquela atração e tudo. (S14, 2º período de Letras Português)

Percebe-se algo semelhante a um ciclo nessa situação. Com condições de trabalho ruins, o professor se desmotiva, que desmotiva o aluno, que não aprende de forma satisfatória e que também influencia na motivação do professor. Essa ideia pode ser encontrada em Morales (2004), quando discute sobre a relação professor-aluno e confirma essa representação social partilhada pelos sujeitos da pesquisa.

4.4.3 Prejuízos à qualidade da educação

Esta categoria foi a terceira mais evidente desta pergunta, presente em 20,8% dos sujeitos. Os respondentes afirmaram que, com más condições de trabalho, o exercício profissional do professor é afetado de forma global. Isto é, o trabalho não é realizado de forma satisfatória, levando a um prejuízo na qualidade da educação oferecida aos alunos. Alguns exemplos podem ilustrar a categoria.

O professor não vai conseguir dar uma boa aula [...]. Ele não vai render... o trabalho não vai render. (S3, 3º período de Pedagogia)

E se a condição de trabalho dele tá ruim, se o estresse dele tá grande, se nada tá ajudando pra que ele desenvolva, é claro que o reflexo vai ser ali no momento da sala de aula, a aula não vai se desenvolver do jeito que era pra ser, e tudo vai levando a uma série de outras coisas. (S13, 2º período de Letras Português)

Então o ensino vai perder a qualidade. Eles vão dar só o B-A-BÁ, aquilo mastigado, que eles não vão procurar mostrar com detalhes, como é mostrado hoje, que faz parte da qualificação. Então o ensino não vai ser muito bom. (S21, 1º período de Letras Português/Francês)

Sabe-se que a qualidade da educação brasileira tem sido medida de diversas formas e utilizando diversos indicadores de avaliação. Essa representação partilhada pelos sujeitos afirma que as condições de trabalho influenciam na qualidade da educação. Segundo Oliveira e Araújo (2005, p.18), com base nos indicadores estabelecidos pelos países europeus, a qualidade da educação pode ser avaliada a partir de três categorias, uma delas está relacionada aos indicadores de investimento que “são aqueles relacionados à remuneração docente, proporção de alunos por professor, custo-aluno etc.”. A qualidade da educação será considerada boa quando houver maiores investimentos do Governo, ou seja, quando houver melhores condições de trabalho. Ao contrário, com condições de trabalho ruins, a qualidade da educação cai, o que confirma a categoria revelada pelos sujeitos da pesquisa.

4.4.4 Problemas de saúde

A quarta categoria desta pergunta, composta por 16,7% dos sujeitos da pesquisa, demonstra que, para eles, uma das consequências das más condições de trabalho do professor são os problemas de saúde física e psíquica que o afetam. A falta de estrutura adequada, a sobrecarga de trabalho e outros aspectos citados pelos sujeitos exigem um desgaste maior por parte do professor, que acaba por adoecer e se estressar no cotidiano laboral. Os exemplos das falas abaixo exemplificam essa ideia.

Quando são ruins, só faz agravar mais a questão, né? Agravar mais essa questão que eu já falei anterior. O professor já vive estressado. Com as condições de trabalho ruins ainda piora cada vez mais. (S16, 4º período de Letras Português)

O professor já chega na sala de aula já cansado, estressado com o que ele tem que fazer, com tudo o que ele tem que resolver. (S22, 3º período de Letras Português/Francês)

Problemas psicológicos pro professor, né? [...] Ou então ele fica deprimido mesmo, sem nenhum estímulo em sala de aula. E isso é terrível. (S23, 3º período de História)

Percebe-se, a partir das falas dos sujeitos, uma ênfase nos prejuízos emocionais que o professor obtém quando está submetido às más condições de trabalho. Visualiza-se, pelo menos, dois problemas de saúde apontados pelos sujeitos: o estresse e a depressão, sintomas que podem ser encontrados no quadro patológico denominado de Síndrome de *Bounout*, caracterizada por total esgotamento físico e mental, desencadeado a partir das funções laborais (BASTOS; MAFRA,2010).

Além disso, é possível observar que a fala dos sujeitos encontra suporte em situações vivenciadas por eles no cotidiano educacional. A convivência com professores estressados, deprimidos, desanimados com a profissão influencia essa representação negativa da profissão docente, relacionada com as más condições de trabalho. A sociogênese dessa representação, portanto, está fortemente vinculada ao imaginário cultural de grupo de sujeitos. (SILVA, 2006; WAGNER, 2000).

4.4.5 Estagnação sociocultural

Esta categoria teve pouca frequência, apenas 12,5% dos sujeitos a citaram. Ela foi formada pelo discurso dos sujeitos que afirmaram ser uma consequência das más condições de trabalho os problemas socioculturais. Para os sujeitos participantes da pesquisa, com condições de trabalho inadequadas, a educação não alcança seu objetivo de transmitir o conhecimento e a cultura, comprometendo a formação de cidadãos críticos que possam mudar a realidade social. Os exemplos abaixo possibilitam melhor compreensão.

Aí a gente num vai sair do lugar. Vai ficar só nisso mesmo, né? Os poderosos vão continuar se aproveitando das pessoas, os professores que cumprem o papel de formuladores de opinião, né? Não vão poder exercer esse poder que eles têm, de fazer as pessoas pensarem, de ensinar as pessoas, de mostrar pra elas como crescer. E não vai sair do lugar. (S6, 3º período de Filosofia)

Não é satisfatório. É ruim pra sociedade, é ruim pro indivíduo professor, pra o indivíduo aluno. Você não cresce em termos de conhecimento, em termos de relacionamento pessoal, em termos de crescimento pessoal. (S7, 3º período de História)

Lopes (2006) corrobora essa categoria, quando explica que a educação formal é um dos principais meios de propagação da cultura, da ciência e do conhecimento. O professor é o facilitador desse processo de transmissão cultural. Com condições de trabalho ruins, o professor não pode realizar sua função plenamente, o que pode levar a um processo de estagnação sociocultural.

4.4.6 Greves/abandono da profissão

Esta categoria, assim como a anterior, foi apresentada apenas por 12,5% dos sujeitos participantes da pesquisa, não consistindo numa representação tão relevante relacionada às condições de trabalho para este grupo de sujeitos. Para eles, quando o professor não tem condições de trabalho adequadas, observam-se situações de abandono da profissão e greves por parte daqueles que já exercem a docência e pouco interesse pela profissão por parte daqueles que irão decidir que carreira seguir. Logo abaixo seguem alguns exemplos.

O resultado disso é o que a gente tá vivenciando, a greve, principalmente nas escolas estaduais. Gente, as condições de trabalho do professor são tão complicadas que uma universidade chegou a ficar em greve por seis meses. A UESPI ficou em greve, agora é que os alunos estão retornando as suas atividades. E eu acho um absurdo. E isso é reflexo das más condições. (S10, 5º período de Letras Português)

Se piorar ainda mais, pelas informações que eu tenho, realmente eu nem sei aonde isso pode chegar. Eu acho que até as pessoas que iriam fazer licenciatura, desistam de fazer a licenciatura. Porque tem muita gente que faz licenciatura, mas diz que não quer dar aula de jeito nenhum. (S12, 4º período de Letras Português)

Essas ideias apresentadas pelos sujeitos da pesquisa corroboram o pensamento de Lemos (2010) ao afirmar que as condições internas da escola e da educação, mais especificamente, as más condições de trabalho são as principais causa de desistência e abandono da profissão docente. Além disso, é importante perceber que o abandono da profissão não ocorre somente da forma convencional e abrupta como se conhece. O abandono da profissão também se apresenta de forma simbólica, através de faltas por motivos triviais, licenças médicas excessivas ou as greves.

Outra situação evidenciada pela categoria refere-se à desistência da carreira docente, antes mesmo de iniciá-la, apontada na fala do sujeito S12, quando o estudante do ensino médio não percebe a docência como atrativa ou mesmo quando, após sua entrada na

licenciatura, o estudante afirma que não deseja ser professor. Sales e Lopes (2006, p.26), em pesquisa realizada com licenciandos da UFPI, encontraram resultados condizentes com essa categoria, visto que “a cada 4 (quatro) licenciandos, 1 (um) não quer ser professor”. A justificativa para isso está totalmente relacionada com as más condições de trabalho que esses sujeitos observam permear a vida profissional de (seus) professores, principalmente, no que toca ao aspecto salarial.

A última categoria desta pergunta, *Uso de recursos próprios*, com apenas 8,3% dos sujeitos, refere-se à necessidade de os professores utilizarem recursos próprios para sanarem os déficits resultantes das condições de trabalho insatisfatórias, como comprar materiais didáticos para os alunos ou materiais de uso do professor, mas que deveriam ser disponibilizados pela escola (pincel, apagador, papel, etc.)

4.5 Que fatores levariam você a trabalhar em uma escola pública?

Com esta pergunta foi possível verificar que aspectos da rede pública de ensino atraem os licenciandos a almejam trabalhar neste setor. Foram encontradas sete categorias: *Contribuição social/altruísmo*, *Mudança do ensino público*, *Estabilidade profissional*, *Retribuição social*, *Experiência profissional*, *Falta de alternativas* e *Nenhum fator*. Todos os motivos citados pelos sujeitos giram em torno de contribuições sociais ou benefícios próprios como estabilidade e acúmulo de experiência profissional.

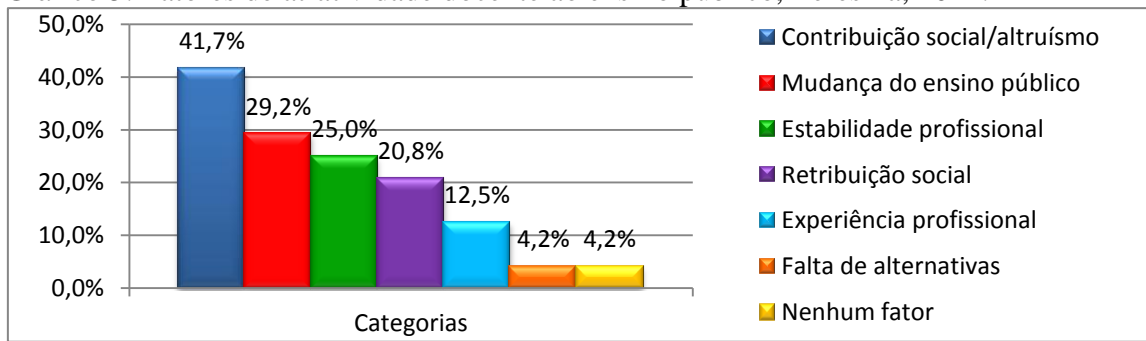
A Tabela 5 e o Gráfico 5 apresentam as categorias e suas respectivas porcentagens.

Tabela 5: Fatores de atratividade docente ao ensino público, Teresina, 2011.

Categorias	%
Contribuição social/altruísmo	41,7
Mudança do ensino público	29,2
Estabilidade profissional	25,0
Retribuição social	20,8
Experiência profissional	12,5
Falta de alternativas	4,2
Nenhum fator	4,2

Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

Gráfico 5: Fatores de atratividade docente ao ensino público, Teresina, 2011.



Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

4.5.1 Contribuição social/altruísmo

Esta categoria foi a mais enfatizada pelos sujeitos, citada por 41,7% do total. O conteúdo desta categoria refere-se aos relatos dos sujeitos que afirmaram que um dos motivos que os faria trabalhar na rede pública está relacionado à vontade de contribuir com a sociedade, ajudar aqueles alunos menos favorecidos economicamente, que não podem custear uma educação privada. O que se percebe é um sentimento altruísta de doação de conhecimentos que adquiriram na universidade. Os relatos abaixo exemplificam esta categoria.

Também acho que a partir do momento que a gente tá indo pra escola pública, a gente tá olhando pra aquelas pessoas menos favorecidas, né? O que é bastante importante a gente o olhar pra essas pessoas e fazer algo que venha a ajudar, né? Pra que eles tenham a mesma oportunidade que a gente, que tá aqui, né? Chegarem até aqui. (S2, 3º período de Pedagogia)

Então assim... eu iria pra uma sala de aula na escola pública... eu iria não, eu vou pra uma sala de aula numa escola pública pra realmente proporcionar ao aluno da escola pública o que eu não tive, a educação de qualidade que eu não tive por desinteresse do professor, por desmotivação do professor.” (S10, 5º período de Letras Portugêses)

Porque eu quero também passar o que eu sei para aqueles alunos, pra ver se eu consigo mudar a visão deles. Dar o melhor de mim com certeza. Quero contribuir com a sociedade. (S12, 4º período de Letras Portugêses)

Essa categoria encontra suporte em trabalhos como o de Tartuce, Nunes e Almeida (2010), demonstrando que a docência e a escola pública são campos de trabalho que atraem os estudantes devido ao caráter altruísta da função do professor. Em pesquisa realizada pelas autoras com estudantes do ensino médio de oito cidades de diversas regiões do Brasil, perceberam que um dos fatores que mais atrai os sujeitos para a docência é a possibilidade de

ensinar, contribuindo com a sociedade na transmissão de conhecimentos. As pessoas desejam essa profissão por se sentirem motivadas a lidar com o aprendizado do outro, com a transmissão de conhecimentos, que se caracteriza como principal função do professor.

Sabe-se que as representações não envolvem somente aspectos cognitivos dos sujeitos, mas também fatores afetivos e atitudinais, pois norteiam e justificam a prática dos indivíduos. (MOSCOVICI, 2007; SILVA, 2006). Dessa forma, a profissão docente, como função de doação, evidencia-se na fala dos sujeitos e envolve os afetos ao prazer e a satisfação em poder ajudar. Essa representação do professor como alguém que se doa com a finalidade de contribuir com o conhecimento e com a sociedade tem raízes no próprio imaginário cultural desses sujeitos, justificando essa atitude dos entrevistados. (WAGNER, 2000).

Além dessas observações, enfatiza-se a contradição que essa categoria e a próxima a ser discutida (*Mudança do ensino público*) apresentam em relação a outras categorias citadas anteriormente, referentes às consequências das más condições de trabalho do professor e as que são discutidas no item 4.6, que discute sobre os motivos apontados pelos sujeitos para não desejarem atuar na rede pública de ensino. Os entrevistados afirmam que o professor da escola pública não possui condições de trabalho adequadas e, por isso, o professor não realiza bem seu trabalho, adoce e abandona a profissão. Assim, a qualidade da educação cai, o aluno não aprende e surgem vários problemas sociais. Mas, ainda assim, os sujeitos desejam atuar na rede pública de ensino por acreditarem que vão contribuir com a sociedade, ajudar os alunos a aprender e mudar a realidade da escola pública.

A partir da Teoria das Representações Sociais, essas contradições confirmam que um mesmo objeto ou fenômeno pode ter múltiplas representações sociais partilhadas por um mesmo grupo de sujeitos. Essa é uma característica das representações, elas podem coexistir mesmo sendo contraditórias, demonstrando o quanto o cotidiano e o imaginário cultural são ricos e férteis para elaboração de representações sociais. (MOSCOVICI, 2007).

4.5.2 Mudança do ensino público

Esta categoria, formada por 29,2% dos sujeitos, refere-se aos relatos que demonstram um interesse de trabalhar na rede pública de ensino para promover mudanças no ensino e na qualidade deste. Esses sujeitos percebem problemas nas escolas públicas que podem ser resolvidos com boa vontade e esforço dos professores, tais como motivar os alunos, repassar o conhecimento de forma efetiva e melhorar a qualidade do ensino da rede pública, aproximando-se das escolas privadas. Os relatos abaixo exemplificam essas ideias.

Com certeza, mudar a situação de hoje. É tentar ser mais... somar, somar, ser mais um pra modificar a realidade, né? Principalmente aqui do Piauí, que é triste, né? (S3, 3º período de Pedagogia)

Olha que, atualmente, considerando essas condições de trabalho do professor, o único fator que me levaria a trabalhar numa escola pública é só interesse mesmo pessoal de fazer a diferença. (S6, 3º período de Filosofia)

E, com certeza, as turmas que eu pegar na rede pública, tanto a rede pública como privada vai ser assim pra melhoria. Vou ser interdisciplinar, não vou trabalhar só a disciplina em si. Eu pretendo mesmo, na rede pública, é desenvolver eles, né? E não deixar aquele enorme espaço entre a rede pública e a particular. 'Ah, na particular eu dou aula, tudo certinho, ensino meus alunos e na pública não'. Eu vou ser igual pra todos, democrático. (S13, 2º período de Letras Português)

Valle (2006) explica que as razões para escolher a docência como profissão, geralmente, estão relacionadas às questões altruístas, ao desejo de contribuir com a sociedade. Essa ideia também se aplica a essa categoria que emergiu do discurso dos sujeitos, mesmo que direcionada ao magistério público. O que motiva os sujeitos a desejar esse campo de atuação é a possibilidade de modificar a realidade do ensino público, contribuir com seus conhecimentos para melhorar a educação, equiparando-a ao ensino da rede privada de ensino.

Essa categoria possui forte vínculo com as representações negativas que surgiram quanto às condições de trabalho do professor da escola pública. Esse vínculo é, ao mesmo tempo, de complementaridade e de contradição. De complementaridade porque os sujeitos afirmam, ao longo da pesquisa, que as más condições de trabalho do professor da escola pública prejudicam a qualidade do ensino oferecido, daí o desejo em trabalhar nesse campo profissional para mudar essa situação (de um ensino sem qualidade). E de contradição, como discutido no item anterior (4.5.1), porque os sujeitos percebem uma série de consequências das más condições de trabalho do professor, geralmente, direcionando a responsabilidade da qualidade do ensino às instâncias governamentais e, paralelamente a isso, afirmam que desejam melhorar a qualidade da educação a partir de sua futura prática. Entretanto, essa evidência de contradição, longe de prejudicar a validade desses dados, pelo contrário, reafirma o caráter dinâmico e multifacetado das representações sociais. (MOSCOVICI, 2007).

4.5.3 Estabilidade profissional

Esta foi a terceira categoria em termos quantitativos, presente no discurso de 25,0% dos sujeitos. Seu conteúdo se refere ao interesse dos sujeitos em trabalhar na rede pública

devido à estabilidade profissional e financeira que um concurso público pode lhes oferecer. Os sujeitos da pesquisa afirmaram que a ideia de estabilidade, de não depender da vontade de outrem para permanecer no emprego, é o que os atrai no serviço público. Logo abaixo, encontram-se alguns exemplos para ilustrar a categoria.

Eu tenho vontade de fazer um concurso público pra ficar numa escola pública, que é mais estável, né? Porque na escola privada a qualquer momento você pode ser colocada pra fora. Se você tiver uma richinha com um dos superiores lá da escola, tchau e bênção pra você. No público não, no público os diretor pode é lhe achar a pessoa mais feia, mais chata do mundo, mas eles não tem como fazer, o máximo que eles podem fazer é te colocar pra outra escola. Mas você ainda continua na mesma rede, na rede pública. Mas estabilidade, acho que eu iria pra escola pública, é estabilidade. (S4, 3º período de Pedagogia)

É a questão da... é você ser seguro até por parte de um concurso. Você ter uma coisa permanente. Não é como você tá numa coisa particular e a toda hora você tá sendo pressionado. Você fica ou sai? Você fica ou sai? Dependendo de outros que vão chegando. Na pública tem isso também, realmente tem, mas não é tão agravante como tem num órgão particular. (S16, 4º período de Letras Português)

Essa categoria também é discutida por Valle (2006), quando explica que, além das questões altruístas, as pessoas também escolhem a docência pensando em interesses pessoais, tais como a estabilidade profissional e financeira. Nessa categoria, os sujeitos apresentaram como motivo para buscar o magistério público a garantia de uma estabilidade na profissão, principalmente, quando o ingresso se dá através de concurso público. Percebe-se, aqui, uma representação fortemente ancorada no discurso da sociedade capitalista, que se baseia na competição de mercado. Especificamente falando da área educacional, verifica-se que, como forma de superar as dificuldades de se manter num emprego na rede privada de ensino, os sujeitos vislumbram uma estabilidade profissional, que poderá ser alcançada por meio de concurso para atuar na rede pública de ensino.

4.5.4 Retribuição social

Esta categoria foi formada pelos relatos dos sujeitos que afirmaram que um dos motivos para almejam o trabalho na rede pública de ensino seria o desejo de retribuir suas conquistas educacionais. Isso se daria por terem concluído a educação básica na rede pública de ensino e ainda permanecerem numa escola pública, uma universidade federal. Citaram essa

categoria 20,8% dos sujeitos participantes da pesquisa. Abaixo seguem, como exemplo, algumas falas.

Bom, no meu caso seria bem pessoal mesmo. Porque assim, eu sempre estudei em escola pública. A minha vida toda eu estudei em escola pública e eu sei a dificuldade que o aluno de escola pública enfrenta. (S10, 5º período de Letras Português)

Porque eu vim de escola pública. Estudei a minha vida toda em escola pública. (S17, 3º período de Letras Português/Francês)

Essa categoria encontra-se ancorada em representações construídas ao longo da vida escolar desses sujeitos. Por serem egressos da escola pública, visualizam-se atuando nesse espaço. Segundo Moscovici (2007, p.61), “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa”. Ele explica que ancorar é o movimento de encaixar objetos e ideias em paradigmas preexistentes. Assim esses objetos e ideias novas tomam a forma e as características dessa categoria preexistente.

Como os sujeitos da pesquisa não passaram por uma experiência profissional, isso se torna algo estranho, que precisa ser decodificado para seu entendimento. O que de mais comum existe para eles é a vida de estudante na rede pública de ensino, portanto, ancoram o trabalhar na rede pública (o não-familiar) no estudar na rede pública (o familiar). Portanto, essa representação surge como produto do imaginário cultural partilhado por sujeitos entrevistados nesta pesquisa. (WAGNER, 2000).

4.5.5 Experiência profissional

Nesta categoria, os sujeitos afirmaram que o seu objetivo em trabalhar na rede pública de ensino está relacionado ao acúmulo de experiências profissionais. Ou seja, 12,5% dos sujeitos desejam atuar numa escola pública para adquirir conhecimentos, aumentar seu repertório prático e/ou ascender profissionalmente. O ensino público seria uma forma de alcançar outras metas profissionais.

Definitivamente, eu não queria trabalhar numa escola pública, mas eu entendo isso como um fator importante pro meu crescimento como profissional. (S5, 2º período de Pedagogia)

Acho que não vou discriminar particular nem pública não. Porque eu vou ser professor, porque eu gosto de ser professor e não por remuneração. Até porque também eu quero alcançar outros patamares, eu quero chegar à

universidade federal, ser professor da universidade federal também. (S20, 5º período de Letras Português/Francês)

No tocante às representações sociais, os processos de objetivar e ancorar permitem tornar familiar o não-familiar. Percebe-se que, nesta categoria, entra em cena o processo de objetivação. A objetivação, especificamente, consiste em buscar uma imagem que possa reproduzir um conceito (MOSCOVICI, 2007). Sabe-se que a experiência profissional, o acúmulo de experiência, pode ser alcançado a partir de qualquer campo de atuação. Mas é a partir do magistério público que os sujeitos da pesquisa vislumbram alcançar essa experiência. Ou seja, os entrevistados encontraram nisso a justificativa para o desejo de atuar na escola pública, que se torna algo mais concreto ao ser associado a alguma situação que já pertence ao universo dos sujeitos.

Além das categorias explicitadas acima, outras duas categorias foram citadas por 4,2% dos sujeitos, a *Falta de alternativas* profissionais, em que somente na ausência de outra possibilidade, a escola pública seria foco do trabalho e a categoria *Nenhum fator*, em que nada faria o sujeito desejar atuar na escola pública, por não existirem fatores de atratividade nesse campo profissional.

4.6 Que fatores levariam você a não trabalhar em uma escola pública?

Com essa pergunta, objetivou-se saber quais os aspectos das condições de trabalho do professor são decisivos para que os sujeitos não queiram atuar na rede pública. Dessa maneira, surgiram nove categorias: *Falta de segurança, Baixo salário, Estrutura física inadequada, Desrespeito ao professor, Escassez de recursos materiais e pedagógicos, Desmotivação do aluno, Falta de compromisso social, Adoecimento e Nenhum*. As duas primeiras categorias *Falta de segurança* e *Baixo salário* foram bastante enfatizadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, demonstrando serem estes dois aspectos os que mais incomodam os futuros professores na realidade atual do trabalho docente.

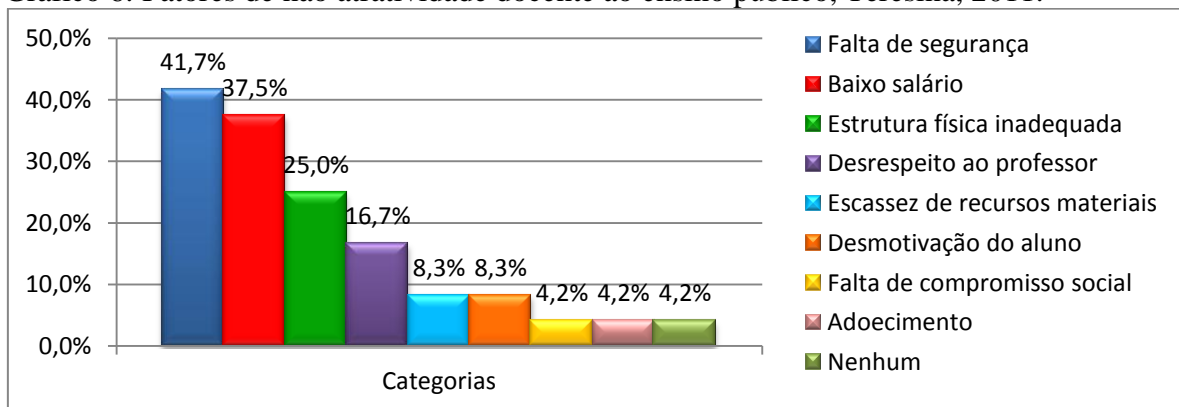
Na Tabela 6 e no Gráfico 6, podem ser observadas as percentagens de cada categoria encontrada nesta pergunta.

Tabela 6: Fatores de não atratividade docente ao ensino público, Teresina, 2011.

Categorias	%
Falta de segurança	41,7
Baixo salário	37,5
Estrutura física inadequada	25,0
Desrespeito ao professor	16,7
Escassez de recursos materiais e pedagógicos	8,3
Desmotivação do aluno	8,3
Falta de compromisso social	4,2
Adoecimento	4,2
Nenhum	4,2

Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

Gráfico 6: Fatores de não atratividade docente ao ensino público, Teresina, 2011.



Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

4.6.1 Falta de segurança

Essa categoria foi a mais relevante quantitativamente, formada por 41,7% dos sujeitos. Seu conteúdo demonstra preocupação dos sujeitos com a violência e a insegurança a que os professores estão sujeitos nas escolas públicas. Os participantes da pesquisa afirmaram que as escolas públicas são deficientes em termos de segurança, pois têm acesso facilitado e, portanto, deixam os seus membros em estado de vulnerabilidade à violência do local no qual estão inseridas. Logo abaixo seguem alguns exemplos de relatos dos entrevistados.

Dependendo do lugar, a violência do bairro. Porque realmente é bem, é visível, a gente sabe que tem muita violência. Dependendo do bairro, é muito violento. Eu acho que isso não me levaria, mas o resto... (S2, 3º período de Pedagogia)

Eu acho que um dos pontos principais seria esse ponto da segurança. A escola pública que não oferece nenhuma segurança, eu acho que não me motivaria nem um pouco a tá indo pra lá. Questão mesmo de segurança. Não oferecer o mínimo de segurança a pessoa não se motiva a ir pra um lugar desprotegido. (S9, 5º período de Letras Português)

O que me deixa com o pé pra trás, é uma questão muito séria que é a questão da violência. A falta de segurança da rede pública, que é diferente das particulares, né? Tem toda uma estrutura que faz ser diferente. Na rede pública, assim que já falaram, também que eu via quando eu estudava, é que é um espaço muito aberto. Os alunos são mais provindos assim da violência, até pelo fato da comunidade em que eles vivem, as más companhias. [...] No caso, o que eu mais me assusto mesmo é a violência, pelo fato de você saber que hoje aluno bate no professor, espanca, dá na cara, cospe, faz tudo enquanto. É uma humilhação muito grande. Isso aí me assusta muito. (S12, 4º período de Letras Português)

Cunha (2009) corrobora essa ideia dos sujeitos da pesquisa ao afirmar que, na atualidade, a violência é uma realidade social que se concretiza dentro das escolas. Professores e alunos estão vulneráveis à violência e as suas consequências, pois o espaço escolar não é isolado, e a escola pública, menos ainda. Assim a violência, seja ela física ou verbal, permeia as instituições escolares, justificando o receio dos sujeitos da pesquisa a se interessarem em trabalhar, no futuro, em escolas públicas.

4.6.2 Baixo salário

A segunda categoria, formada pelos relatos dos sujeitos que afirmaram ser a questão salarial um dos problemas da profissão docente, contou com 37,5% do total de sujeitos. Para esse grupo de participantes da pesquisa, o baixo salário do professor é um fator que impede o exercício pleno de suas atividades, por refletir diretamente na sua motivação. Dessa forma, esse fator seria decisivo para o desinteresse em trabalhar na rede pública. Seguem os relatos para exemplificar a categoria.

Ah, tem também a questão salarial, você pensa: “Poxa, eu estudei tanto. Vou ganhar tão pouco”. (S12, 4º período de Letras Português)

E o salário também, que às vezes nem vale tanto a pena o suor que a pessoa... enfim.”(S8, 5º período de Letras Português)

O salário também não ajuda muito. Então, o jeito é a gente puxar o peixe lá no privado. (S22, 3º período de Letras Português/Francês)

A questão salarial do professor há muito tempo tem sido discutida e a insatisfação apontada pelos sujeitos da pesquisa não surge do nada. Sabe-se que as representações sociais são bastante influenciadas pela mídia, que transmite informações que são apropriadas e transformadas pelos grupos sociais (DURVEEN, 2007). Assim, as discussões recentes nos meios de comunicação sobre o salário do professor que, geralmente, apontam para uma

insuficiência e a experiência dos entrevistados com professores que reclamam do seu salário justificam essa representação social partilhada pelos sujeitos participantes deste estudo.

Os professores da escola pública, na atualidade, reclamam por melhores salários, visto que não se sentem recompensados pelo esforço que despendem diariamente para desenvolver suas atividades. Os baixos salários da classe docente chegam a prejudicar, em alguns casos, o poder de consumo dos professores, pois viver numa sociedade capitalista exige do indivíduo capital para satisfazer, pelo menos, as necessidades básicas. Dessa forma, o salário do professor da escola pública é um dos fatores que mais distancia os sujeitos da pesquisa de almejam esse campo de atuação profissional. (BASTOS; MAFRA, 2010; GONÇALVES, 2010).

4.6.3 Estrutura física inadequada

Esta categoria foi formada com os relatos dos sujeitos da pesquisa que afirmaram que a estrutura física da escola pública seria um fator que os faria não ir trabalhar nesse campo. Com estrutura física deficiente, o professor não consegue proporcionar aos alunos uma educação de qualidade. E isso gera desinteresse dos futuros professores em atuar na rede pública. Logo abaixo, encontram-se alguns exemplos dos relatos dos 25,0% de sujeitos que citaram essa categoria.

Se não tivesse, por exemplo, se não tivesse carteira pra o aluno sentar, pra o aluno, né? E também nem pro professor mesmo, o quadro tivesse deteriorado, alguma coisa do tipo. Aí eu não iria trabalhar, né? (S1, 3º período de Pedagogia)

Mas se eu fosse destacar um, eu acho que seria mais o espaço físico. A questão das cadeiras, a questão de não ter uma boa ventilação. (S17, 3º período de Letras Português/Francês)

A condição, primeiro. A condição de trabalho do professor aqui, que é... a estrutura é muito precária. Não dá certo. Difícil. (S22, 3º período de Letras Português/Francês)

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) corroboram essa representação social partilhada pelos sujeitos da pesquisa, pois afirmam que a escola pública atual sofre uma grande precariedade em sua estrutura física. Os professores, muitas vezes, precisam modificar suas aulas, adaptando metodologias para suprir a falta de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades escolares, tais como laboratórios, bibliotecas, etc.

Rebolo e Carmo (2010) também contribuem com essa ideia afirmando que as exigências são feitas ao professor, em forma de propostas curriculares, os deixam insatisfeitos exatamente por não estarem de acordo com a infraestrutura da escola. As exigências são feitas, mas não são oferecidas condições estruturais para que o trabalho possa ser realizado.

4.6.4 Desrespeito ao professor

Esta categoria foi citada por 16,7% dos sujeitos. Nesta categoria, os sujeitos afirmaram que o desrespeito por parte dos alunos, pais de alunos e sociedade seria um fator que os faria não trabalhar na rede pública. Para eles, o professor que atua neste campo passa por constantes situações de desrespeito por parte da comunidade escolar, que não reconhece a importância do seu trabalho e sua função social. Seguem os exemplos da categoria.

Você não tem mais aquele respeito. O professor não é mais respeitado. Na verdade, ele é, só que uma parcela maior não respeita. Não tem aquele respeito. (S7, 3º período de História)

É a questão da falta de respeito dos alunos com o professor. (S23, 3º período de História)

Sabe-se que as representações sociais de um objeto ou fenômeno nem sempre condizem com a literatura. No entanto, é a partir das representações construídas pelos grupos, influenciadas pelas suas vivências, que os atores sociais agem sobre a realidade e podem transformá-la. (MOSCOVICI, 1978). Assim, apesar de esse aspecto (desrespeito) não estar relacionado às condições de trabalho do professor, segundo a literatura, esse grupo de sujeitos partilha dessa representação social. Indiretamente, entende-se que o desrespeito do aluno para com o professor pode desencadear, entre outras coisas, situações de violência, expondo o professor à insegurança citada em outra categoria (item 4.6.1).

Bastos e Mafra (2010) explicam que, nos dias de hoje, o professor não é uma figura que recebe respeito e admiração por parte da sociedade. Em épocas anteriores, a função docente era reconhecida e respeitada socialmente pela sua importância, o professor possuía *status* social mais elevado do que hoje.

Como resposta a esta pergunta, emergiram ainda outras categorias que não alcançaram a frequência de 10%: *Escassez de recursos materiais e pedagógicos* (8,3%), formada pelas falas dos sujeitos que afirmavam que a indisponibilidade de materiais necessários para realização da prática docente seria o motivo para não trabalhar numa escola pública;

Desmotivação do aluno (8,3%), que inclui falas no sentido de não desejar a rede pública de ensino por causa da desmotivação e do interesse do aluno para aprender, não colaborando com o processo ensino-aprendizagem; *Falta de compromisso social* (4,2%), na qual o motivo para não atuar na rede pública seria uma atitude de descompromisso com a sociedade; *Adoecimento* (4,2%), categoria que contém falas que apontam o adoecimento como fator de não-atratividade da profissão docente e *Nenhum* (4,2%), em que não há motivos para não atuar nas escolas públicas.

4.7 Se fosse um(a) gestor(a) da educação, o que você mudaria nas condições de trabalho do professor da escola pública?

Nesta pergunta, os sujeitos da pesquisa falaram sobre os principais aspectos que mudariam se tivessem o poder de um gestor da educação em suas mãos. A maioria das categorias desta pergunta já haviam sido citadas em outras perguntas, tais como: *Estrutura física*, *Salário*, *Recursos materiais e pedagógicos*, *Motivação do aluno*, *Desvalorização social do professor*, *Segurança* e *Motivação do professor*.

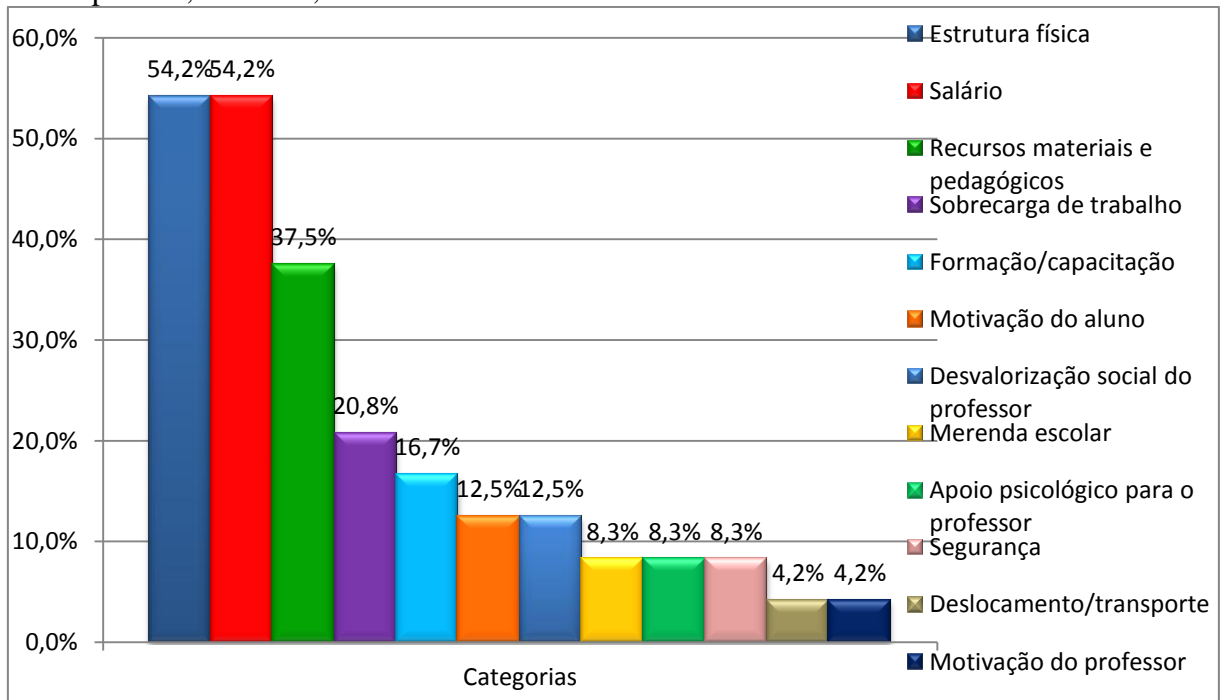
Outras categorias foram novidade, visto que os sujeitos da pesquisa ainda não as tinham mencionado: *Sobrecarga de trabalho*, *Formação/capacitação*, *Merenda escolar*, *Apoio psicológico para o professor* e *Deslocamento/transporte*. Nesta subseção, são discutidas apenas as categorias inéditas, evitando-se a repetição desnecessária das categorias já analisadas.

Tabela 7: Aspectos que os licenciandos mudariam nas condições de trabalho do professor da escola pública, Teresina, 2011.

Categorias	%
Estrutura física	54,2
Salário	54,2
Recursos materiais e pedagógicos	37,5
Sobrecarga de trabalho	20,8
Formação/capacitação	16,7
Motivação do aluno	12,5
Desvalorização social do professor	12,5
Merenda escolar	8,3
Apoio psicológico para o professor	8,3
Segurança	8,3
Deslocamento/transporte	4,2
Motivação do professor	4,2

Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

Gráfico 7: Fatores que os licenciandos mudariam nas condições de trabalho do professor da escola pública, Teresina, 2011.



Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

4.7.1 Sobrecarga de trabalho

Esta categoria foi formada pelos relatos de 20,8% dos sujeitos, sendo a quarta maior desta pergunta. Os participantes da pesquisa afirmaram, que se pudessem mudar algo nas condições de trabalho do professor, seria no tocante à sobrecarga de trabalho, no sentido de diminuir as atribuições que, hoje, são atreladas ao professor.

Segundo os sujeitos, essa diminuição da sobrecarga poderia ser feita com o auxílio de outros profissionais da área da educação ou redução do número de alunos por sala. Para os sujeitos, a sobrecarga de trabalho dificulta a qualidade do ensino oferecido ao aluno. Seguem alguns exemplos de relatos.

Ah, eu poderia, realmente diminuir a jornada de trabalho, poderia colocar as turmas com menos alunos, a quantidade bem menor de alunos que a professora pudesse dar a aula direitinho, tudo aquilo que ele planejou ele teria condição de passar para aqueles alunos, pois o que importa é qualidade. Quantidade não é nada, né? Diminuir a quantidade pra aumentar a qualidade. (S12, 4º período de Letras Português)

Acho que seria assim, eu faria mais escolas, porque são muitos alunos pra poucas escolas, por isso a reclamação de salas superlotadas. (S15, 4º período de Letras Português)

Eu acho que a gente poderia... meu Deus, é tanta coisa! Dividir as funções, contratar mais pessoas pra fazer as funções. (S22, 3º período de Letras Português/Francês)

Essa sobrecarga que os sujeitos citaram como algo que mudariam nas condições de trabalho do professor tem sido foco de inúmeras discussões acadêmicas e trabalhistas. Alves-Mazzotti (2010) afirma que, se por um lado, foram positivas as mudanças no cenário educacional e as conquistas dos docentes por maior participação nas decisões e planejamentos, na chamada gestão democrática, por outro lado, resultaram num acréscimo de funções para o professor que extrapola a sala de aula.

Rebolo e Carmo (2010) acrescentam que, além disso, a sociedade tem esperado cada vez mais da educação escolar e do professor, depositando, neste último, responsabilidades que nem sempre estão relacionadas com suas competências. Todas essas situações sobrecarregam o professor de atribuições que nem sempre ele está apto a desenvolver. E isso pode trazer como consequência uma queda na qualidade do ensino.

4.7.2 Formação/capacitação

Esta categoria foi citada por 16,7% dos sujeitos e está relacionada à necessidade, percebida por eles, de se fornecer uma formação inicial e/ou continuada de qualidade para que o professor tenha suporte teórico-metodológico para atuar satisfatoriamente. Alguns sujeitos afirmaram que a formação atual dos professores não está adequada às novas demandas sociais que se lhe apresentam no cotidiano de trabalho. Então esse seria um fator, dentro das condições de trabalho, que poderia ser modificado. Seguem exemplos de falas dos sujeitos.

Pra começar, eu como um gestor, eu promoveria cursos de capacitação voltado aos professores da área. Pra que, com esses cursos, esses professores pudessem tá ampliado seus conhecimentos. Principalmente isso, estaria promovendo cursos de capacitação para os profissionais, trabalhando nessa rede pública. (S9, 5º período de Letras Português)

Também apoio em graduação, especialização pro professor, abrir mais portas pra ele. Essas coisas assim, extensão pra ele. Tudo isso, aperfeiçoamento pra ele como profissional. E de uma maneira que ele não precise tirar do bolso. Mas tipo um curso pra aperfeiçoamento, pra mestrado, abrir essas coisa, disponibilizar mais aperfeiçoamento pro professor. (S13, 2º período de Letras Português)

[...] a valorização do professor, através de cursos de qualificação obrigatórios e não, digamos assim, voluntários. Obrigatório! O professor

teria que fazer, teria que apresentar na sua grade curricular. Teria que fazer esses cursos. (S18, 3º período de Letras Português)

As falas citadas demonstram a importância dada pelos entrevistados à formação docente. Uma das situações que influencia essa valorização pode estar relacionada com o momento que os sujeitos estão vivenciando, a formação inicial. Isso os remete às discussões de que participam nas aulas, com seus professores e colegas, sobre as consequências de uma boa ou má formação para o exercício da profissão. Desta feita, outra relação pode ser observada, a íntima ligação entre esta categoria e a outra descrita no item 4.2.2, em que os sujeitos afirmam que professores com níveis de formação mais avançado têm melhores condições de trabalho.

Autores como Ferreira, Ventorim e Côco (2010) corroboram ao explicar que o problema da formação docente geralmente é mencionado nas discussões sobre a qualidade da educação. Sabe-se que um professor que possui uma formação inicial e continuada satisfatória tende a estar mais apto a desenvolver sua função de forma mais engajada, comprometida, estando mais preparado para lidar com as novas situações e problemáticas que a atualidade lhe apresenta.

4.8 Cite alguns fatores que prejudicam o trabalho do professor.

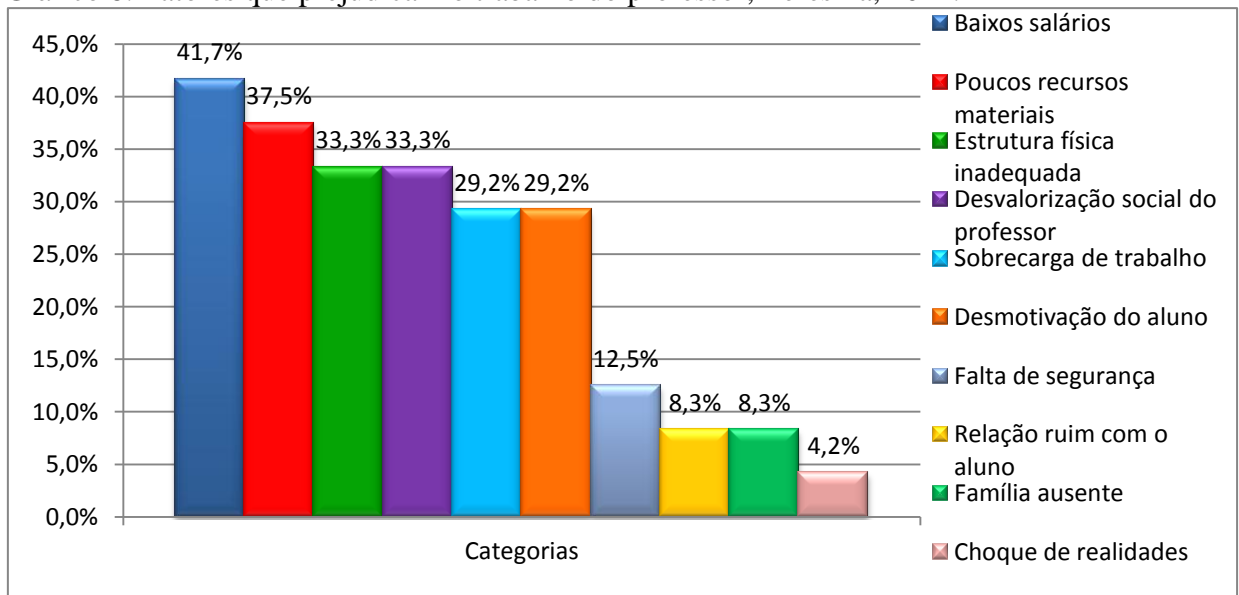
Este item teve como objetivo conhecer os fatores que, para os sujeitos, prejudicam o trabalho do professor. Todas as categorias que emergiram neste item já haviam sido citadas em outras perguntas, o que aponta para uma confirmação das representações que esse grupo de sujeitos partilham sobre as condições de trabalho. Seguem a Tabela 8 e o Gráfico 8.

Tabela 8: Fatores que prejudicam o trabalho do professor, Teresina, 2011.

Categorias	%
Baixos salários	41,7
Poucos recursos materiais	37,5
Sobrecarga de trabalho	37,5
Estrutura física inadequada	33,3
Desvalorização social do professor	33,3
Desmotivação do aluno	29,2
Falta de segurança	12,5
Relação ruim com o aluno	8,3
Família ausente	8,3
Choque de realidades	4,2

Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

Gráfico 8: Fatores que prejudicam o trabalho do professor, Teresina, 2011.



Fonte: Entrevista realizada com licenciandos da Universidade Federal do Piauí, 2011.

As categorias para essa pergunta foram: *Baixos salários* (41,7%), *Poucos recursos materiais* (37,5%), *Estrutura física inadequada* (33,3%), *Desvalorização social do professor* (33,3%), *Sobrecarga de trabalho* (29,2%), *Desmotivação do aluno* (29,2%) e *Falta de segurança* (12,5%). Ainda foram citados por menos de dez por cento dos sujeitos os itens *Relação ruim com o aluno* (8,3%), *Família ausente* (8,3%) e *Choque de realidade* (4,2%).

Percebe-se que, para os sujeitos, os baixos salários dos professores interferem de forma decisiva em sua atuação. Para eles, existe uma relação muito forte entre o salário e a motivação para o trabalho. Assim, as categorias *Baixos salários* e *Desvalorização social do professor* se complementam. Apesar de aqui essa desvalorização docente estar muito mais voltada para a percepção de uma falta de reconhecimento da importância do professor para a sociedade e falta de autonomia, o salário também seria uma forma de reconhecimento profissional.

Seguem abaixo dois exemplos de relatos sobre a questão salarial e dois sobre a desvalorização social do professor, respectivamente.

É o que eu já venho falando ao longo da entrevista: má remuneração. (S5, 2º período de Pedagogia)

A questão da melhoria salarial do professor. Eu acho que isso é fundamental, porque eu acho que o fato de você saber que não importa o quanto que você vai se esforçar que no final do mês, sabe, vai ser aquele salário que, às vezes, não dá pra tirar do apertado. Eu acho que seria uma motivação pra o professor. (S10, 5º período de Letras Português)

Também outra coisa que impede o bom trabalho do professor são algumas imposições assim do sistema mesmo, que o sistema impõe... né? Que o professor, muitas vezes, ele... ele é levado a seguir à risca ali uma imposição dada pelo sistema, sendo que ele pode introduzir várias outras... outras maneiras de trabalhar, né? Com seus alunos. Como, por exemplo, eu posso citar o exemplo de uma imposição do sistema que o sistema ele cobra muito a avaliação escrita por meio de notas, sendo que há outras formas de avaliar.” (S3, 3º período de Pedagogia)

Na rede pública, geralmente, é a falta de reconhecimento, né? Por parte do governo, por parte dos órgãos administradores. Os professores não são reconhecidos como deveriam ser no seu trabalho. (S9, 5º período de Letras Portugêses)

Outros aspectos bastante enfatizados pelos sujeitos referem-se à escassez de recursos materiais e pedagógicos (categoria *Poucos recursos materiais*), bem como a deficiência da estrutura física das escolas públicas (categoria *Estrutura física inadequada*). Os participantes da pesquisa afirmaram que, além da motivação do professor, o trabalho docente só pode ser desenvolvido com qualidade a partir de um suporte material oferecido pela escola. Inclusive, para o professor, que já é mal remunerado, não necessita utilizar recursos próprios para desenvolver seu ofício. Seguem alguns exemplos dessas categorias.

Os materiais didáticos que são restritos, ainda restritos. Muitas vezes eles se deparam com uma escola que não oferece meios pra que esses alunos se desenvolvam. (S3, 3º período de Pedagogia)

Falta de recursos pro professor trabalhar dentro de aula, o livro didático, que as vezes não é tão adequado pra realidade daqueles alunos. (S4, 3º período de Pedagogia)

Eu acho que primeiro vem a questão da estrutura física da escola. (S10, 5º período de Letras Portugêses)

Isso é uma grande dificuldade, porque atrapalha muito o professor, são as carteiras muito próximas umas das outras. As salas é um ventilador por sala. Aí você imagina aqui em Teresina, você dar aula à tarde com um ventilador funcionando e outro quebrado, com goteira, com janela quebrada, carteira quebrada. O aluno consegue uma cadeira, mas a cadeira não tem apoio pra ele pôr os braços, pôr os livros. (S18, 3º período de Letras Portugêses)

A *Sobrecarga de trabalho* e a *Desmotivação do aluno* foram categorias equivalentes quantitativamente, ambas com 29,2%. A primeira, de acordo com os sujeitos, atrapalha o trabalho do professor, pois exige dele grande esforço para atuar em todas as situações que se lhe apresentam. O professor não tem sua função limitada ao repasse de conhecimentos, mas também deve preparar os alunos para a cidadania, para a transformação social, muitas vezes,

agregando funções da família. Com excesso de atribuições, alta carga horária e salas superlotadas, a qualidade do trabalho do professor é afetada negativamente. Seguem dois exemplos da categoria *Sobrecarga de trabalho*.

Um dos fatores que prejudicam o trabalho do professor é alta carga horária que o sistema impõe a ele. Também, devido a essa alta carga horária, ele muitas vezes, ele não pode continuar os estudos, aquela questão, num tem aquela educação continuada, né? Então, a alta carga horária do professor, ele impede que o professor venha a realizar um bom trabalho, porque ele não consegue planejar uma boa aula. (S3, 3º período de Pedagogia)

E essas turmas superlotadas, porque você chegar na sala superlotada com aquele monte de aluno é desesperador. Aquele monte de aluno pro professor dar conta. Ele não consegue dar conta não. Ele só passa por cima. (S12, 4º período de Letras Português)

A desmotivação do aluno, apesar de não ser algo que possa ser modificado pelas instâncias responsáveis pela Educação, surge como algo que atrapalha um bom desempenho docente. Os sujeitos da pesquisa partilham esta representação social de que a motivação do aluno, o seu desejo de aprender interfere na atuação do professor, pois seria uma espécie de *feedback*, de resposta à sua atuação. Sobre essa categoria, seguem dois exemplos de falas dos entrevistados.

[...] os próprios alunos também. Às vezes, o professor vai todo cheio de ideia, faz uma aula bem dinâmica, vai com uma aula na cabeça, aí chega lá o aluno num quer fazer nada, o professor tem que mudar a aula dele todinha. (S3, 3º período Pedagogia)

O interesse do aluno também. Eu acho que quando não tem, por exemplo, quando o aluno não vê a escola como uma coisa boa, pra você aprender, pra você querer mais. Que o professor vendo o desinteresse dos alunos, gera uma certa... um desânimo, quando ele não vê. (S11, 3º período de Pedagogia)

Essa categoria tem forte relação com outra que foi citada neste item, a *Relação ruim com o aluno* (8,3%), visto que, sem uma boa relação professor-aluno, há uma desmotivação de ambos (professor e aluno). Assim a qualidade do ensino e da aprendizagem cai consideravelmente.

A *Falta de segurança* (12,5%), categoria citada em outras perguntas, também surge aqui como um fator que impede uma boa atuação docente. Sem segurança, à mercê da violência que circunda os bairros periféricos e os centros urbanos, o professor não pode

desenvolver todo o seu potencial. Essa situação interfere de forma direta na qualidade da educação.

Emergiu ainda a categoria *Choque de realidade*, citada apenas por 4,2% dos sujeitos, ao afirmar que a realidade social do professor, quando diferente da dos alunos, pode provocar um mal-estar, uma dificuldade de o professor compreender as necessidades daqueles alunos, uma dificuldade de desenvolver um sentimento de empatia, visto que sua realidade social é diferente.

Percebe-se, com a apresentação e discussão dos dados neste capítulo, que as condições de trabalho são representadas de diversas formas pelos sujeitos que participaram da pesquisa. As categorias que mais se destacaram quantitativamente, levando em consideração todas as perguntas e itens do roteiro de entrevista, relacionam-se aos aspectos negativos da profissão docente. De todas as categorias emergentes neste estudo, a maior delas, com 70,8%, apontou para a representação de que as condições de trabalho do professor da escola pública são ruins ou insuficientes. Em seguida, a categoria que inclui o salário entre os fatores que compõem as condições de trabalho do professor foi citada por 62,5% dos sujeitos.

Além disso, as categorias que demonstraram uma relação diretamente proporcional entre as condições de trabalho e a motivação do professor ficaram evidentes nas porcentagens de 54,2% e 50%, respectivamente relacionadas às perguntas dos itens 3 e 4 do roteiro de entrevista (ver apêndices). Dessa maneira, quanto melhor as condições de trabalho oferecidas ao professor, maior será sua motivação para desenvolver seu trabalho, segundo os entrevistados.

A categoria *Retribuição social/altruísmo*, com 41,7%, revelou-se como o principal motivo para que os licenciandos desejem atuar na rede pública de ensino. Por outro lado, a *Falta de segurança*, também com 41,7%, foi o principal motivo para os sujeitos não almejarem a atuação nas escolas públicas. Após todas essas representações expostas pelos entrevistados, ao serem questionados sobre o que mudariam nas condições de trabalho do professor, duas categorias emergiram com a mesma porcentagem (54,2%): *Estrutura física* da escola e *Salário*. Este último também foi citado como o principal fator que prejudica o trabalho do professor em sala de aula.

Com base em todas essas evidências, que surgiram das falas dos sujeitos e foram analisadas a partir do referencial teórico adotado, à luz da Teoria das representações sociais, apresentam-se, no capítulo seguinte, algumas considerações sobre as representações sociais que os sujeitos desta pesquisa partilham sobre as condições de trabalho do professor da escola pública.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições de trabalho do professor é um tema que se debate há algum tempo na mídia, na academia, nos sindicatos, levando a alguns questionamentos que dão origem a diversas reflexões e buscas por respostas. A pesquisa realizada teve como objetivo principal conhecer as representações sociais que os licenciandos partilham sobre as condições de trabalho do professor da escola pública. Os objetivos específicos, por sua vez, eram identificar aspectos das condições de trabalho do professor, considerados importantes pelos licenciandos, para melhorar a qualidade da educação e analisar as possíveis relações, consideradas pelos sujeitos, entre as condições de trabalho e a atuação do professor em sala de aula.

Todo o percurso da pesquisa baseou-se na busca de respostas aos seguintes questionamentos: a) quais as representações sociais, partilhadas pelos licenciandos, sobre as condições de trabalho do professor da escola pública? b) quais os aspectos importantes das condições de trabalho do professor, apontados pelos entrevistados, para melhorar a qualidade da educação? c) quais as possíveis relações entre condições de trabalho e atuação do professor em sala de aula, segundo os sujeitos da pesquisa?

Sabe-se que as representações sociais são uma forma de que os grupos sociais lançam mão para compreender o mundo à sua volta para, então, poder agir sobre ele. Existem, porém, diferentes origens para as representações, podendo ser a popularização da ciência, o imaginário cultural ou os eventos específicos. No primeiro caso, a mídia e os meios de comunicação transmitem um saber produzido pela ciência (universos reificados), que chega ao público em geral, às pessoas produtoras de senso comum. No segundo caso, esse conhecimento é elaborado a partir das vivências dos sujeitos com os objetos que permeiam seu cotidiano, criando representações mais duradouras e complexas. E na terceira situação, são criadas representações menos duradouras, visto que são partilhadas por grupos menores, não tendo tanta abrangência social.

Em todas as situações de sociogênese de representações sociais há, entretanto, uma característica comum: as representações sociais são elaboradas por sujeitos pensantes, sujeitos ativos, que modificam, acrescentam e retiram informações de determinado objeto ou fenômeno para que ele possa ser compreendido e passe a fazer sentido para esse grupo social, que faz parte dos universos consensuais.

No tocante às condições de trabalho do professor da escola pública, foi possível perceber esse processo de produção de um saber. Os sujeitos participantes da pesquisa eram estudantes de licenciaturas diversas que não possuem experiência docente. Ou seja, todas as

informações que eles detêm advêm de relatos de seus professores, dos noticiários da televisão, das discussões acadêmicas em torno da temática, etc. É importante ressaltar, no entanto, que esses sujeitos não recebem essas informações totalmente desprovidos de um conhecimento prévio. Ao entrar em contato com um objeto ou fenômeno, eles já possuem um repertório anterior, ao qual somam as novas informações, modificando-as de forma a tornar familiar o não familiar, através dos processos cognitivos de objetivação ancoragem.

Percebeu-se que os sujeitos da pesquisa objetivaram as condições de trabalho do professor, ou seja, tornaram-nas concretas para que pudessem pensar e falar sobre elas ao longo da entrevista. Os principais fatores que, para eles, estão relacionados com as condições de trabalho do professor são, em primeiro plano, o salário, seguido da estrutura física da escola, do reconhecimento social do professor e de fatores didático-pedagógicos. Com isso, os sujeitos afirmaram que ter boas condições de trabalho é ter um bom salário, dispor de uma estrutura física adequada, com salas iluminadas, ventiladas, espaços específicos para atividades extraclasse e materiais didáticos apropriados às diversas atividades, e receber da sociedade o reconhecimento da importância do papel do professor. Outros fatores também estão incluídos nas condições de trabalho, segundo os sujeitos: a segurança, a formação docente, a motivação do aluno e quantidade de atribuições do professor.

Aqui é importante pontuar dois aspectos interessantes. Primeiro, que essa representação social partilhada pelos sujeitos reorganiza os fatores em relação à literatura existente sobre o assunto. Para os sujeitos, condições de trabalho incluem salário, formação e valorização da profissão. Enquanto, na literatura, valorização da profissão inclui salário, formação e condições de trabalho (FONTINELES, 2008). Isso tem justificativa na origem dessa representação, que estaria ancorada nas vivências dos entrevistados com a temática das condições de trabalho através, principalmente, dos discursos de seus professores, mas também da mídia. O segundo aspecto a ser observado é que alguns fatores nem sempre dependem exclusivamente das instâncias governamentais, tais como a motivação do aluno e valorização social da profissão. Os próprios professores são corresponsáveis na mudança desses fatores, pois a motivação do aluno depende, entre outros aspectos, da motivação do professor (MORALES, 2004), bem como a valorização social do professor, que muitas vezes não é observada nem mesmo no seu próprio discurso.

Em relação às representações que os sujeitos partilham sobre as condições de trabalho do professor da escola pública, percebeu-se que a grande maioria dos entrevistados comunga de uma representação negativa, considerando as condições de trabalho do professor ruins ou insuficientes para o desempenho do seu trabalho. Entretanto, um grupo pequeno admitiu a

possibilidade de variações quanto ao nível educacional ou mesmo quanto à formação/titulação do professor. Ou seja, as condições de trabalho são piores para professores da educação básica e/ou professores que possuem apenas a graduação.

Os fatores que, na opinião dos sujeitos, contribuem para que a escola pública tenha condições de trabalho ruins são os baixos salários, a estrutura física precária, a escassez de recursos materiais e pedagógicos, a falta de segurança que deixa os professores vulneráveis à violência, a formação/capacitação insuficiente para que o professor consiga lidar com os problemas educacionais/comportamentais dos alunos, a falta de respeito e valorização da sociedade para com a profissão docente e a sobrecarga de trabalho. Esses mesmos fatores foram também mencionados pelos licenciandos como justificativas para não quererem, no futuro, trabalhar na rede pública de ensino.

Todas essas representações sociais partilhadas pelos sujeitos são fruto das informações que circulam nos grupos de conversação, que ouvem dos seus professores ou pessoas da família e dos meios de comunicação, além da experiência pessoal, de muitos dos entrevistados serem oriundos da escola pública. Todavia, apesar dessa representação negativa, a maioria dos sujeitos demonstrou o desejo de atuar na rede pública de ensino. Os motivos para esse desejo estão ancorados na vontade de transformar a realidade da escola pública, melhorando a qualidade do ensino, que é ruim na atualidade, segundo os sujeitos. Outro aspecto que os impulsiona a trabalhar na rede pública, ainda pautado nessa atitude altruísta, foi denominado pelos sujeitos como *contribuição/retribuição social*. Eles afirmaram que desejam contribuir com a sociedade, devolvendo um conhecimento que acumularam durante a graduação. Ainda existiram outros motivos para atuar na rede pública, menos altruístas e mais pessoais como a estabilidade financeira proporcionada pelo concurso público e o acúmulo de experiência profissional.

Ficou claro que os benefícios que a escola pública pode oferecer ao professor estão bem distantes dos aspectos considerados pelos sujeitos da pesquisa como pertencentes às condições de trabalho. Ou seja, nada nas condições de trabalho do professor da escola pública é atrativo para os sujeitos. Essa informação não está diretamente ligada aos objetivos da pesquisa, visto que elucida questões referentes à atratividade da escola pública. Porém foi importante para perceber como os sujeitos representam as condições de trabalho do professor. Sugere-se inclusive que essa temática possa ser abordada em pesquisas futuras.

No que se refere à relação entre as condições de trabalho do professor e a qualidade da educação, foi visível que os sujeitos estabeleceram uma relação diretamente proporcional. Assim, para eles, quanto melhor as condições de trabalho, mais qualidade na educação. Essa

representação social sofre bastante influência dos meios de comunicação, que transmitem frequentemente essa ideia de aproximação entre as condições de trabalho e a qualidade da educação. Um exemplo citado algumas vezes pelos sujeitos refere-se ao discurso de uma professora do Estado do Rio Grande do Norte, professora Amanda Gurgel, em maio de 2011, ao falar da contradição entre as precárias condições de trabalho oferecidas ao professor e a cobrança que é feita a ele em relação à qualidade do ensino e os resultados na aprendizagem do aluno⁴. Esse discurso teve grande repercussão em todo o país, sendo noticiado em diversos telejornais. Ao mencionar a fala da professora Amanda Gurgel, os sujeitos da pesquisa demonstram e confirmam a grande importância da mídia na formação de representações sociais.

A qualidade da educação, por ser um conceito que envolve aspectos subjetivos de quem avalia, torna-se algo bastante polissêmico. No caso desta pesquisa, a qualidade da educação está fortemente relacionada com as condições de trabalho do professor, visto que, com boas condições de trabalho (bom salário, estrutura física da escola adequada, disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos, quantidade reduzida de alunos por turma, etc.), o professor desenvolve seu trabalho de forma mais satisfatória, tornando-se mais motivado. Os alunos têm mais prazer de ir à escola, sentem-se motivados a estudar, melhorando a aprendizagem. O resultado disso tudo é uma educação de qualidade.

Porém, é necessário ressaltar uma das grandes contradições encontradas nesta pesquisa, a partir da fala dos sujeitos. Os entrevistados afirmam que, com más condições de trabalho, a qualidade da educação sofre um declínio, pois o professor sente-se desmotivado para trabalhar sem material adequado, numa escola com estrutura precária, exposto à violência e, entre outros fatores, receber uma remuneração abaixo dos seus esforços. Dessa forma, há uma repercussão negativa na qualidade do ensino. Todavia, os licenciandos desejam atuar nas escolas públicas para contribuir com a sociedade e melhorar a qualidade da educação. Os sujeitos afirmam que a boa qualidade da educação está condicionada às boas condições de trabalho do professor e, ao mesmo tempo, dizem que desejam atuar num campo em que não há boas condições de trabalho, segundo eles mesmos, para melhorar a qualidade do ensino. Isso reafirma o caráter complexo das representações sociais, que permite que elas coexistam, mesmo sendo contraditórias.

É interessante perceber que a motivação do professor e do aluno são aspectos subjetivos do processo de ensino e aprendizagem por estar relacionados, também, com as

⁴ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=yFkt0O7lceA>

características individuais e de personalidade de cada pessoa. Assim, a motivação para realizar alguma atividade não depende somente de fatores concretos e observáveis como os que foram elencados pelos sujeitos da pesquisa, referentes às condições de trabalho. No entanto, os sujeitos não se detiveram a essa peculiaridade. A tendência dos participantes da pesquisa foi de *objetivar*, tornar concreta a motivação do professor e do aluno direcionando-a para aspectos mais palpáveis e, portanto, mais fáceis de compreender.

Outro aspecto que merece destaque na pesquisa refere-se à ligação direta que os sujeitos da pesquisa realizam entre as condições de trabalho do professor e sua atuação em sala de aula. Quando questionados sobre as consequências de boas ou más condições de trabalho, a primeira resposta em termos quantitativos foi a influência positiva ou negativa, respectivamente, sobre o desempenho do professor em sala de aula. Isto é, a atuação do professor será plenamente satisfatória se ele for recompensado financeiramente com um bom salário, se estiver numa escola com boa estrutura física e segurança, com recursos materiais os mais variados para desenvolver suas atividades, se receber uma formação continuada para lidar com os desafios educacionais do cotidiano escolar, se for valorizado socialmente pela sua função, etc.

Essa representação social engloba diversas questões que permeiam uma boa atuação do professor em sala de aula, excluindo, porém, os fatores subjetivos do professor, tais como sua personalidade e sua afinidade com a profissão docente. A representação social de que, com todas essas condições de trabalho favoráveis, o professor poderá desempenhar seu papel de forma satisfatória em sala de aula pode apontar algumas problemáticas. Primeiramente, essa visão pode demonstrar um repasse de responsabilidades para o Governo/Estado por parte dos futuros professores, visto que estes se isentam da participação efetiva na vida escolar dos alunos e do esforço para realizar um bom trabalho. Essa atitude contradiz, entretanto, o desejo demonstrado pelos sujeitos de atuar na escola pública para contribuir com a sociedade e mudar a realidade precária do ensino público. Ou seja, por um lado depositam nas instâncias governamentais a responsabilidade pela qualidade do ensino, por outro, colocam-se como co-participantes desse processo.

Um segundo problema parece ser a visão pessimista da profissão docente, em que os sujeitos não conseguem vislumbrar bons resultados de sua futura prática docente sem que haja excelentes condições de trabalho. Realidade esta que, novamente, entra em contradição com o desejo manifestado pelos entrevistados em proporcionar aos seus alunos um ensino de qualidade. Essas contradições encontradas nas falas dos sujeitos levam a um questionamento sobre a veracidade desse desejo em atuar nas escolas públicas, visto que há uma ênfase muito

grande nos aspectos negativos das condições de trabalho do professor da escola pública. Pode-se pensar que esse altruísmo seja manifestação de uma atitude politicamente correta à pergunta sobre os motivos que teriam para atuar na rede pública de ensino. A pesquisa, porém, não se focou nesses aspectos, sendo apenas inferências a partir do que efetivamente foi dito pelos sujeitos participantes. Inclusive, esses levantamentos podem ser tratados em pesquisas futuras.

Outra possibilidade de desdobramento deste estudo refere-se às possíveis influências que as representações sociais das condições de trabalho do professor podem exercer sobre a formação desses sujeitos, que são licenciandos e estão, portanto, em fase de preparação para a docência. Por um lado, representar sua futura profissão de forma tão negativa poderia gerar desmotivação e falta de investimento afetivo no curso. Por outro lado, poderia desenvolver um desejo de mudar, de lutar pelas mudanças em prol de melhores condições de trabalho para a categoria docente. Além disso, pesquisas com licenciandos da área das ciências exatas e biológicas poderiam, talvez, apresentar resultados diferentes dos encontrados neste estudo, que teve como participantes apenas estudantes das Ciências Humanas. Porém, essas especulações não podem ser respondidas neste estudo, necessitando de investigações mais direcionadas em futuras pesquisas.

Falar sobre condições de trabalho não é algo simples, pois é um campo de estudo ainda não muito explorado, apesar de muito discutido no senso comum e na academia. Uma das principais dificuldades na elaboração deste estudo se referiu exatamente à escassez de bibliografia impressa sobre a temática das condições de trabalho. O levantamento teórico sobre o assunto se deu principalmente a partir de artigos de periódicos e revistas científicas publicados em meios eletrônicos. Espera-se, entretanto, que esta pesquisa possa contribuir com a evolução dos estudos sobre as condições de trabalho do professor e, conseqüentemente, resulte em mais discussões e melhorias trabalhistas para a classe docente.

REFERÊNCIAS

AIELLO-VAISBERG, Tânia M.J. (1997). Investigação em Representações Sociais. In: TRINCA, W. (Org.). **Formas de Investigação Clínica em Psicologia**. São Paulo: Vetor, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Algumas hipóteses sobre os processos de produção das representações de professores sobre o trabalho docente. In: VIII Seminario Internacional Red Estrado - UCH - CLACSO, 2010, Lima. **Anais...**, Lima : Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-14. 2010.

ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 12 nov 2011.

BALLONE, G.J. Síndrome de Burnout. In: **PsiquWeb**. Disponível em <www.psiqweb.med.br>. 2009. Acesso em 23 jul 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero; MAFRA, Leila de Alvarenga. O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no Exercício do magistério, no ensino fundamental da cidade de Betim, Minas Gerais/Brasil. In: VIII Seminario Internacional Red Estrado - UCH - CLACSO, 2010, Lima. **Anais...**, Lima : Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-12. 2010.

BOCK, A. M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, M. L. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 nov 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRUGGEN, Johan C. Van. Políticas europeias de avaliação da escola: situação atual da relação com as políticas de autonomia, descentralização e auto-gestão (self-management). In: **Revista do Fórum Português de Administração Educacional**, Lisboa, nº 1, p. 4-21, 2001.

CABRAL NETO, Antônio. Gestão e qualidade de ensino: um labirinto a ser percorrido. In: SOUSA JUNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de. (Orgs.).

Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2011.

CARVALHO, M.C.R.D. et al. Representações sociais do medicamento genérico por farmacêuticos: determinação dos sistemas central e periférico. In: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 21(1):226-234, jan-fev, 2005.

CARVALHO, Maria do Rosário de. As representações sociais na mediação do processo de ensino-aprendizagem. In: CARVALHO, Maria do Rosário de; PASSEGGI, Maria da Conceição, DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. (Orgs). **Representações sociais:** teoria e pesquisa. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque, 2003.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima. **Depressão Infantil:** uma abordagem psicossocial. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar em um contexto de violência:** a análise de um livro de ocorrência dos alunos e o olhar da equipe gestora em uma escola da rede pública municipal de Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC07.pdf>>. Acesso em 13 nov 2011.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth. Desejo ou motivação? A interrogação psicanalítica sobre o trabalho. In: DEJOURS e cols. **Psicodinâmica do Trabalho:** contribuições da escola dejouriana a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DURVEEN, Gerard. Introdução: o poder da ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. 5ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, VENTORIM, Silvana; CÔCO, Valdete. A condição do trabalho docente no Espírito Santo. In: VIII Seminario Internacional Red Estrado - UCH - CLACSO, 2010, Lima. **Anais...**, Lima : Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-15. 2010.

FONTINELES, I.C.S. **Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996-2006): o fundef e a valorização do magistério.** Dissertação de mestrado, UFPI, 2008. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/politicas_financiamento.pdf> . Acesso em 15 abr. 2010.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Relatório Preliminar sobre Atratividade da Carreira Docente**, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2012.

FURLANI, Lúcia M. T. **Autoridade do professor:** meta, mito ou nada disso? 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C.S (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GONÇALVES, Helenice Maia. Representações sociais de trabalho docente e formação por professores do ensino fundamental e alunos de pedagogia: um estudo comparativo. . In: VIII Seminario Internacional Red Estrado - UCH - CLACSO, 2010, Lima. **Anais...**, Lima : Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-12. 2010.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão In: JODELET, Denise. (org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva. In: **Cultura e Pesquisa**. Caderno 2. Blumenau, 2001.

LEME, Maria Alice V da S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, Mary J. P. (Org.). **O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEMOS, José Carlos Galvão. As condições do trabalho docente: a construção da identidade profissional entre permanências e abandonos. In: VIII Seminario Internacional Red Estrado - UCH - CLACSO, 2010, Lima. **Anais...**, Lima : Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-12. 2010.

LOPES, Maria do S. Leal. A formação continuada nas palavras dos autores. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria C.S. (2007). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes.

MORALES, Pedro. **A Relação Professor-Aluno: o que é, como se faz**. 5.ed. Edições Loyola: São Paulo, 2004.

MOREIRA, A.S.P; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiania: AB Editora, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAÚJO, Gilda C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.28, jan/abr. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28> >. Acesso em 12 jan 2012.

PARO, Vitor H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.

PIMENTEL, Gabriela S.R.; PALAZZO, Janete; OLEIVEIRA, Zenaide dos R.B.B. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Ensaio:** aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v.17, n.63, p.355-380, abr/jun. 2009.

REBOLO, Flavinês; CARMO, Jefferson Carriello do. Mudanças nas formas de trabalho e o mal-estar dos professores. In: VIII Seminario Internacional Red Estrado - UCH – CLACSO, 2010, Lima. **Anais...**, Lima : Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-14. 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry e cols. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SÁ, C.P. **A Construção do Objeto de pesquisa em Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SALES, Luís Carlos; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Fazer-se professor: trajetórias escolares de licenciandos e suas representações sociais sobre a profissão docente. In: PASSOS, Guiomar de Oliveira; SALES, Luís Carlos Sales (Orgs.b). **Educação:** mediações simbólicas. Teresina, EDUFPI, 2006.

SALES, Luís Carlos. **Desvalorização do professor no Piauí:** “pintadores” de escolas, descumpridores da lei. Disponível em: <<http://nuppege-ufpiedu2003.blogspot.com/>>. Acesso em 01 mar. 2012.

SILVA, Cleânia de Sales. **Construtivismo – de marco teórico pedagógico à grife:** um estudo a partir das mensagens veiculadas na internet. 2006. 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SPINK, Mary J. P. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary J. P. (Org.). **O Conhecimento no Cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TARTUCE, Gisela L.B.P.; NUNES, Marina M.R.; ALMEIDA, Patrícia C.A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>> Acesso em 12 jan 2012.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

VALLE, Ione R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? In: **Revista bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/32/34> > Acesso em 12.jan.2012

WAGNER, Wolfgang. Sócio-Gênese e Características das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** Goiânia: AB, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Teste de evocação livre de palavras

Quando eu digo a expressão condições de trabalho do professor, quais as seis primeiras palavras que lhe vêm à mente?

1. _____

3. _____

2. _____

4. _____

5. _____

6. _____

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista

1. O que você já ouviu falar sobre condições de trabalho do professor?
2. Para você, como são as condições de trabalho do professor?
3. Em sua opinião, o que acontece quando se melhoram as condições de trabalho do professor?
4. Em sua opinião, o que acontece quando as condições de trabalho do professor são ruins?
5. Que fatores levariam você a trabalhar em uma escola pública?
6. Que fatores levariam você a não trabalhar em uma escola pública?
7. Se fosse um gestor da educação, o que você mudaria nas condições de trabalho do professor da escola pública?
8. Cite alguns fatores que prejudicam o trabalho do professor.

ANEXO

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável- Luís Carlos Sales -CPF 131.761.883-15
Instituição: Universidade Federal do Piauí
Área: Mestrado em Educação
Departamento: Centro de Ciências da Educação - CCE
Campus Ministro Petrônio Portela -Ininga-FoneO(xx)8632371214/32155820
CEP 64049-550 - TeresinaPI E-Mail:educmest@ufpi.br
Pesquisadores participantes: Juliana Gomes da Silva Soares
Telefones para contato: (86) 9414 6934

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa na Linha B do Programa de Mestrado em Educação – Educação e Representações Sociais. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador participante. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este estudo como objetivos conhecer as representações sociais que licenciandos partilham sobre condições de trabalho do professor da escola pública, identificar que aspectos são considerados importantes para melhorar a qualidade do ensino e analisar as possíveis relações entre as condições de trabalho e a atuação do professor em sala de aula..

Você será entrevistado sobre o tema do estudo que se centra sobre as condições de trabalho do professor da escola pública. A entrevista consta de sete perguntas ordenadas a partir das questões abstratas para as mais concretas. Toda entrevista será gravada em um aparelho gravador de áudio e o que você disser será depois transcrito, impresso e entregue a você. Após leitura, você poderá solicitar que sejam retiradas partes daquilo que não considera apropriado para ser usado como depoimento.

Sua contribuição neste estudo é de inestimável gentileza e relevância social, tendo em vista que, este estudo, irá aprofundar os conhecimentos na área da profissionalização docente. Nesse sentido, suas respostas escritas ou orais serão usadas e divulgadas de forma anônima. Seu verdadeiro nome não será usado, a não ser que você prefira e manifeste por escrito esta preferência. Trechos da entrevista poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre esta pesquisa.

Ao assinar seu nome, você está concordando em participar do estudo. No entanto, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, como já mencionados. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, representantes do patrocinador (quando presente) Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo).

Você tem direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo, mas pedimos por gentileza que faça isso até 02 meses antes da defesa, que neste caso, está prevista para fevereiro de 2012. Após esta data, tal ação inviabiliza a conclusão do estudo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG _____

CPF _____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre as Representações Sociais como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li

ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **Representações sociais das condições de trabalho do professor da escola pública partilhadas por estudantes de licenciatura**. Eu discuti com a Orientanda, Sra. Juliana Gomes da Silva Soares sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso ao relatório final ou a Dissertação. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Teresina, _____/_____/_____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, _____/_____/_____

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep