



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

**Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Química - Licenciatura**



Campus 
AGRESTE

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE QUÍMICA NAS ESCOLAS
DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL E OU/ INTEGRADO DA REDE ESTADUAL
DE PERNAMBUCO**

PAMELA RANIELLE DA SILVA PEREIRA

**CARUARU
2016**

PAMELA RANIELLE DA SILVA PEREIRA

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE QUÍMICA NAS ESCOLAS
DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL E OU/ INTEGRADO DA REDE ESTADUAL
DE PERNAMBUCO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Licenciatura em Química do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Katharine Ninive Pinto Silva – CAA/ NFD

**CARUARU
2016**

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4 – 1242

P436c Pereira, Pamela Ranielle da Silva.
Condições de trabalho do professor de Química nas escolas de ensino médio integral e/ou integrado da rede estadual de Pernambuco. / Pamela Ranielle da Silva Pereira. – 2016.
39f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, Licenciatura em Química, 2016.
Inclui Referências.

1. Educação integral. 2. Química – Estudo e ensino. 3. Saúde do trabalhador. 4. Professores de química. I. Silva, Katharine Ninive Pinto. (Orientadora). II. Título.

371.12 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2016-372)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Química - Licenciatura

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE QUÍMICA NAS ESCOLAS
DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL E OU/ INTEGRADO DA REDE ESTADUAL
DE PERNAMBUCO**

PAMELA RANIELLE DA SILVA PEREIRA

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Katharine Ninive Pinto Silva
(Orientadora)

Prof. Mestrando Adriano Carvalho Cabral da Silva

Prof. Mestrando Pedro Henrique de Melo Teixeira

DEDICATÓRIA

Dedico esse Trabalho de Conclusão de Curso, a todos os professores que tive durante a trajetória da minha vida escolar e acadêmica, em agradecimento a todos ensinamentos, incentivos e por terem contribuído de forma efetiva na minha escolha por a carreira docente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proteger, iluminar meus caminhos e ter me dado forças para que eu conseguisse chegar até aqui. A glória é dele e tudo é para Ele.

À professora e orientadora deste trabalho, Katharine Silva, por ter me acolhido em sua pesquisa, por a amizade construída, por todo o incentivo e aprendizado, por sua paciência, dedicação, por ter sido como uma mãe para mim durante a graduação. Compartilho minha admiração pelo seu profissionalismo, conhecimento e atenção. MUITÍSSIMO obrigada.

À minha mãe, Eneilza Ernestina, por sempre me incentivar aos estudos, pelo apoio e suporte durante toda a graduação, por ser minha fonte de inspiração em tudo que faço.

Aos meus irmãos, Camila da Silva, Renan Oliveira e Renata Samira, que de forma especial e carinhosa sempre me dão força e coragem, me apoiando em todos momentos de minha vida. Obrigada por todo amor, carinho e cuidado.

Às minhas amigas, Débora Sobral, Isabel Maria e Joice Marques, por serem meu porto seguro, pelo amor, cumplicidade, incentivo e apoio.

A todos os membros do grupo GESTOR, pelas discussões e contribuições dadas ao longo destes anos de convívio. Em especial ao Prof. Jamerson Silva, e aos amigos John Matheus e Adriano Carvalho.

Aos professores das escolas pesquisadas pela disponibilidade de contribuir com essa pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo identificar se há uma adequação das condições de trabalho dos professores de Química no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco, considerando as condições de saúde do trabalhador docente, bem como mapear as principais problemáticas envolvendo o trabalho docente e analisar as condições de ensino de Química no Ensino Médio dessa rede. Procuramos responder à seguinte problemática: Será que as condições de trabalho docente a que os professores de química do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco estão submetidos garantem as condições de saúde necessárias à realização de sua atividade docente? A pesquisa foi realizada em 6 (seis) escolas da Rede Estadual de Pernambuco, sendo 2 escolas com jornada semi-integral (32 horas semanais) e 4 escolas com jornada integral (40 horas semanais), conforme a Gerência Regional de Educação (GRE) - Agreste Centro Norte – Caruaru e a Gerência Regional de Educação (GRE) - Mata Centro - Vitória de Santo Antão. Para a coleta dos dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada com os docentes das respectivas escolas. De acordo com os resultados obtidos e análise dos dados percebemos que existe uma grande falta de recursos didáticos para o ensino que Química dificultando assim o ensino-aprendizado da disciplina e contribuindo pra uma prática de ensino conservadora pois os alunos tem apenas um acúmulo de aulas teóricas todos os dias, visto que seria necessário um currículo diferenciado para essa proposta de educação nas escolas. Não há uma adequação das condições de trabalho dos professores de Química no Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco, pois os mesmos enfrentam várias dificuldades no desempenho de sua profissão, se sentem sobrecarregados e todos esses elementos levam a um processo de condição de adoecimento do docente em decorrência do exercício da profissão, caracterizado por estresse, depressão, problemas relacionados a voz, bem como outras doenças em função da intensa carga de trabalho. Na maioria dos casos, no entanto, os professores evitam se afastar em função dos adoecimentos porque o tipo de vínculo que mantém com as escolas, sobretudo as EREMs, não preveem a possibilidade desses afastamentos, pois eles podem perder a vaga na EREM e com isso a gratificação.

Palavras-chave: Educação Integral; Ensino de Química; Saúde Docente.

ABSTRACT

The present research aimed to identify whether there is an adequacy of Chemistry teachers' working conditions in the School of Pernambuco State Network, considering the health status of the teaching work, and map the main issues involving the teaching work and analyze the chemistry teaching conditions in high school that network. We seek to answer the following issues: Do the working conditions of teachers in the high school chemistry teachers of Pernambuco State Network are subject guarantee the health conditions required to carry out their teaching activity? The survey was conducted in six (6) schools in the State Network of Pernambuco, 2 schools with half-full day (32 hours per week) and 4 schools with full day (40 hours), as the Regional Management of Education - Agreste North Central - Caruaru and Regional Management Education - Forest Centre - Vitória de Santo Antão. For data collection was used the semi-structured interviews with the teachers of the respective schools. According to the results and analysis of the data we see that there is a lack of educational resources for teaching chemistry that thus hindering the teaching-learning course and contributing to a practice of conservative teaching because students have only an accumulation of theoretical lessons every day, as a differentiated curriculum would be required for this proposal for education in schools. There is not adjustment of the working conditions of chemistry teachers in high school of the state of Pernambuco, since they face a number of difficulties in the performance of their profession, they feel overwhelmed and all these elements lead to a teacher's illness status process through the exercise of the profession, characterized by stress, depression, problems related to voice as well as other diseases due to the intense workload. In most cases, however, teachers avoid moving away due to the illnesses because the type of bond that keeps with schools, especially EREMs not foresee the possibility of such deviations, and they may lose their job in the EREM and its gratification.

Keywords: Integral Education; Chemistry Teaching; Health Teacher.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Análise da formação inicial dos professores	23
Tabela 2	Análise das dificuldades para o desempenho da profissão	26
Tabela 3	Análise dos processos de adoecimento docente em Função do Trabalho	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES –SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BDE – Bônus de Desempenho Educacional

CEEGP - Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

ETE – Escola Técnica Estadual

GRE – Gerência Regional de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPE - Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OMS- Organização Mundial da Saúde

SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco

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

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA	14
1.1	Intensificação do trabalho docente e saúde dos professores	14
1.2	Educação Integral na rede estadual de Pernambuco	16
1.3	O trabalho docente e o ensino de Química	18
2	CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	21
3	CAPÍTULO 3- RESULTADOS E DISCUSSÃO	23
4	CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
	REFERÊNCIAS	35
	APÊNDICES	39

INTRODUÇÃO

Apesar de ser possível observar um aumento no número de pesquisas relacionadas às condições de trabalho docente, o tema ainda é tratado como um todo e não apenas retratando as condições de trabalho do professor de Química, que segundo Quadros et al (2011) tem suas especificidades. De acordo com estes autores, ensinar Química tem sido, nas últimas décadas, motivo de preocupação, devido aos resultados negativos em vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outros. E também devido à disciplina ser considerada de difícil compreensão por muitos estudantes. Segundo os autores, os professores, “maestros” deste processo, vivenciam momentos de frustração, por não terem em mãos as ferramentas que os permitam reverter essa situação. Pois é cobrado do professor de Química uma aula mais atrativa, entretanto não são dadas as devidas condições para o mesmo desenvolvê-la.

Segundo Mancebo (2007), ao tratarmos sobre o trabalho docente, podemos identificar cinco temas recorrentes: precarização, intensificação, flexibilização, descentralização gerencial e os sistemas avaliativos. De acordo com esta autora, o tema precarização diz respeito à baixa remuneração; à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social. O tema intensificação do regime de trabalho diz respeito à aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo, maior tempo dedicado ao trabalho. Daí decorrem análises sobre o aumento do sofrimento subjetivo (em alguns textos trabalhados como *burnout*). O tema flexibilização do trabalho que se discute a expansão dos sistemas de ensino, mas com contenção nos gastos públicos; a implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como "temporários", "precários", "substitutos" e as novas atribuições agendadas para os professores, alertando que o professor hoje é responsável não apenas pela sala de aula mas, por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários e a emissão de pareceres. O tema "descentralização gerencial" se refere à compreensão de que os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de forma concentrada, mascarando a heteronomia do trabalho docente. O último tema fala sobre os sistemas avaliativos que tendem a controlar o sistema educativo por meio de avaliações gerenciais através de um "núcleo central" objetivando medir a produtividade dos docentes em índices e a consequente diferenciação dos docentes em função desses indicadores.

Inicialmente o interesse por estudar o trabalho docente e a sua relação com as condições de saúde deste trabalhador surgiu com a participação no projeto de pesquisa: Trabalho Docente e Educação Integral no Ensino Médio (Financiada pela FACEPE) e Jovens e Educação Integral no Ensino Médio: analisando programas em implementação no Estado de Pernambuco, desenvolvidas pelo grupo GESTOR- Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre, sob a coordenação dos professores Katharine Ninive Pinto Silva¹ e Jamerson Antonio de Almeida da Silva², respectivamente. E pelo desenvolvimento dos projetos de Iniciação Científica: Trabalho Docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco em São Caetano e Tacaimbó (2013-2014)³, Intensificação do Trabalho Docente e Saúde dos Professores do Ensino Médio Integral e ou/ Integrado (2014-2015)⁴ e Condições de Trabalho do Professor de Química nas Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco (2015-2016)⁵. Houve então o contato com o tema despertando o interesse por aprofundar esse estudo relacionando-o com o ensino de Química contribuindo então para o fortalecimento da pesquisa em educação desenvolvida na Região Agreste do Estado de Pernambuco e para a melhoria das Políticas Públicas, pois se trata de uma pesquisa que avalia as condições do trabalho docente.

Considerando todos esses elementos, este trabalho de conclusão de curso objetivou responder à seguinte problemática: **Será que as condições de trabalho docente a que os professores de química do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco estão submetidos garantem as condições de saúde necessárias à realização de sua atividade docente?**

Para responder a este problema, definimos como objeto de estudo o trabalho docente em Escolas da rede estadual de Pernambuco, sendo 2 escolas com jornada semi-integral (32 horas semanais) e 4 escolas com jornada integral (40 horas semanais).

Tivemos como objetivo geral identificar se há uma adequação das condições de trabalho dos professores de Química no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco, considerando as condições de saúde do trabalhador docente. E como objetivos específicos: analisar o perfil e as condições de trabalho docente nas escolas analisadas, considerando os documentos norteadores e os relatos dos professores; mapear as problemáticas principais envolvendo o trabalho docente nas escolas analisadas e analisar as condições de ensino de

¹ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4768272Y7>

² <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4707022H4>

³ PIBIC UFPE, orientado pela professora Katharine Ninive Pinto Silva

⁴ PIBIC UFPE, orientado pela professora Katharine Ninive Pinto Silva

⁵ PIBIC UFPE, orientado pela professora Katharine Ninive Pinto Silva

Química no Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco considerando as dimensões do tempo, condições de infraestrutura física e de equipamentos, opções curriculares bem como o impacto desses fatores no bem estar dos professores de Química.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Intensificação do trabalho docente e saúde dos professores

Segundo Mendes (2011), as mudanças ocorridas na educação na década de 1990 acarretaram o agravamento das precárias condições do trabalho docente, sobretudo porque novas funções foram atribuídas aos professores sem que as devidas condições fossem dadas. Tais mudanças aumentaram ainda a responsabilidade dos professores sobre a sua formação, obrigando-os a buscar formas de requalificação por conta própria.

Essas reformas, por sua vez, repercutiram diretamente na organização do trabalho docente, gerando uma sobrecarga trazida pelos novos processos de ensino e avaliação, pois passaram a exigir mais tempo do professor, fazendo com que o mesmo realize mais atividades fora do seu horário escolar, contribuindo assim para um processo de intensificação de seu trabalho. Os professores são, assim, forçados a encontrarem meios alternativos para suprir às demandas crescentes. (OLIVEIRA, 2012).

Segundo Dal Rosso (2006), “a intensificação do trabalho visa a um único objetivo: obter mais resultados do que se conseguiria em condições normais”. Por isso, ela é também denominada apenas pelo termo de mais trabalho como conceitua Santos (2013).

Para Oliveira (2012),

Os professores têm sentido o seu trabalho sofrer, além da referida intensificação, um processo crescente de proletarização com consequências no aumento de seu ritmo de trabalho e no volume das atividades em contraponto com uma maior precarização de suas condições de trabalho, incluindo salários. Tal situação conduz os professores à insegurança refletindo na sua prática no cotidiano escolar. O estresse e outros problemas de saúde, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre o seu trabalho, são consequências deste quadro. (OLIVEIRA, 2012, p. 11).

Segundo Apple (1995) apud Oliveira (2012), a intensificação representa umas das formas pelas quais os privilégios dos trabalhadores são desgastados, ela tem vários sinais dos mais simples aos mais complexos, como não ter tempo de ir ao banheiro, de tomar um café e até mesmo de fazer uma formação continuada, além disso é muito comum ver professores/as completamente envolvidos com suas atividades de trabalho fora do seu horário, como por exemplo na hora do lanche, e gastar horas de trabalho em casa durante a noite.

Hargreaves (1998, p. 133), ressalta que os processos de intensificação são muitas vezes incorporados pelos professores e confundidos com profissionalismo. Ele expõe as

principais características do processo de intensificação, que pode ser analisado no tempo de descanso durante o dia de trabalho, na redução da qualidade dos serviços prestados, pois o professor é conduzido a fazer seu serviço mais rapidamente devido à demanda de atividade e ao pouco tempo, diminuindo então o tempo de preparação das aulas. Segundo Hargreaves (1998) apud Garcia e Anadon, (2009) “as políticas educacionais para a educação básica no Brasil, desde a década de 1990, vêm introduzindo formas de controle e intensificação do trabalho docente que tomam como objeto de governo a subjetividade das professoras e as emoções no ensino”. Elas incentivam a autorresponsabilização e a culpa por parte dos professores que, junto ao baixo salário e às condições de trabalho, vem colaborando para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para gerar frustrações e decepções (GARCIA e ANADON, 2009, p. 65).

Essas mudanças que ocorreram nas últimas décadas têm refletido diretamente na escola e produzido efeitos cruéis na vida dos professores que se veem pressionados a cumprir um papel que, segundo Esteve (1999) apud Gomes (2002), não corresponde à realidade. Heckert et al (2001, p.125), apud Gomes (2002), aponta que as novas estratégias políticas utilizadas no nosso país tem se concretizado como instrumento de controle, tirando a autonomia dos professores em criar suas próprias estratégias de trabalho. De acordo com Neves (1999, p.163), a falta de reconhecimento social e o julgamento negativo da sociedade, responsabilizando os professores pelo fracasso da escola pública, vem entristecendo os docentes com efeitos perversos em sua saúde mental. Segundo Gomes (2002), o estado em quem se encontra o trabalho docente tem chamado a atenção devido ao aumento de adoecimento e afastamento desse profissionais.

Nas últimas décadas, de acordo com autores como Assunção e Oliveira (2008), os registros de licença do trabalho de professores por motivo de adoecimento, tem identificado maior prevalência de distúrbios mentais, quando comparados com outros tipos de doença comunicados nas declarações médicas, vale destacar que o sofrimento no trabalho, relacionado ao adoecimento “[...] está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade.” (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2008).

Segundo Silva e Silva (2013), diante de todas as dificuldades enfrentadas pelos professores devido à desvalorização profissional e às más condições de trabalho, os docentes ainda precisam lidar com a relação entre os resultados da educação e a competência do professor, sendo assim responsabilizados pelo desempenho dos alunos e pelos resultados que a escola obtém nos sistemas avaliativos. E assim a política de *accountability* vem sendo

aplicada à educação, baseada em um processo de responsabilização e contribuindo assim para a utilização de estratégias de bonificação por desempenho, levando em consideração os resultados obtidos nos testes das políticas de avaliação em larga escala.

No estado de Pernambuco, de acordo com a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, foi criado o BDE - Bônus de Desempenho Educacional, que de acordo o artigo 1º dessa lei “corresponde a uma premiação por resultados concedida aos servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino” (PERNAMBUCO, 2008). O BDE tem como objetivos: promover a melhoria do ensino aprendizagem, subsidiar as decisões sobre implementação de políticas educacionais voltadas para elevação da qualidade da educação e fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação. Esse bônus é concedido às escolas que conseguirem alcançar 50% (cinquenta por cento) das metas estabelecidas, com valor proporcional ao percentual realizado da meta, até atingir o valor máximo de 100 % (cem por cento). E aos servidores que tenham no mínimo seis meses de serviço no Estado e não tenha licenças e afastamentos superiores a seis meses.

1.2 Educação Integral na rede estadual de Pernambuco

Atualmente a discussão sobre a temática da educação integral está presente em vários estudos acadêmicos atuais, (MORAIS, 2013; BENITTES, 2014; BARBOZA, 2015; SANTOS, 2016), sendo alvo de políticas públicas diversas. Algumas dessas políticas públicas têm mostrado mais preocupação com a formação de mão de obra barata para o mercado do que com a formação humana, ou tem se materializado como programa social em parceria com as escolas, com a finalidade de diminuir a vulnerabilidade social e tirar as crianças da rua. (MACIEL, 2014).

Em Pernambuco, em 2004, durante o Governo de Jarbas Vasconcelos e através do decreto nº 25.596, de 1 de junho de 2003, surge a experiência de Educação Integral para o Ensino Médio no estado, com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), com o objetivo de promover uma mudança significativa nos conteúdos, métodos e gestão no Ensino Médio (MAGALHÃES apud DUTRA, 2013), totalizando assim até 2007 vinte centros experimentais em atividade (DUTRA, 2013).

Durante o Governo Eduardo Campos, em 2008, através da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, foi criado o Programa de Educação Integral, que tem por objetivo “o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à

qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.” (PERNAMBUCO, 2008). De acordo com o artigo 5º dessa lei o Programa de Educação Integral foi executado inicialmente em 51 Escolas de Referência, das quais 33 em jornada integral e 18 em jornada semi-integral, implementadas em pólos micro-regionais do Estado. Segundo dados do site da secretaria do estado de Pernambuco⁶, atualmente, existem no estado de Pernambuco 300 Escolas de Referência em Ensino Médio, distribuídas sendo 125 escolas integrais e 175 escolas semi-integrais e 27 Escolas Técnicas (também com jornada Integral) com previsão de implantação de mais 12 Escolas Técnicas até 2016.

Segundo Dutra (2013), o Programa de Educação Integral tem como característica a integração entre o ensino propedêutico (formação geral) no qual se encontra as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e a formação profissional, através das Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), que apresentam um currículo específico para a Educação Profissional. Segundo o autor, as escolas são pensadas segundo a demanda do município, podendo existir escolas com 9, 12, 15 ou 18 salas de aula, cinco laboratórios (Física, Química, Biologia, informática e Línguas), refeitório, biblioteca e quadra esportiva. Sendo também um diferencial das outras escolas de ensino regular a sua equipe de trabalho, que conta com diretores, secretários, educadores de apoio, coordenadores administrativos, coordenadores de biblioteca, chefes de núcleos de laboratório e coordenadores sócioeducacionais (PERNAMBUCO, 2008).

Segundo dados do site da secretária estadual de Pernambuco, o modelo de educação Integral vivenciado no Estado de Pernambuco fundamenta-se,

[...] na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Desse modo, ao concluir o ensino médio nas escolas de Educação Integral, o jovem estará mais qualificado para a continuidade da vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho. A educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade.

Nesse sentido o Programa de Educação Integral fundamenta-se na filosofia da educação interdimensional que defende a construção do ser humano como um todo, ou seja, nas suas quatro dimensões: cognitiva, afetiva, espiritual e da corporeidade. Além de possibilitar a continuidade dos estudos através do Ensino Superior e a inserção no mercado de trabalho.

⁶ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>

Nosella (2011) e Saviani (2003) defendem uma concepção de Educação Integral na perspectiva de Educação Politécnica de que trata Gramsci (1975) que considera o trabalho produtivo em sua “concepção humana”. Nesse sentido segundo Nosella (2011) o ensino médio seria uma fase fundamental, por ser tratar da passagem da fase heterônoma para a fase autônoma do sujeito. Mas o que se vê nas propostas de Ensino Médio profissionalizante em curso, é uma “[...] declaração implícita da falência e do abandono do ensino médio regular, ao mesmo tempo em que expressam o agravamento da dualidade social e escolar”. Sendo necessário maiores cuidados com este nível de ensino.

1.3 O trabalho docente e o ensino de Química

Embora exista um grande quadro de problemas relacionados à formação de professores ao trabalho docente em geral no país, de acordo com Sá e Santos (2012), a maior carência foi observada nas áreas de Química e Física. Diante dessa situação foram adotadas políticas de criação de cursos de licenciatura para suprir essa insuficiência.

Por conta da carência de professores formados em Química, as escolas se veem obrigadas a fazerem adaptações colocando professores formados em áreas diferentes para lecionar a disciplina. De acordo com Oliveira e Moreira (2013), segundo as sistematizações do movimento “Todos pela Educação”, aproximadamente 44% dos professores que atuam na docência em química não têm formação nem na área de exatas.

Segundo Rodrigues e Teixeira (2009), a falta de profissionais na área de Química está relacionada com a baixa procura por os cursos de Licenciatura nessa área. E, para Diogo & Gobara (2007), a forma como os professores ensinam a Química pode ser um dos motivos para a falta de interesse dos alunos nessa área, pois o ensino se dá apenas com aulas expositivas, levando os alunos à memorização excessiva e à dependência dos manuais didáticos. Segundo os autores, o mesmo não acontece para as disciplinas de humanas, pois os alunos tiveram maior contato com essas disciplinas ao longo da sua trajetória escolar, e também um maior contato com professores formados na área, o que não é o caso da Química, e por conseguinte desenvolveram maior afinidade com essas disciplinas.

Segundo Rodrigues e Teixeira (2009), o número de profissionais formados em Química ainda irá permanecer escasso por um longo período de tempo, pois é curso que têm uma baixa oferta, fato que pode ser explicado por causa das despesas que requerem, como laboratórios com equipamentos sofisticados, livros caros, além do corpo docente escasso. Em

Pernambuco, o número de cursos nessa área teve um aumento significativo devido à Expansão do Ensino Superior Federal, com a abertura de novos campus no interior do estado, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva.

São muitas as variáveis que irão resultar nesse problema, é preciso entender os diversos fatores que rodeiam essa complexa problemática. Segundo Quadros et al (2011), apesar da Química ter muita relação com o nosso cotidiano, ela ainda é vista como desinteressante pelos alunos. Podemos relacionar esse desinteresse com diversos fatores; a) a maioria das escolas não possuem, ou não usam o laboratório de Química, b) não fazerem da biblioteca um lugar de interesse dos alunos para pesquisa, c) as escolas não possuem recursos multimídias e métodos interativos de aprendizagem, d) a falta de contextualização dos assuntos trabalhados em sala de aula. Segundo Luburú (2007) apud Quadros (2011), muitas vezes os professores não utilizam esses recursos porque, ao longo de sua formação, não tiveram contato com essas técnicas, ou até mesmo por conta do tempo de preparo para poder inovar, tendo em vista que o professor já possui sua agenda lotada. Pois, segundo Assunção e Oliveira (2009), “[...]ele ainda tem que executar outras tarefas durante o curso, como: atender ao aluno individualmente, controlar a turma coletivamente, preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle”. E todas essas ações contribuem para intensificação do trabalho docente e suas consequências para com o profissional da educação.

Segundo Quadros (2011), nos últimos anos tem sido frequente a discussão sobre as políticas educacionais, as práticas docentes e os problemas do baixo rendimento escolar no Brasil, e vários documentos têm sido criados visando a melhoria do ensino como um todo, tornando então o papel do professor e da escola mais amplo do que era há algumas décadas atrás. Apesar disso pouca foi a alteração no currículo, e o conteúdo de química continua sendo ensinado de forma não contextualizada, ou seja o conhecimento científico não é percebido pelos estudantes como inserido em seu cotidiano. Essa dificuldade de criar alternativas curriculares serve para reforçar a ideia de que os professores são responsáveis por grande parte da não implementação de inovações que visam à melhoria na qualidade de ensino, pois segundo Krawczyk (2003) se fossem lembradas as condições reais do trabalho docente, os baixos salários, a ausência de políticas para mudar essa situação, a não participação dos docentes na definição das políticas educacionais, isso poderia levar a explicações e ações mais fundamentadas e não apenas ficar apontando culpados.

Segundo Silva e Barboza (2008), os conteúdos de Química que são ensinados nas escolas são geralmente abstratos e considerados difíceis pelos alunos. A maioria dos professores têm o conhecimento químico, mas as vezes não conseguem trabalhar os conceitos

de modo que os alunos aprendam. Muitas podem ser as causas desse problema, como as condições de trabalho a qual os professores são impostos, o grande número de alunos por turma, a formação inicial do professor e também a falta de formação continuada.

Ainda segundo Silva e Barboza (2008), a formação continuada é de fundamental importância para o trabalho do professor, pois ela irá contribuir para que as lacunas da formação inicial e os problemas pertinentes à sala de aula sejam superados. As autoras alertam para a questão de não ser apenas responsabilidade do professor manter-se atualizado, tendo em vista que o mesmo tem uma jornada de trabalho extensa e com um número de alunos por turma elevado. Então se o professor não dispor de tempo para se qualificar não deve ser responsabilizado, pois muitas vezes a hora-atividade é insuficiente para a realização de tais atividades. Logo é necessário a criação de ações que possibilitem a atualização do professor.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para a realização dos objetivos da pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, esse tipo de abordagem preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, requer uma análise a partir da subjetividade dos sujeitos, busca então compreender os fenômenos, e não apenas enumerar os acontecimentos estatisticamente (MINAYO, 2008).

Ainda segundo a autora a abordagem qualitativa,

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2008, p. 21).

A pesquisa foi realizada em 6 (seis) escolas da Rede Estadual de Pernambuco, sendo 5 (cinco) da Gerência Regional de Educação (GRE) - Agreste Centro Norte – Caruaru e 1 (uma) da Gerência Regional de Educação (GRE) - Mata Centro - Vitória de Santo Antão. As escolas foram selecionadas por serem escolas da região agreste do estado de Pernambuco. Dessas escolas, 2 (duas) são Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), com jornada integral e 4 (quatro) Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) sendo 2 (duas) com jornada semi-integral e 2 (duas) com jornada Integral. Os sujeitos participantes foram os professores/as de Química das referidas escolas. A amostra total foi composta por 11 (onze) participantes. Cada escola possuía 2 (dois) professores de Química, exceto uma das ETEs, que possuía apenas 1 (um) professor de Química para lecionar a disciplina para a escola inteira.

Para a coleta dos dados foi utilizada a entrevista com os sujeitos. Esta pode ser definida segundo Gil (2010), como uma técnica onde o investigador se apresenta ao entrevistado e lhe faz perguntas com o objetivo de colher dados pertinente à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. É uma forma de diálogo, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Foi utilizada a entrevista semi-estruturada que para Manzini (1990/1991, p. 154), está direcionada a um assunto sobre o qual criamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões relativas às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer surgir informações de forma independente e as

respostas não estão condicionadas a uma normalização de alternativas.

A análise dos resultados obtidos foi realizada a luz da análise de conteúdo, segundo Bardin (2002), caracterizada como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Os pilares da análise de conteúdo, a partir da perspectiva apontada por Bardin (2002), consistem na fase da descrição ou preparação do material, a fase da inferência ou dedução e a fase da interpretação. Nesse sentido, os principais pontos da pré-análise são a leitura flutuante (primeiras leituras de contato com os textos); a escolha dos documentos (no caso os relatos transcritos); a formulação das hipóteses e objetivos; a referência dos índices e elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material.

Para tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise temática ou categorial que, para Bardin (2002), serve para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. Sendo essa análise possível a partir de operações de desmembramento do texto em unidades.

CAPÍTULO 3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação do docente acaba refletindo diretamente na aprendizagem dos alunos, visto que para lecionar é necessário ter conhecimento sólido e abrangente na área específica. E para Química vai além, sendo necessário saber usar a experimentação como recurso didático. (CNE/CES, 2001). Se não tratado dessa forma, o ensino de Química acaba sendo desenvolvido de maneira tradicional visto que um profissional que não recebeu a formação adequada para lecionar a disciplina terá dificuldade em trazer novos métodos de ensino e realizar aulas mais atrativas que chamem a atenção do aluno. De acordo com a tabela 1, podemos fazer uma análise da formação inicial dos professores em atividade no período em que foi desenvolvida a pesquisa na disciplina de Química nas escolas pesquisadas.

Tabela 1: Análise da formação inicial dos professores.

ESCOLAS	PROFESSORES	FORMAÇÃO INICIAL
EREM 01 (semi-integral)	Professor 1	Licenciatura em Química e Técnico em Química.
	Professor 2	Bacharelado em Química
EREM 02 (semi-integral)	Professora 3	Ciências com habilitação em Matemática
	Professor 4	Ciências Biológicas
EREM 03 (integral)	Professora 5	Ciências Biológicas.
	Professora 6	Ciências Biológicas e Farmácia
EREM 04 (integral)	Professor 7	Licenciatura em Administração e Especialização em Química
	Professor 8	Licenciatura em Matemática
ETE 05 (integral)	Professor 9	Engenharia Química
	Professora 10	Licenciatura em Química
ETE 06 (integral)	Professora 11	Licenciatura em Química

De acordo com os dados foi observado que 54,5 % dos professores que lecionam a disciplina de Química não são formados na área, apenas 27,3% são licenciados em Química e 18,2% formados na área de Química entretanto não são licenciados e sim bacharéis e engenheiros. Os professores afirmam que muitas vezes a disciplina de Química é imposta como forma de complementar a carga horária já que faltam profissionais qualificados para ensinar a disciplina na escola. Podemos perceber isso no depoimento abaixo:

“[...] não escolhi ser professora de Química sou formada em ciências com habilitação em matemática, mas geralmente quando eu chego nas escolas

sempre me dão matemática que é a base e química para completar carga horária.” (Professor 3)

Esse fato pode ser explicado devido à falta de professores formados na área para lecionar a disciplina, visto que se trata de um curso pouco procurado por alunos concluintes. Segundo Diogo & Gobara (2007), a forma como a Química é ensinada pode ser um dos motivos para a falta de interesse dos alunos nessa área, pois o ensino se dá apenas com aulas expositivas, levando os alunos à memorização excessiva e não à compreensão do conteúdo. O mesmo não acontece para as disciplinas de humanas visto que os alunos tiveram um maior contato com professores formados na área, que não é o caso da Química, logo desenvolveram maior afinidade com essas disciplinas.

Já que mais da metade dos professores entrevistados que lecionam Química não são formados na área, a formação continuada ou capacitação seria um momento importante para o aprofundamento dos conteúdos e aprender novas técnicas, entretanto 81,8 % dos professores afirmaram que não há formação continuada para a disciplina de Química e os mesmos sentem a necessidade e sabem a importância que essas formações iriam ter. Muitas vezes os mesmos procuram se qualificar por conta própria através de revistas ou outros meios na internet, entretanto isso acontece raramente tendo em vista o pouco tempo que os mesmos dispõem depois de um dia inteiro lecionando, e ainda precisando preparar aulas, corrigir atividades e lidar com processos burocráticos em horários extraescolares. Por tanto não deveriam ser os únicos responsabilizados por muitas vezes não estarem atualizados em relação à disciplina, tendo em vista que a hora atividade é insuficiente para a realização de tais atividades. Como podemos observar nos depoimentos abaixo:

“[...] Eu acho que seria necessário, até porque a gente não tem nem tempo de “tá” estudando, pra preparar aula, pra dar um subsídio melhor pra o aluno. Então quando tem uma formação continuada, a gente desenvolve melhor”. (Professor 7)

“Formação quase nenhuma, uma ali perdida. É importante porque a gente precisa se reciclar, precisa trocar experiência conhecer informação nova, estudar... E formação pra área de química não tem.” (Professor 5)

“Não há formação continuada pra Química. Seria interessante, seria necessário. Eu ensino Química aqui desde 2010 e nenhum momento houve formação.” (Professor 4)

De acordo lei complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de

Educação Integral, no seu artigo 3º inciso IV diz que uma das ações desse Programa é “planejar e executar programas de formação continuada de professores e demais profissionais vinculados ao Programa” (PERNAMBUCO, 2008). Também de acordo com a LDB 9394/96, art. 67 inciso II, diz que os sistemas de ensino devem assegurar “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive licenciamento periódico remunerado para esse fim.” Entretanto de acordo com o depoimento de alguns professores, na maioria das escolas a formação é apenas para os professores de português e matemática os mesmos tem esse espaço em sua grade de horário para isso, fato que pode ser explicado devido a serem disciplinas que serão avaliadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE)⁷ e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸. Podemos perceber isso na seguinte fala:

“Pelo estado a gente sempre tem formação continuada pra Matemática, mas pra Química esse ano não teve nenhuma”. (Professora 3)

E quando há possibilidade de formação continuada para os docentes de Química as mesmas de acordo com os professores não levam em consideração a realidade educacional das áreas de formação e atuação dos professores e as necessidades das escolas e os professores as avaliam como inadequadas. Como dito nas seguintes falas:

“As formações continuadas são sem qualidade. O professor vai mas sai desqualificado.” (Professor 2)

“Na realidade o estado não oferece nenhuma condição para que professor possa melhorar. As formações que tem são irrelevantes, não tem nenhum valor que seja relacionado ao melhoramento do educador.” (Professor 1)

Além da falta de formação continuada, os professores também sofrem com a falta de estrutura e materiais para o ensino. Ao garantir de acordo com a Lei Complementar 125/2008 Art. 2º Inciso V, “promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado”, o governo vem investindo fortemente na expansão do ensino médio

⁷ O IDEPE permite medir anualmente a qualidade da educação de Pernambuco. Ele leva em conta tanto os resultados da avaliação do SAEPE, em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, como também a média de aprovação dos alunos. Disponível em <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>>. Acesso em outubro de 2016.

⁸ O IDEB foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em Outubro de 2016.

integral no estado de Pernambuco, atualmente a rede é composta por 300 (trezentas) EREMs e 39 (trinta e nove) ETEs. Entretanto percebemos que o investimento não é feito de maneira igualitária entre as escolas, visto que existem escolas com prédios excelentes e outras com prédios precários, gerando assim uma contradição pois são escolas da mesma rede de ensino, mas não é dada a devida assistência para todas.

Em algumas EREMs foi analisado a falta de quadras esportivas e refeitórios, salas de aulas pequenas para o quantitativo de alunos por turma, os professores não possuem salas adequadas para a permanência integral nas escolas, não podem se alimentar da merenda escolar e chegam até a comprar água com o seu próprio dinheiro, visto que a merenda e a água são exclusivas para os alunos. Os recursos didáticos são escassos e algumas vezes até inexistentes como podemos ver na tabela 2 logo abaixo, onde os professores citaram as maiores dificuldades que enfrentem no desempenho da profissão docente:

Tabela 2: Análise das dificuldades para o desempenho da profissão

ESCOLAS	PROFESSORES	DIFICULDADES PARA O DESEMPENHO DA PROFISSÃO
EREM 01 (semi-integral)	Professor 1	Falta de estímulo, falta de interesse do aluno, baixo salário, aluno que agride o professor
	Professor 2	Alunos sem objetivos, a desvalorização
EREM 02 (semi-integral)	Professora 3	Falta de apoio pedagógico, falta de apoio didático, falta de material disponível, falta de estrutura da escola, alunos rebeldes, aluno que não tem base
	Professor 4	Indisciplina dos alunos a desvalorização da carreira
EREM 03 (integral)	Professora 5	Recurso limitado ou inexistente
	Professora 6	Falta de incentivo e condição de trabalho
EREM 04 (integral)	Professor 7	Infraestrutura, aluno sem perspectiva,
	Professor 8	Não enfrenta nenhum tipo de dificuldade
ETE 05 (integral)	Professor 9	Não enfrenta nenhum tipo de dificuldade
	Professora 10	Alunos cansados sem disposição para assistir aula
ETE 06 (integral)	Professora 11	Comprimento com o cronograma

Mesmo diante de todos os problemas com a infraestrutura, todas as escolas pesquisadas possuíam laboratório de Química. Entretanto, um fato que vem limitando as condições para o ensino ocorrer de forma efetiva é a falta de materiais para as aulas práticas acontecerem, pois as vidrarias acabam quebrando e não há reposição de novas, os reagentes acabam, alguns vencem sem que também sejam repostos. Referente à utilização dos

laboratórios 63,7% dos professores afirmaram raramente usá-lo e 36,3% afirmaram usarem sempre que os conteúdos possibilitam. Como é dito na fala do professor abaixo:

“Condições estruturais ainda não é ideal, deficiente pelo menos aqui a gente tem deficiência pra dar uma aula prática, falta muito reagente falta material, equipamento tem alguma coisa mas não tem o suficiente, então muitas vezes o experimento fica sem condições de realizar.” (Professor 5).

Outro fator que também vem impossibilitando as aulas práticas de acontecerem nos laboratórios é o quantitativo de alunos por turma que é superior a quantidade de alunos que os laboratórios podem acomodar, dificultando assim a interação do professor com os alunos, pois há apenas um professor para orientar todos os alunos.

“Agora é que está pior, já não era bom e agora piorou. O programa no papel é o gás ideal na prática é o gás real, ou seja, bonito na teoria mas na realidade não acontece. No início, o laboratório teve uma boa ajuda, modificou, todavia não manteve e a qualidade caiu tragicamente, caiu 80% ou mais. Raramente é usado. Antes toda semana era utilizado, mas conforme foi passando o tempo a quantidade de material caiu o número de alunos muito alto - 51 para um laboratório - para um professor isso é um faz de conta, as condições são super inadequadas, porque o que está importante é números, dados... e dados não é realidade.” (Professor 2)

Os professores também sentem falta de um apoio técnico, pois os mesmos além de darem as aulas práticas eles ainda são responsáveis por a preparação das bancadas e separação de todo material para as aulas acontecerem, sendo que só é disponibilizado uma aula de cinquenta minutos para dar conta de tudo isso, como é elucidado nas seguintes falas:

“[...] a gente não tem um horário. Que todo mundo sabe que, questão de laboratório, não é uma hora aula de cinquenta minutos e mais com o quantitativo de alunos que tem em sala.” (Professora 6).

“[...]veja, se eu for dar uma aula prática, o que é que eu tenho que fazer? Tenho que preparar tudo antes. E a sala de aula fica como? Aí o gestor vem no meu ouvido dizendo que os alunos estão sozinhos na sala de aula. Aí ou eu dou aula, ou eu venho para o laboratório preparar o material, porque nós não temos um técnico dentro do laboratório. Então veja, eu tenho que ter uma folga pra ir ao laboratório separar os materiais. Então a dificuldade é essa, se nós tivéssemos um técnico seria ideal.” (Professor 7).

Segundo Mortimer & Romanelli (2000), há diversos experimentos simples que podem ser trabalhados em sala de aula, e se devidamente dirigidos podem produzir aprendizagens significativas. Mas esse fato não descarta a importância de um local apropriado e seguro para

a realização das práticas e também para motivar os professores a planejarem aulas experimentais conduzindo assim a evolução conceitual.

Além da dificuldade da realização de aulas práticas para o ensino de Química foi analisado também a dificuldade em realizar outras atividades diferenciadas voltadas para o ensino, como os projetos na área de Química, muitas vezes não realizados por falta também de materiais. Uma das propostas ao implantar o programa de educação integral era uma educação que abrangesse a formação do aluno em todas as suas dimensões mas, percebemos que isso não está acontecendo, pois as aulas estão acontecendo apenas em sala de aula, visto que seria necessário um currículo diferenciado para o contra turno. Podemos perceber isso nas seguintes falas:

“Não tem projeto pra química não. O que a gente faz mais é sala de aula. Projeto que envolve química a gente só fez uma vez, que foi com a água, a gente visitou a companhia de saneamento.” (Professor 4)

“Quase não tem projeto. A gente vive de faz de conta, o professor faz que ensina, a direção cobra o máximo, por que querem números, dados e fica nesse empurra-empurra [...] Aqui a gente teve um projeto que saiu em nível nacional: foi a reutilização das águas do banheiro. Teria um grande futuro para o estado, para a região Nordeste porém nunca teve nenhum valor.” (Professor 2)

“Geralmente vem o projeto, mas não mandam reagentes. Por exemplo, a gente tem as olimpíadas de química, que é do espaço ciência. Veio pra gente, mas eles também não oferecem estrutura, a gente tem que reproduzir todo esse material pra todas as turmas a gente tem que fazer a correção, fazemos o envio do resultado e eles não dão retorno. Então fazem dois anos que a gente não participa.” (Professora 6)

Outra questão muito importante e essencial para que o professor realize seu trabalho é o interesse do aluno em aprender podemos perceber isso de acordo com a tabela 2. Porém, o número de alunos desestimulados e indisciplinados vem aumentando cada dia mais, 54,6% dos professores entrevistados citaram como dificuldade no desempenho da sua profissão problemas relacionados ao alunado, alunos sem base, alunos desmotivados, alunos cansados por passarem o dia todo na escola, alunos rebeldes e até mesmo alunos violentos. Segundo Lima (2000) apud Macedo et al (2015) “o professor é a figura responsável por organizar o ambiente despertador da motivação do aluno para a aprendizagem do mesmo”. E como sempre os problemas referente à educação vêm sendo responsabilidade unicamente do professor, entretanto se o professor também não estiver motivado devido a suas condições de

trabalho será muito difícil conseguir passar tal motivação para seus alunos.

Foi identificada uma forte política de responsabilização docente no estado, pois existe uma bonificação que foi criada através do BDE, que premia os professores de acordo com os resultados alcançados, relacionando assim, como mostra o estudo de Silva e Silva (2013), os resultados da educação e a competência do professor, responsabilizando-os então pelo desempenho dos alunos e pelos resultados que a escola obtém nos sistemas avaliativos. Ball (2002), apud Assunção & Oliveira (2008), identifica que essas políticas mobilizam a subjetividade dos trabalhadores que se sentem auto-responsabilizados por suas tarefas, seu desempenho e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola. E quando os não conseguem os resultados esperados, é possível o surgimento de um sofrimento mental, tornando assim o indivíduo fragilizado e mais vulnerável ao adoecimento (Assunção e Oliveira, 2008; Neves e Silva, 2006).

Podemos observar ainda de acordo com a tabela 2, problemas referentes à indisciplina na sala de aula. Segundo Picado (2009), desde os tempos mais remotos esses problemas tem preocupado professores e demais membros da equipe escolar, os professores referem-se a esse fator como um dos aspectos mais perturbadores para quem leciona. Em um trabalho realizado por Gold (1985), apud Picado (2009), verificou-se que os professores que possuem maior dificuldade em controlar os alunos em sala apresentavam maior grau de stress, exaustão, despersonalização e menor sentido de realização pessoal.

O não reconhecimento, a falta de incentivo e a desvalorização profissional aparecem com bastante frequência na fala dos professores entrevistados, entretanto de acordo com a LDB 9394/96 no seu artigo 67 diz que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação além das condições adequadas de trabalho. Sendo isso algo que está bem distante da realidade.

Segundo Barreto (2004) apud Mendes (2007), “de acordo com a UNESCO, o Brasil é o terceiro país membro dessa entidade que paga os piores salários aos trabalhadores da educação”. Daí de acordo com a autora, os professores veem a necessidade de trabalhar em mais de uma escola para garantir estabilidade financeira. Diante desse quadro de não reconhecimento e desvalorização profissional, a que os professores vem sendo submetidos, juntamente aos baixos salários, os docentes se sentem desmotivado a continuar sendo professores da rede estadual de ensino, pois não veem nenhum fator atrativo. Como afirma o depoimento abaixo:

“Eu não tenho nenhuma motivação de continuar sendo professor do estado,

eu continuo sendo professor do estado porque não tenho oportunidade de ir pra outro trabalho, mas se caso aparecesse uma oportunidade eu saia disso aqui sem nem pensar duas vezes”. (Professor 1).

Outro aspecto que vem contribuindo para uma má qualidade do trabalho docente é a carga de trabalho, considerada alta por 72,7% dos professores entrevistados. Eles apontam para a existência de um intenso cansaço físico e mental, e esse fato vem contribuindo também para a falta de tempo para preparar aulas mais atrativas que chamem a atenção do aluno e até mesmo tempo pra atualizar-se. Eles ainda consideram que a sobrecarga a qual são submetidos no trabalho tem impacto negativo no seu lazer e no seu tempo com a família. Quando questionados sobre como avaliam a carga de trabalho que se tem na escola, eles avaliam como muito alta. Percebemos isso no depoimento abaixo:

“Alta muito alta, porque não da condição da gente preparar uma aula melhor. Todo mundo sabe que todo professor não trabalha só em uma escola, a gente tem os três expedientes: manhã, tarde e noite, então pra gente preparar um material a gente tem que usar o nosso final de semana, que é nosso momento de descanso.” (Professor 6)

Devido a situações como o descaso das políticas públicas, condições precárias de trabalho, intensificação do trabalho, falta de autonomia na sala de aula e pressões psicológicas e sociais a quais os professores vem sendo submetidos vem contribuindo para o que Esteves (1999) apud Gomes (2012) denomina “mal-estar docente”, que é um conjunto de efeitos negativos que afetam os docentes como resultado dessas pressões. Representando consequências negativas não somente para o professor mas também para o aluno e para ensino (LANDINI, 2006).

Tennant (2001) apud Assunção e Oliveira (2009), aponta os principais tipos de transtornos psíquicos relacionados ao trabalho que podem afetar o trabalho docente, entre eles estão: quadros depressivos, nervosismo, abuso de bebidas alcoólicas, sintomas físicos sem explicação e cansaço mental, tendo várias consequências para o desempenho profissional. E um estudo de Kagan (1989) apud Assunção e Oliveira (2009), indica cinco fatores considerados estressantes no interior da escola, são eles: a) falta de apoio administrativo; b) a relação com os alunos (sentimento de incapacidade para controlar os alunos; c) a relação com os colegas (percebem-se antipatia por parte dos colegas e divisão desigual das tarefas); d) excesso de trabalho; e) insegurança financeira. E segundo Roy et al (2003), os professores são os profissionais que estão mais expostos para o desenvolvimento de distúrbios vocais e apresentam maior predomínio de queixas quando comparados com outros profissionais. De

acordo com a análise dos autores, um em cada três professores confirmam que dar aula produz um efeito vocal desfavorável e muitos professores chegam a reduzir suas atividades devido a problemas de voz. Observamos a tabela 3 onde percebemos a questão do adoecimento em função do trabalho, nos professores entrevistados:

Tabela 3: Análise dos processos de adoecimento docente em Função do Trabalho

ESCOLAS	PROFESSORES	ADOCIMENTO DOCENTE EM FUNÇÃO DO TRABALHO
EREM 01 (semi-integral)	Professor 1	<i>Já houve casos de entrar em depressão por causa de um problema ali devido a escola”.</i>
	Professor 2	<i>“De vez em quando acontece algum estresse, mas já vi vários casos de professores adoecendo.”</i>
EREM 02 (semi-integral)	Professora 3	<i>“A gente sempre perde a voz por causa do quantitativo de aulas.”</i>
	Professor 4	<i>“Às vezes a gente fica doente a imunidade baixa, tem muito estresse, mas to vivo. “</i>
EREM 03 (integral)	Professora 5	<i>“Já adoeci, passei uns dias afastado [...], eu tive pneumonia e foi baixa imunidade, estresse.”</i>
	Professora 6	<i>“A gente tem o cansaço que é devido a carga de trabalha que é alta, o estresse.”</i>
EREM 04 (integral)	Professor 7	<i>“Nunca adoeci não, mas conheço casos de professores com problema de voz, estresse, depressão.”</i>
	Professor 8	<i>“Eu tiro isso de letra”</i>
ETE 05 (integral)	Professor 9	<i>“Eu passei um ano mais ou menos fora sem querer ensinar, eu estava cansado não tava gostando não.”</i>
	Professora 10	<i>“Existe realmente o desgaste tanto mental quanto físico que veio encadeando alguns problema de saúde em mim durante esses quatro meses até eu me acostumar com o ritmo.”</i>
ETE 06 (integral)	Professora 11	<i>“Já tive problemas, mas problemas mais relacionados a voz.”</i>

De acordo com Kasama (2008), “os professores são profissionais com alto risco para disfonia”. A disfonia é caracterizada como qualquer dificuldade que impeça a produção natural da voz. De acordo com a tabela 3 podemos perceber que alguns professores citaram problemas referentes à voz, já chegando até a perder a voz temporariamente devido ao

quantitativo de aula. Devido a isso, em 2012, o Governo do Estado de Pernambuco disponibilizou para os docentes microfones amplificadores de voz tendo prioridade os docentes com problemas nas cordas vocais. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012). Segundo Kasama (2008) alguns estudos sugerem soluções para prevenir ou amenizar a disfonia em professores, entre elas estão: a implementação de orientações vocais em curso de formação de professores e entre os professores, a redução da carga horária de trabalho e do número de alunos por turma e também mudanças nas condições ambientais em que o trabalho é realizado.

Ainda de acordo com a tabela 3, percebemos que metade dos professores citaram o estresse como fator prejudicial a sua saúde. O estresse relacionado ao trabalho, de acordo com França e Rodrigues (2007), pode ser ocasionado devido às condições de trabalho, à medida que contém demandas excessivas ou não contém os recursos necessários para se trabalhar. A pessoa passa então a perceber seu ambiente de trabalho como uma ameaça, prejudicando então sua relação com o mesmo. O estresse, além de provocar problemas psicológicos, também pode provocar problemas relacionados ao corpo físico, devido à baixa imunidade, como cita o professor 3 da tabela 3.

Devido a esses fatores fica evidente a existência de fatores estressantes que se persistentes podem levar a síndrome de burnout. Essa síndrome é considerada por Malach e Jackson (1981) citado por Carlotto e Palazzo (2006), “como uma reação a tensão emocional crônica por lidar excessivamente com pessoas”. Ela é formada por três dimensões: (a) exaustão emocional: caracterizada por falta de energia e entusiasmo e sensação de esgotamento; (b) despersonalização: o indivíduo passa a desenvolver uma insensibilidade emocional a modo de tratar os colegas e a organização de maneira desumana; (c) diminuição da realização pessoal no trabalho: o trabalhador passa a avaliar-se de forma negativa, tornando-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional. Segundo Carlotto (2006), Burnout em professores prejudica o ambiente educacional além de interferir nos processos pedagógicos levando os professores a um processo de alienação e desumanização, ocasionando problemas de saúde, e intenção de abandonar a profissão.

Dentre os transtornos que também vem afetando a vida dos professores está a depressão. Dados do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) revelam que a depressão foi responsável por 61.044 dos pedidos de afastamento do trabalho no ano de 2013 no Brasil e estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) apontam que na próxima década a doença será a mais comum do mundo. (ANDES –SN, 2015). E o trabalho docente está inserido nesses números efetivamente, pois o trabalhador docente é um dos que estão mais

expostos à Síndrome de Burnout e problemas depressivos. Esse fato também foi visto durante as entrevistas, podemos observar com o texto abaixo, quando questionado se já houve algum processo de adoecimento que ele considerava ter sido causado por dificuldades enfrentadas no desempenho de sua profissão, o professor respondeu:

“Ah, com certeza! É a tendência do professor. Não tem um professor aqui que não tenha adoecido, quando não é depressão, é doença relacionada à gastrite, sistema digestivo, problema de depressão problema de mobilidade, tantas doenças aqui. Em relação à minha pessoa, já houve casos de entrar em depressão por causa de um problema ali devido à escola. A maioria dos professores de ensino fundamental e médio, a maioria, a tendência é desenvolver doenças depressivas: síndrome do pânico, porque professor é agredido constantemente, tanto agressão física, como agressão psicológica mesmo. Você estuda pra dar uma aula, chega numa turma que não quer nada com a vida, você se sente mal.” (Professor 1).

Quando no texto acima é citado que adoecer “é a tendência do professor” podemos perceber o quanto esse fato está presente na vida dos professores. O professor entrevistado ainda se arriscou a dizer que não há um professor da escola que ele leciona que não tenha adoecido ainda por causa das dificuldades enfrentadas no desempenho de sua profissão. Percebemos o quanto isso é grave, e a necessidade da criação de políticas em atenção à saúde do trabalhador docente que busquem contribuir para a diminuição dos problemas relacionados ao adoecimento dessa categoria.

CAPITULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que grande parte dos professores que estão lecionando a disciplina de Química no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco não são licenciados em Química, e que são poucas, e até mesmo escassas, as oportunidades de fazerem uma formação continuada. Os próprios sentem seu trabalho limitado devido às más condições, e sentem a necessidade de mais formações continuadas no ensino de Química, redução do quantitativo de alunos por turma, redução da carga horária e mais recursos didáticos disponíveis para o professor, afirmando que esses fatores poderiam facilitar o ensino-aprendizagem nas escolas e o trabalho docente.

Devido à falta de recursos didáticos, os professores sentem dificuldade na realização de aulas práticas no laboratório e na realização de outras atividades diferenciadas voltadas para o ensino como os projetos na área de Química. Logo, os professores consideram que a educação que vem acontecendo na escola não está formando os alunos em todas as suas dimensões pois os alunos tem apenas um acúmulo de aulas teóricas todos os dias, visto que seria necessário um currículo diferenciado para essa proposta de educação nas escolas.

Percebemos então que não há uma adequação das condições de trabalho dos professores de Química dessa rede, pois devido a problemas como: sobrecarga de trabalho, desvalorização da profissão, baixos salários, sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam e falta de formação continuada, os professores sentem desmotivados a continuar participando do programa. Tendo em vista também que a qualidade de vida do docente do Programa de Ensino Integral revela-se seriamente comprometida diante de tais condições de trabalho, e esses fatores vêm favorecendo o adoecimento dessa categoria, já que mais da metade dos professores entrevistados já adoeceram por causa do trabalho e pouca foi a identificação de políticas em atenção à saúde dos professores na busca da minimização dos problemas de adoecimento docente.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN - **Professores Adoecem Mais Por Conta Da Precarização De Condições De Trabalho**. Disponível em: < <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7511>>. Acesso em setembro de 2016.

ASSUNÇÃO A. Á.; OLIVEIRA D.A; **Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARBOZA, J.M. **A Educação Integral Dos Territórios Educativos do Programa Mais Educação em Caruaru-Pe: A Institucionalização de Ajustes e Encurtamentos no Interior Das Escolas**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2015.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. In: CATANI, A. (Org.). **Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 156-171.

BENITTES, V. L. A. **A política de ensino médio no Estado de Pernambuco: Um protótipo de estão da educação em tempo integral**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2014.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n. 1, p. 21-29, jan./june, 2002.

CARLOTTO, M. S., & PALAZZO, L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026.

CABRAL NETO, Antonio e CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: entre a Gestão Democrática e a gerencial**. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol, 32, n. 116, p. 745-770, jul/set, 2011.

CNE/CES. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química**. Distrito Federal, 2001. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf> >. Acesso em 29 de setembro de 2016.

DALROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006a.

DIOGO, R. C.; GOBARA, S. T. *Sociedade, Educação e Ensino de Física no Brasil: do Brasil Colônia a Era Vargas*. XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física, São Luís, Janeiro, 2007.

DUTRA, P. F. V. – SEEPE. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. 2013.

FRANÇA, A. C. L; RODRIGUES, A. L. **Stresse e Trabalho**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc. Campinas, v. 33 n. 119.p 379-404, abr-jun 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010. p. 100-135.

GOMES, Luciana. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. 2002. 123 p. Dissertação (Mestrado em Ciências na área de Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro.

MANCEBO, Deise. Agenda de Pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago, 2007.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975b. v. 1-v. 4.

HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira, **Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente**, Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

KASAMA, Silvia Tieko. **Programa de Saúde Vocal para Professores: estudo em uma escola particular de Ribeirão Preto**. 2008 Dissertação (Mestrado em Saúde na Comunidade)- Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.

LANDINI, S. R. **Professor, Trabalho e Saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador – professor**. São Carlos, 2006.

MACIEL, C. L. **Educação integral em tempo integral: concepção e prática no instituto politécnico da universidade federal do rio de janeiro**. 2014 Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

MACEDO, G. S. G. et al. **Aspectos Que Refletem A Motivação No Contexto Do Ensino De Ciências No Centro Educacional E Cultural José Marcos Gusmão**. C&D-Revista Eletrônica da Fainor, Vitória da Conquista, v.8, n.1, p.132-157, jan./jun. 2015.

MENDES, Maria Luiza Maciel, **A saúde docente no contexto da política de valorização do magistério: o caso do município do Recife**. Disponível em <
http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/4596/arquivo5524_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 de janeiro de 2016.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A proposta curricular de química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. *Química Nova*, v. 23, n. 2, p.273-83, 2000.

MORAIS, E. V. **Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco**: Uma Análise Do Programa De Educação Integral. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

NORONHA, M.M.B. **Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do Ensino Fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais**. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 117, p. 1051-1066, out/dez, 2011.

PICADO, L. **A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva**. Instituto Superior de Ciências educativas, Portugal, jul.2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>>. Acesso em 19 agost. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os Trabalhadores docentes** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, et al. "Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9.20 (2004).

OLIVEIRA, L.S; MOREIRA, K.R.G. **A escassez de professores de Química: Possíveis fatores**, 53º Congresso Brasileiro de Química Realizado no Rio de Janeiro/RJ, de 14 a 18 de Outubro de 2013.

PEREIRA, A. M. B. Burnout pra quê? Uma introdução. In: PEREIRA, Ana Maria T. Benevides (org.). **Burnot: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

PERNAMBUCO. *Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008*–Institui o Bônus de Desempenho da Educação –BDE. 2008.

PERNAMBUCO. *Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008*.

QUADROS, A. L. et al. **Ensinar e aprender Química a percepção dos professores do ensino médio**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 159-176, abr./jun. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 771-778, jul/set, 2011.

RODRIGUES, M.A; TEIXEIRA, F.M. **Reflexões Sobre A Baixa Procura Pelo Curso De Física Nas Universidades Federais De Pernambuco**. VII EMPEC. Florianópolis, 8 de novembro de 2009.

SÁ, C.S.S; SANTOS, W.L.P. Licenciatura em Química: carência de professores, condições de trabalho e motivação pela carreira docente. VIII ENPEC, 2011

SANTOS, M. L. S. **Políticas De Avaliação Educacional no Estado de Pernambuco: Contra Números, Há Argumentos!** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2016.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação & Saúde**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-52, 2003.

SILVA, M. R; BARBOZA, L. M. V. Formação continuada dos professores de Química: dilemas e desafios. Curitiba: SEED, 2008 (Artigo).

SILVA JÚNIOR, João dos Reis, LUCENA, Carlos e FERREIRA, Luciana Rodrigues. As Relações entre o Ensino Médio e a Educação Superior no Brasil: profissionalização e privatização. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 839-856, jul/set, 2011.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto, **Educação Integral no Brasil de hoje**, Curitiba: Editora CRV.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Microfone e amplificador para professor do estado**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/13135/microfone-e-amplificador-para-professor-do-estado>>. Acesso em: setembro de 2016.

APÊNDICE

Roteiro de Entrevista

1. Por que escolheu ser professor? E por que professor de Química? Esta é sua área de formação? Atua em outras áreas além desta?
2. Quais são as suas possibilidades de formação continuada? Como avalia essa questão? Há uma adequação em relação às necessidades das funções que executa?
3. Como avalia as condições para o ensino de química nessa escola? Há uma adequação de infraestrutura, recursos didáticos e materiais ao ensino de química? Tem laboratório disponível? Com que frequência é usado?
4. Enfrenta algum tipo de dificuldade no desempenho de sua profissão? Qual (is)?
5. Já houve algum processo de adoecimento que considera ter sido causado por dificuldades enfrentadas no desempenho de sua profissão? Precisou pedir ou afastamento? Considera que esse processo se alterou ou é diferente numa EREM ou em uma Escola comum da rede de ensino? Por quê?
6. Além da docência, que outras atividades desenvolve na escola? Como avalia essas atividades?
7. Como o professor de Química participa dos projetos desenvolvidos na escola? De que forma a química é trabalhada nesses projetos?
8. O que lhe motiva a continuar sendo professor (a) da rede estadual de ensino?
9. Qual o grau de responsabilidade que o professor tem em relação ao desenvolvimento do estudante e da escola como um todo?
10. Como você avalia a carga de trabalho que tem na escola?
11. Em relação a escola em que você leciona, o que você considera que poderia ser melhorado para facilitar o ensino aprendizagem?