UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

DEISE MAÍRA SILVEIRA MOREIRA

A VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO PROCESSO DE VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE PESQUISA

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2021

DEISE MAÍRA SILVEIRA MOREIRA

A VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO PROCESSO DE VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE PESQUISA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGEd/UESB para obtenção do título de Mestre em Educação.

LINHA DE PESQUISA 1: Política pública educacional

ORIENTADORA: Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2021

M837v

Moreira, Deise Maíra Silveira.

A valorização docente a partir do processo de validação de um instrumento de pesquisa. / Deise Maíra Silveira Moreira, 2021.

192f.

Orientador (a): Drª. Berta Leni Costa Cardoso.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referência F. 165 – 178.

1. Valorização docente – Carreira - Remuneração. 2. Políticas Públicas Educacionais. 3. Validação de instrumento de pesquisa. I. Cardoso, Berta Leni Costa.

***Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

DEISE MAÍRA SILVEIRA MOREIRA

A VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO PROCESSO DE VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE PESQUISA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Berta Leni Costa Cardoso - Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia (UESB) Universidade do
Estado da Bahia (UNEB)

_____

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes - Avaliador Interno
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Prof. Dr. Ricardo Franklin de Freitas Mussi – Avaliador
Externo Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

DEDICATÓRIA

A minha família pelo apoio na concretização dos meus objetivos, sobretudo minha vó Maria (in memória) que sempre me apoiou durante toda minha formação profissional, até a reta final da produção deste trabalho.

Aos profissionais da educação, que enquanto uma classe trabalhadora, pouco valorizada, luta por uma educação de qualidade e consequentemente uma sociedade melhor.

AGRADECIMENTOS

Para concluir essa etapa de formação pessoal e profissional por meio do mestrado, houve muitas contribuições, por isto, registro aqui meus agradecimentos a todos (as) que colaboraram para essa conquista.

A ***Deus***, aquele a qual eu acredito e confio. Que me fortalece diariamente em todas as esferas da minha vida.

A ***Berta Leni***, minha professora orientadora durante esse processo de formação e conquista. O seu coração grandioso, acolhedor e compreensivo é admirável. Gratidão por tê-la como orientadora, pela forma como conduziu essa pesquisa e pelas contribuições!

A mulher que desempenhou em minha vida o papel de vó, mãe e madrinha, ***Maria*** (*in* memória), que mesmo sem entender a relevância de um processo acadêmico formativo sempre me apoiou em todos os sentidos. Infelizmente, partiu antes da conclusão deste trabalho. Que triste não tê-la mais aqui!

Aos meus Pais (***Maria e Sebastião***) e irmãos (***Deilson Maico e Denis Mabio***) que sempre estão ao meu lado na busca pela realização dos meus objetivos.

A ***Abília***, pelo apoio durante o processo seletivo e formativo do/no mestrado. Colega de profissão que tenho admiração e respeito.

A ***Elder Bruno*** que esteve presente durante toda essa caminhada, cuidando, apoiando, acreditando, encorajando, caminhando lado a lado e fazendo os meus dias melhores.

A ***Emanuelle***, colega de mestrado que inspira. Gratidão pelas caronas e acolhimento durante esse processo.

A dona ***Maria Aragão*** e toda família, que sempre me acolheu como filha, pelo constante apoio em meus estudos.

Ao professor ***Claudio Nunes,*** membro interno da banca avaliadora, pelas relevantes contribuições para/no trabalho e durante o meu processo formativo no mestrado por meio da disciplina Trabalho e Desenvolvimento Profissional Docente e do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT).

Ao professor ***Ricardo Mussi,*** membro externo da banca avaliadora, pelas ricas e essenciais contribuições para o trabalho, a sua colaboração foi preponderante para a concretização desta pesquisa.

A ***Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB***, por meio do ***Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd***, por proporcionar aos mestrandos do programa uma formação crítica e de qualidade no interior da Bahia, região Nordeste do país, localidade com os piores números na educação básica, fruto do escasso investimento, e de pouco recursos para os programas de pós-graduações.

A ***Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes*** pela concessão de bolsa no segundo ano de pesquisa. O apoio e investimento na/para a pesquisa é fundamental na área educacional, bem como, nas demais áreas de pesquisa.

Aos (as) ***professores (as)/avaliadores (as)*** participantes da pesquisa. Vocês foram cruciais na pesquisa, afinal, sem a colaboração de cada um, ela não seria possível.

Aos ***colegas mestrandos*** da turma 2019.1, em especial, aos da linha 1: Políticas Públicas Educacionais, pelas experiências e conhecimentos compartilhados.

A todos (as) os (as) amigos (as), especialmente ***Patrícia Rodrigues*** que acompanhou de perto cada aprovação nas etapas do processo seletivo do mestrado.

A cada um de vocês, minha **GRATIDÃO**!

Deem graças ao Senhor porque ele é bom; o seu amor dura para sempre. Salmos 107:1.

"Sem o trabalho dos professores na educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais" (GATTI, 2012, p. 94).

MOREIRA, Deise Maíra Silveira. A valorização docente a partir do processo de validação de um instrumento de pesquisa. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista – Ba, 2021.

RESUMO

A valorização docente compreendida a partir das categorias formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde, assim definidas pela CONAE/2018, compõe a investigação deste trabalho. O objetivo da pesquisa consiste em analisar a valorização docente a partir da validação de um instrumento de pesquisa. Para a construção e validação do instrumento, buscou-se entender o contexto político a qual a classe trabalhadora docente está inserida, considerando a Reforma do Estado nos anos de 1990 marcada pelas políticas de cunho neoliberal, bem como, a realização de um levantamento bibliográfico a respeito das pesquisas realizadas na temática da valorização docente para conhecer as demandas investigadas em cada categoria, e assim construir o instrumento caracterizado como questionário e nomeado de Questionário Sobre a Valorização Docente – Q-VD. É uma pesquisa de campo analítica com abordagem qualitativa e quantitativa. O processo de validação deu-se em três etapas com o intuito de avaliar a validade de conteúdo na primeira, a clareza de linguagem na segunda e a fidedignidade na terceira. Os (as) participantes/avaliadores (as) foram professores (as) atuantes no ensino superior (na primeira etapa) e na educação básica (na segunda e terceira etapa) em diferentes áreas de atuação. O Q-VD foi enviado por e-mail para que os (as) professores (as) avaliassem e realizassem sugestões em cada questão sobre o conteúdo na primeira etapa e a clareza de linguagem na segunda etapa. Na terceira etapa, referente à fidedignidade, a metodologia diferenciou-se para garantir a confiabilidade das respostas dadas, já que os participantes responderam o questionário duas vezes em momentos diferentes, porém, com as mesmas condições, em um processo denominado de teste e reteste, e a aplicação do questionário foi por meio de chamada de voz. A avaliação de modo geral para a validade de conteúdo obteve média de 0,92 e para a clareza de linguagem 0,96, em ambas etapas, sobretudo na segunda, os (as) professores (as) realizaram sugestões e comentários preponderantes para a reformulação das questões. A fidedignidade, terceira etapa, apresentou média geral igual a 1,00, valor máximo, em decorrência disso, houve uma análise por categorias, a primeira (dados sociodemográficos) e a segunda (características profissionais) ficaram com média 1,00, a terceira (formação) média 0,90, a quarta (carreira) média 0,87, a quinta (remuneração) média 0,86, a sexta (condições de trabalho e saúde) média 0,93 e a sétima (percepção sobre a valorização docente) média 0,86, portanto, ao realizar a análise por categorias constatou-se bons resultados. Ao considerar a escala de 0 a 1,00, todas as etapas da validação apresentaram números positivos, com isso, o Q-VD demonstra um conteúdo válido, clareza na linguagem e confiabilidade nos dados. Espera-se que este estudo traga contribuições para a área da educação, especialmente, para as pesquisas que tratem da valorização docente, uma temática que é discutida em políticas públicas educacionais, no entanto, as conquistas por meio de legislações são negligenciadas, deixando a classe trabalhadora docente na posição de profissão desvalorizada e propensa ao adoecimento, ao não proporcionar salários dignos, carreira atrativa, possibilidades de formação inicial e continuada e condições de trabalho e saúde adequadas.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Validação de instrumento de pesquisa. Valorização docente.

ABSTRACT

The teacher appreciation understood from the categories training, career, remuneration and working and health conditions, as defined by CONAE / 2018, is part of the investigation of this work. The objective of the research is to analyze the teacher valuation from the validation of a research instrument. For the construction and validation of the instrument, we sought to understand the political context to which the teaching working class is inserted, considering the reform of the State in the 1990s marked by neoliberal policies, as well as a bibliographic revision to be carried out regarding the research that was performed on the theme of teacher appreciation to know the demands investigated in each category, and thus build the instrument characterized as a questionnaire and named the Questionnaire on Teacher Valuation - Q-VD. It is an analytical field research with a qualitative and quantitative approach. The validation process took place in three stages in order to assess the content validity in the first, the clarity of language in the second and the reliability in the third. The participants / evaluators were teachers working in higher education (in the first stage) and in basic education (in the second and third stages) in different areas of activity. The Q-VD was sent by e-mail so that teachers could evaluate and make suggestions in each question about the content in the first stage and the clarity of language in the second stage. In the third step, regarding reliability, the methodology differed to ensure the reliability of the answers given, since the participants answered the questionnaire twice at different times, however, with the same conditions, in a process called test and retest, and the questionnaire was applied through voice call. The overall assessment for content validity averaged 0.92 and for language clarity 0.96, in both stages, especially in the second, teachers made important suggestions and comments for the reformulation of the questions. Reliability, third stage, presented an overall average equal to 1.00, maximum value, as a result, there was an analysis by categories, the first (sociodemographic data) and the second (professional characteristics) averaged 1.00, the third (training) average 0.90, the fourth (career) average 0.87, the fifth (pay) average 0.86, the sixth (working conditions and health) average 0.93 and the seventh (perception of teacher appreciation) average 0.86, therefore, when performing the analysis by categories, good results were found. When considering the scale from 0 to 1.00, all validation steps presented positive numbers, with this, the Q-VD demonstrates valid content, clarity in language and reliability in data. It is hoped that this study will bring contributions to the area of education, especially for research that deals with teacher appreciation, a theme that is discussed in educational public policies, however, achievements through legislation are neglected, leaving the teaching worker class in the position of a devalued profession and prone to illness, by not providing decent wages, an attractive career, possibilities for initial and continuing training and adequate working and health conditions.

Keywords: Educational public policies. Research instrument validation. Teacher appreciation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escala intervalar.....57

Quadro 2 - Trabalhos apresentados no Brasil por nível.....61

Quadro 3 - Teses e/ou dissertações defendidas no Brasil sobre a valorização docente por regiões.....62

Quadro 4 - Teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a valorização docente por natureza jurídica das instituições de educação superior.....64

Quadro 5 - Teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a valorização docente por regiões do país e natureza jurídica das instituições de educação superior.....64

Quadro 6 - Teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a valorização docente organizadas por linha de estudo e/ou área de concentração.....65

Quadro 7 - Trabalhos apresentados na ANPAE entre os anos 2007 e 2017 sobre a valorização docente organizados por regiões.....70

Quadro 8 - Trabalhos apresentados na ANPED sobre a valorização docente organizados por regiões.....71

Quadro 9 - Dados quantitativos das teses, dissertações e trabalhos de eventos utilizados na análise qualitativa.....73

Quadro 10 - Tipo de estudo utilizado nas pesquisas.....73

Quadro 11 - Métodos utilizados nas pesquisas.....79

Quadro 12 - Matriz Analítica de Elaboração do Questionário.....100

Quadro 13 - Caracterização dos (as) Avaliadores (as) da Primeira Etapa (validade de conteúdo) de Validação do Questionário.....107

Quadro 14 - Cálculo do Índice de Validade de Conteúdo Escala Intervalar do Questionário.....108

Quadro 15 - Contribuições dos (as) Avaliadores (as) Para a Primeira Etapa (validade de conteúdo) de Validação do Questionário.....110

Quadro 16 - Caracterização dos (as) Avaliadores (as) da Segunda Etapa (clareza de linguagem) de Validação do Questionário.....119

Quadro 17 - Cálculo do Índice de Validade da Clareza de Linguagem Escala Intervalar do Questionário.....120

Quadro 18 - Questões que receberam notas correspondentes a pouco claras (4,5,6,7) por categorias de análise.....121

Quadro 19 - Contribuições dos (as) Avaliadores (as) Para a Segunda Etapa (clareza de linguagem) de Validação do Questionário.....122
Quadro 20 - Caracterização dos (as) Avaliadores (as) da Terceira Etapa (validade de conteúdo) de Validação do Questionário.....132
Quadro 21 - Índice De Fidedignidade Do Questionário Por Categorias.....133
Quadro 22 - Reajustes do Piso Salarial Profissional Nacional de 2009 a 2020.....149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Anos das publicações de teses e dissertações na CAPES e IBICT.....66

Gráfico 2 - Anos de publicações das teses e dissertações restrita a área educacional na CAPES.....67

Gráfico 3 - Anos de publicações das teses e dissertações na CAPES.....68

Gráfico 4 - Anos de publicações das teses e dissertações no IBICT.....69

Gráfico 5 - Anos de publicações na ANPAE e ANPED.....70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BTDT - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe

CF - Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

FHC - Fernando Henrique Cardoso

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

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

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

GESTRADO – Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES - Instituições Públicas de Educação Superior

IVC – Índice de Validade de Conteúdo

JCQ-IFES - Questionário de Conteúdo do Trabalho

LDB - Lei de Diretrizes de Base

MARE - Ministério da Administração da Reforma do Estado

MS - Ministério da Saúde

OIT - Organização Internacional de Trabalho

OMS - Organização Mundial de Saúde

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCCR - Plano de Cargos Carreira e Remuneração

PCCS - Plano de Cargo Carreira e Salário

PIBID - Programa de Iniciação a Docência

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio

PNE - Plano Nacional de Educação

PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Q-VD Questionário Sobre a Valorização Docente

SEED - Secretária de Educação a Distância

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDEBP - Trabalho Docente na Educação Básica no Estado do Pará

TISOBA - Território de Identidade do Sudoeste Baiano

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFAC - Universidade Federal do Acre

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **19**

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA APÓS A REFORMA DO ESTADO: INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO CAPITALISTA NO TRABALHO DOCENTE **26**

2.1 SISTEMA CAPITALISTA, EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE 26

2.2 AS POLÍTICAS DE CARACTERÍSTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO .. 33

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA 39

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA **48**

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS 48

3.1.1 Considerações sobre o materialismo histórico dialético 49

3.1.2 Tipo de estudo e abordagem..... 52

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA: DESCRIÇÃO E DELIMITAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO SUPERIOR 53

3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA 53

3.5 ANÁLISE DOS DADOS..... 58

4 A VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA **60**

4.1 O CAMINHO PERCORRIDO E OS DADOS QUANTITATIVOS ENCONTRADOS NO MAPEAMENTO DAS PESQUISAS..... 60

4.1.1 Dados quantitativos das teses e dissertações da CAPES E IBICT 66

4.1.2 Dados quantitativos dos trabalhos da ANPAE e ANPED 69

4.2 ANÁLISES DOS DADOS QUALITATIVOS DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS 72

4.2.1 Dados metodológicos das pesquisas 72

4.3 AS DISCUSSÕES SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE NAS PESQUISAS .. 81

4.3.1 Valorização docente: o que dizem os autores sobre o assunto..... 81

4.3.2 Formação, carreira e remuneração nas pesquisas 83

4.3.3 Condições de trabalho: a precarização do trabalho docente 89

4.3.4 Conclusões dos autores com as pesquisas..... 92

5 A VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE Q-VD 96

5.1 ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO 96

5.2 OS DADOS DA PRIMEIRA ETAPA: AVALIAÇÃO DA VALIDADE DE CONTEÚDO DO Q-VD 107

5.3 OS DADOS DA SEGUNDA ETAPA: AVALIAÇÃO DA CLAREZA DE LINGUAGEM DO Q-VD 118

5.4 OS DADOS DA TERCEIRA ETAPA: AVALIAÇÃO DA FIDEDIGNIDADE DO Q-VD 131

5.5 DISCUSSÃO SOBRE AS ETAPAS DE VALIDAÇÃO DO Q-VD E OS DADOS ENCONTRADOS 135

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 161

7 REFERÊNCIAS 166

APÊNDICES 180

APÊNDICE A: **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** 181

APÊNDICE B: **QUESTIONÁRIO SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE (Q-VD) (Reformulado a partir das sugestões dos especialistas)** 183

1 INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira perpassa por questões que estão diretamente atreladas ao desenvolvimento do trabalho docente. A valorização dos (as) professores (as) é uma delas, a mesma faz parte de um contexto histórico percorrido por caminhos que favorecem o pouco reconhecimento do trabalho. As mudanças no âmbito educacional, com reformas políticas, alterações na gestão das políticas públicas, dentre outras condições que englobam a educação afetam diretamente a valorização.

Uma classe que ao longo dos anos luta por melhores condições de trabalho e saúde, carreira, formação e remuneração que são aqui entendidas enquanto categorias da valorização docente, de acordo com a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2018). Essas categorias são inerentes ao trabalho docente, quando não são reconhecidas recebendo a devida valorização, podem afetar o desempenho profissional, educacional, pessoal e até desencadear no adoecimento ao considerar a quantidade de atividades e responsabilidades que lhes são atribuídas. Nesse sentido, alguns fatores são recorrentes a profissão como, condições de trabalho inadequadas sem materiais e infraestrutura necessária para desenvolver um bom trabalho, sobrecarga de trabalho muitas vezes com dupla jornada para compensar a pouca remuneração, falta de progressões adequadas na carreira, incentivos para a formação inicial e continuada e a ausência de reconhecimento da profissão, tanto social quanto profissional.

Além disso, as atribuições dos (as) professores (as) mudaram significativamente ao longo dos anos conforme algumas perspectivas políticas, isso fez com que os mesmos assumissem funções de outros agentes sociais a exemplo da família. Na atual conjuntura, eles (as) são “responsabilizados” (as) pelo sucesso ou fracasso escolar, colocando expressiva responsabilidade da educação na figura docente. Um fato para isso são os interesses políticos no sistema de ensino que estão presentes desde seu surgimento, por meio da educação, a classe dominante busca atingir objetivos sempre maiores de soberania utilizando o lócus escolar por meio de programas, emendas e políticas que atendam a propósitos de domínio, incutindo na sociedade civil a naturalização desse processo e deixando os (as) professores (as) a mercê de suas ideologias.

A esse respeito, Souza (2017) pontua que o trabalho docente tem sofrido modificações nas últimas décadas, principalmente após a reforma da educação de 1995, dentre elas está à ampliação das exigências nos resultados alcançados pelo sistema educativo enquanto um retorno aos órgãos que gestam a educação, seja ele municipal, estadual ou federal, aumentando a responsabilização docente. Assim, responsabilidades que eram da família e

Estado, os (as) professores (as) acabam assumindo para si, de maneira inconsciente as mesmas começaram ser imposta em decorrência do crescimento nas produções tecnológicas e científicas.

Essas são medidas com características de um sistema capitalista, o qual tem como objetivo a obtenção de lucros e para atingi-lo utiliza de subsídios orientados pela exploração do trabalho, salários inadequados e preços sempre elevados, dificultando as condições de subsistência. Nesse contexto, está inserida a classe docente que pode enfrentar dificuldades no exercício da profissão por ter que lidar cotidianamente com uma realidade de atuação que favorece a desvalorização e o pouco reconhecimento social e profissional diante das condições de trabalho ofertada. Deste modo, o trabalho docente permeado pela valorização, elemento necessário para resultados positivos em uma educação de qualidade, ficam sujeitos a precarização.

Ao tratar de qualidade na educação, dentre as questões discutidas para o desempenho satisfatório, está à valorização, a mesma é um dos destaques nas temáticas debatidas em políticas públicas educacionais e pauta de lutas sindicais da categoria por maior reconhecimento profissional. Como destacam Fernandes et al. (2014), a classe docente, bem como as de demais áreas, enfrentam condições de trabalho de um modelo capitalista que a valorização humana fica amenizada em detrimento da produtividade. Porém, são aspectos entrelaçados, se não existe a valorização a produtividade consequentemente será afetada.

O desenvolvimento didático, as abordagens pedagógicas, os métodos de ensino e, sobretudo as políticas educacionais, estão sujeitos a sofrerem interferências e carregarem marcas que condizem com o contexto social, perspectiva política vigente, condições de trabalho dentre outras possibilidades que atingem diretamente a docência. Para compreender as mudanças envolvidas no processo educacional, é coerente situar em qual momento histórico, político e social a sociedade vive ou viveu, pois a educação possui relação direta com esses fatores.

Destarte, os problemas de valorização enfrentados pelos (as) professores (as) são antigos, desde a origem da educação no período colonial que a mesma é acompanhada por precarização, mas a partir da década de 1990 com a Reforma do Estado as discussões acentuaram diante de medidas na esfera educacional que propiciaram a intensificação do descaso com a valorização mediante a adoção de políticas neoliberais[1]. Como resposta às crises apresentadas desde a década de 70 é que se instaura um novo Estado por meio do

[1] Maiores informações sobre o neoliberalismo encontram-se no capitulo II.

neoliberalismo, com isso, surge à necessidade de formar novos profissionais e cabe a educação a responsabilidade por essa formação, portanto, ao trabalho docente são atribuídas novas exigências o que amplia o trabalho gerando desgaste (ARAÚJO, 2017).

Além disso, um dos objetivos era a universalização da oferta do ensino, porém, oferta e procura não era análoga já que o número de professores (as) e escolas não atendiam de forma eficiente as demandas educacionais, com isso, há uma precarização do trabalho. Conforme Oliveira (2008), a universalização não foi acompanhada por recursos orçamentários, indispensáveis para atender as novas demandas, ao considerar que com o crescimento das ações houve uma ampliação na responsabilidade e quantidade do trabalho docente e não foi concedida a contrapartida necessária para o desenvolvimento de suas funções, o que provocou o agravamento nas condições de trabalho.

Ao longo dos anos, os (as) professores (as) têm lutado por melhorias na profissão através dos sindicatos, nos fins de 1970 e início de 1980 como destaca Oliveira (2007), dentre os princípios da organização sindical dos (as) professores (as) estava à defesa por interesses e direitos dos trabalhadores em educação, por melhorias nas condições de trabalho, por políticas educacionais condizentes aos interesses da maioria dos trabalhadores e o combate à opressão e exploração. Entretanto, Hypolito (1999) destaca que nunca houve uma inclusão dos sindicatos enquanto interlocutores com privilégios na elaboração das políticas educacionais, pois as mesmas, além de não oferecerem opções que sejam positivas para a valorização docente em termos salariais e profissionais tendem a conceber os interesses do mercado.

Contudo, as lutas e reivindicações após a Reforma do Estado possibilitaram algumas conquistas em políticas que tratam da questão, dentre elas, em vigência está o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Piso Salarial Profissional Nacional *(*PSPN)*.* Apesar das conquistas, ainda há muito a aprimorar, pois o que pregam as políticas nem sempre é colocado em prática, fica apenas na teoria, é necessária a efetivação na íntegra do que é abordado nos documentos, bem como, a elaboração de outras políticas que potencializem a valorização em todas as categorias.

Dessa forma, está pesquisa realizou a elaboração e validação de um questionário que trata sobre a valorização docente em suas quatro categorias, formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde para que possa ser utilizado enquanto instrumento de pesquisa nos estudos referentes a essa temática.

O parâmetro para enfatizar a pesquisa na validação de um questionário é decorrente de um levantamento quantitativo e qualitativo realizado em quatro bancos de dados: Catálogo de

Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BTDT) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), nos Anais dos eventos nacionais realizados pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

No levantamento não houve nenhum trabalho que utilizasse instrumento de pesquisa que fosse validado, além disso, os dados constataram que as categorias da valorização docente mais pesquisadas são carreira e remuneração, há uma preocupação com as questões salariais em detrimento da formação e condições de trabalho e saúde, uma vez que, ambas apresentam um número reduzido de produções. Dessa forma, foi possível perceber que as condições de trabalho bem como a formação, na perspectiva da valorização docente, ainda necessitam de pesquisas dedicadas a elas. O adoecimento docente também é uma temática que há uma relação com a valorização, no entanto, não foi encontrado nenhum trabalho desenvolvido nessa perspectiva, mas, apenas alguns apontamentos sobre o adoecimento acarretado pelas condições ofertadas em cada categoria.

A valorização está diretamente relacionada com fatores que são indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho docente de maneira adequada, ou seja, materiais didáticos, infraestrutura, salário, jornada de trabalho, carreira, saúde, dentre outros. Visto que, o conjunto de elementos que são atrelados à valorização necessita ser identificado e oferecido porque assim, a qualidade na educação poderá melhorar, bem como, os resultados e índices de adoecimento docente gerado pelas circunstâncias do trabalho.

A precarização presente na valorização pode ser resultado de um sistema capitalista que prevalece a exploração da mão de obra do trabalhador. Dessa forma, os (as) professores (as) são submetidos (as) às jornadas de trabalho exaustivas, salários baixos e precárias condições de trabalho em nome de um sistema que explora o trabalhador para manter a minoria em posição de acessão (grandes empresários) e a maioria em condições de existência antagônicas (classe trabalhadora).

Além de sujeitar os trabalhadores como a classe docente a essas condições de trabalho, utiliza a educação como veículo de propagação dos seus interesses. Através das reformas, medidas e projetos, é possível perceber a presença desse sistema na esfera educacional como na reforma do ensino médio, no projeto escola sem partido e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São estratégias que contribuem na formação de um indivíduo sem o senso crítico aguçado para compreender questões como as desigualdades sociais, além de

atender a objetivos como a preparação de pessoas aptas para atuarem no mercado de trabalho, oferecendo mão de obra barata.

Diante do exposto, atrelado ao histórico da minha[2] formação é que chego às especificidades de pesquisa desse projeto. Sou fruto de uma educação pública desde a educação básica, ensino superior e agora na pós-graduação strito senso nível mestrado. Esse percurso formativo é motivo de orgulho e defesa por uma educação pública de qualidade que perpassa pela valorização dos (as) professores (as), visto que, o público é para todos, ainda que, nem todos tenham acesso, porém, nesse seguimento, a defesa por essas instituições é preponderante para que haja expansão e melhorias que possibilite ampliação no acesso.

Durante minha trajetória formativa fui aluna de uma pequena escola situada na zona rural do município de Brumado-BA, onde residia, a mesma ofertava os primeiros anos do ensino fundamental. Hoje, entendo que a realidade educacional que ali era proporcionada, em uma sala multiseriada, além de interferir no processo de ensino e aprendizagem pelo fato de tantos (as) alunos (as) em níveis de aprendizagem diferentes terem apenas uma professora, era também uma situação em que não estava presente as características da valorização docente como as condições de trabalho e saúde. Afinal, além de ter muitos (as) alunos (as) em uma sala com fases de aprendizagem diversas, a professora era responsável por todos os componentes curriculares.

Ao chegar no 5º ano do ensino fundamental deslocava diariamente para a zona urbana, pois na zona rural só era ofertado até o 4º ano, para continuar estudando era necessário esse deslocamento. Fui surpreendida com uma realidade totalmente diferente, uma escola com um número grande de alunos (as) e professores (as), com várias salas distribuídas por ano de ensino e professores (as) específicos (as) para ministrar cada disciplina. Apesar disso, enquanto aluna não compreendia que mesmo os (as) docentes daquela instituição tendo condições de trabalho melhores em relação aos locados na zona rural ainda não era o todo da valorização, afinal, a mesma perpassa por questões salariais, de formação e carreira, indo além do número de alunos (as) em sala de aula e/ou as responsabilidades que a eles eram atribuídas.

No ensino médio, frequentei uma escola estadual com estrutura e público maior, até então, pelo pouco conhecimento e entendimento achava a falta de professores (as), infraestrutura e materiais, natural, atualmente encaro como descaso com a educação. Ao concluir o ensino médio, tinha a convicção e desejo de ingressar no ensino superior, dessa

[2] Na introdução a autora optou por utilizar a primeira pessoa do singular para relatar sua experiência formativa que conduziu ao objeto de pesquisa.

forma, cursei Educação Física em uma instituição de ensino superior pública, o que me tornou uma professora.

Essa escolha possibilitou uma visão ampliada do mundo, afinal, aquela menina da zona rural com opções limitada de crescimento pessoal e profissional subsidiadas pelo contexto social, começou a compreender as determinações de uma sociedade que é dividida por classes, aquelas menos favorecida culturalmente e financeiramente geralmente ficarão em desvantagem. Nessa perspectiva, comecei a vivenciar e também compreender a realidade da valorização docente que existiam enquanto estive no lugar de discente, agora, elas permaneciam, mas eu estava do outro lado da história, como docente. O que era motivo de orgulho por estar/ser professora através do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) e estágios, também dava lugar à tristeza ao deparar com a mesma realidade vivenciada no período de formação da educação básica.

Quando não há políticas públicas específicas que proporcionem a valorização em todas as categorias, a educação fica fragilizada por não ter suporte para desenvolver suas determinações de forma adequada, enquanto os (as) professores (as) ficam mais vulneráveis ao adoecimento pelas condições que são ofertadas. As demandas do trabalho são grandes necessitando de atenção em todos os aspectos, é um conjunto que precisa caminhar alinhado, não adianta priorizar ou reivindicar apenas uma categoria, para que ocorra a valorização docente as quatro categorias precisam da implementação de política e da efetivação em sua totalidade e não parcialmente.

Estudar, buscando compreender a valorização docente e demais conteúdos tornou possível por meio de estudos e discussões no mestrado, nele estou em um processo de formação que não imaginava tamanho conhecimento e reflexões. Se todos pudessem ter acesso à formação continuada, sem dúvidas teríamos uma educação, e, consequentemente, uma sociedade melhor. Portanto, esta pesquisa possibilitou a validação de um questionário específico para a temática, bem como, a compreensão sobre a valorização docente na educação básica.

Assim, a problemática da pesquisa é: Qual a contribuição da validação de um questionário que possa ser utilizado enquanto instrumento de pesquisa para analisar a valorização docente? Destarte, o principal objetivo é analisar a valorização docente a partir do processo de validação de um instrumento de pesquisa sobre a temática, para alcançá-lo, desdobra-se em objetivos específicos estruturados da seguinte forma: Elaborar um instrumento de pesquisa para analisar a valorização docente; analisar a validade de conteúdo do questionário; verificar a clareza de linguagem do questionário; avaliar a fidedignidade do questionário; contextualizar a valorização docente na educação básica.

A partir desses objetivos, o trabalho está desenvolvido por capítulos para tratar e compreender o contexto da valorização docente passando pela Reforma do Estado com as políticas neoliberais, as políticas de valorização docente e um levantamento quantitativo e qualitativo sobre os estudos realizados com a temática, o que instigou para a elaboração e validação de um instrumento de pesquisa voltado para a valorização docente, já que nenhum estudo do levantamento utiliza um instrumento validado.

O primeiro capítulo, dentre outras informações, apresentou a instigação da pesquisadora para realizar o estudo que está relacionado ao processo formativo desde a educação básica ao ensino superior, marcado por traços do descaso do poder público para com a educação. No segundo capítulo, a discussão é sobre as mudanças ocorridas na educação após a Reforma do Estado na década de 1990 e as interferências no trabalho docente, considerando o contexto social, econômico e político influenciado pelos ditames do sistema capitalista. O terceiro capítulo descreve o caminho percorrido na pesquisa para alcançar o objetivo almejado.

O quarto capítulo, traz os dados de um levantamento bibliográfico sobre a valorização docente na educação básica, pontuando as categorias mais pesquisadas, as regiões do país com os maiores números de trabalhos desenvolvidos, os métodos e instrumentos de pesquisa mais utilizados e os principais resultados encontrados pelos trabalhos. O quinto capítulo, aborda o processo de validação, os dados encontrados em cada etapa da pesquisa de campo para validar o instrumento de pesquisa Q-VD e a discussão dos resultados.

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA APÓS A REFORMA DO ESTADO: INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO CAPITALISTA NO TRABALHO DOCENTE

Este capítulo aborda o contexto capitalista neoliberal que se consolida na educação ao longo dos anos, procurando relacionar a interferência desse sistema político no desenvolvimento educacional por meio de suas ideologias. O capitalismo existe há séculos e sempre procura por meio de suas próprias crises medidas para se reinventar e fortalecer no senário mundial, assim, as políticas neoliberais é responsiva a uma de suas crises que atinge a educação de forma direta nas políticas de valorização e financiamento da educação. O texto pontua o surgimento dessas políticas no âmbito global enfatizando a realidade brasileira com enfoque para a discussão após a Reforma do Estado na década de 1990, como parâmetro para o critério está o levantamento de dados sobre a temática, pois, só foram encontrado estudos dentro das especificidades estabelecidas (todos os critérios restritos a área da educação) a partir de 1998.

2.1 SISTEMA CAPITALISTA, EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Ao pensar sobre a profissão e a valorização docente, assim como os problemas relacionados à docência, é relevante refletir a respeito do conceito de trabalho (GUIMARÃES NETO, 2018). Para Araújo (2017), o trabalho pode ser concebido como uma atividade fundante da humanidade constituindo-se enquanto essencial à vida humana, necessitando dele para sobreviver, uma vez que, através dele, o homem pode transformar a natureza a seu favor para satisfazer suas necessidades vitais. Todavia, mesmo se efetivando como um direito, a forma como ele é concebido constitui um dos principais problemas do sistema capitalista, o trabalhador costuma produzir mais valor do que é recebido concretizando a exploração do trabalho e a mais-valia (ARAÚJO, 2017). Nessa perspectiva, Saviani destaca:

> O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens (SAVIANI, 2007, p. 154).

Como assinala Lombardi (2010), o homem necessita garantir sua existência e produzir bens materiais que possibilitem sua vida no ambiente natural em que vive, ele produz sua existência, o que é caracterizado como modo de produção, isso o diferencia dos outros

animais. A essência humana é determinada por si própria, o ser humano é o que é pelo trabalho, sua existência é produzida por meio do trabalho, ele não nasce pronto, precisa tornar-se pronto. Assim sendo, Marx assinala que,

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho (MARX, 1983, p. 149-150).

No entanto, o trabalho tronou-se uma ferramenta utilizada pelo sistema capitalista para a obtenção do lucro, como pontua Gurgel (2012), a compra e venda da força de trabalho demarca a particularidade do modo de produção capitalista ao transformá-la em uma mercadoria por meio do trabalho assalariado. Porém, essa é uma mercadoria diferenciada por ser a única que produz outras mercadorias, o autor ainda destaca que Marx caracteriza o mundo das mercadorias em duas grandes divisões, “[...] de um lado a própria força de trabalho e do outro, as próprias mercadorias. Assim, o que se pode considerar diretamente mercadoria não é o próprio trabalho em sua existência imediata e ativa, mas a força de trabalho cuja exteriorização temporária é o próprio trabalho” (GURGEL, 2012, p. 41).

Há uma relação histórica presente no mundo do trabalho e da educação marcado pelo capitalismo, um sistema que tem como objetivo principal a obtenção do lucro e para atingir seus propósitos utiliza a educação como um dos seus subsídios, educando para o trabalho e atendendo as necessidades presentes em cada momento histórico para a ascensão do capital junto à classe dominante. É nesse contexto que perpassa as desigualdades sociais e a exploração da mão de obra dos trabalhadores que resulta na mais-valia, em uma relação direta entre Estado e capital. Como pontua Mészáros (2011), o Estado moderno e o sistema de capital dependem um do outro, pois o Estado por si só torna inconcebível sem o capital, da mesma forma que o Estado se assegura como um pré-requisito imprescindível para o funcionamento do capital.

Nesse sentido, ao considerar a relação estreita entre Estado e capital, a compreensão do Estado capitalista é essencial para entender as políticas públicas educacionais, visto que, parte dele a organização dos modos de produção considerando as mudanças na sociedade e os interesses do capitalismo. Ao analisar o processo histórico educacional é visível à presença do

Estado conduzindo o seu percurso para adequação de princípios voltados ao trabalho. É como afirma Saviani (1998), o Estado proporciona a educação em doses homeopáticas.

Para Mészáros, “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS 2005, p. 48). Portanto, a educação tem papel fundamental para o rompimento de uma internalização dominante em escolhas políticas, que legitima a constitucional democracia de um Estado capitalista onde defende apenas seus interesses, além disso, exerce soberania para elaborar táticas adequadas para modificar as condições objetivas de reprodução bem como na mudança de indivíduos conscientizados na criação e consolidação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005).

Contudo, é coerente considerar que a educação, no decorrer do processo histórico, está atrelada aos interesses do capitalismo, àqueles que estão no poder, desde o Estado, as grandes empresas do ramo educacional utilizam o ensino como uma ferramenta para a garantia dessas classes em posição de soberania. Para Santos (2017, p. 72), “a educação brasileira tem sido excludente e dualista desde os tempos do Brasil-colônia, privilegiando, nesse sentido, a classe dominante”. Nesse processo, a educação sofre consequências na qualidade assim como na desvalorização do trabalho docente, com ambientes de atuação em condições inadequadas, além da carência de incentivo para a formação continuada, crescimento na carreira e melhorias salariais.

A precariedade nas condições de trabalho pode ser ocasionada, dentre outros fatores, por salas de aulas sem infraestrutura ou manutenção adequada, quantidade elevada de alunos (as) nas turmas, falta de equipamentos e materiais, que consistem em questões que interferem diretamente na docência e percorrem o âmbito da educação pública por gerações. Essas são razões que podem ser inerentes à falta de investimentos condizentes com as necessidades implícitas no trabalho dos (as) professores (as).

Com base nesses aspectos, ocorre uma formação discente com resultados insatisfatório na perspectiva de uma educação integral, derivado do pouco investimento para a melhoria da educação pública brasileira, no entanto, tendem a atingir um dos interesses do Estado e das empresas que é a formação de cidadãos aptos para atuarem no mercado de trabalho. Essa finalidade é tratada em políticas educacionais como na LDB através do artigo “Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996. s.p.).

Além dos prejuízos nos resultados educacionais, há também a desvalorização dos (as) professores (as). Esses fatores podem afetar negativamente o trabalho docente e a saúde desses profissionais considerando os aspectos biopsicossociais, interferindo na saúde no âmbito biológico, psicológico e social, além de posicioná-los em constantes lutas pela valorização, em sua maioria abarcada por resultados negativos ou pouco satisfatórios.

Assim, as discussões educacionais costumam formar teias nos contextos políticos, sociais e culturais envoltos por um processo que causa desigualdade, descaso e até retrocesso na educação, visto que, a disputa de interesses é constante ao considerar o poder de transformação que a mesma exerce, tanto no âmbito político, como no social. Nessa perspectiva, historicamente a educação emergiu de propósitos burgueses, considerando que para atender aos seus anseios era necessário instruir a população, esses traços de comando sob a educação das classes em ascensão continuam atuais, possibilitam o ensino para atingir as demandas de soberania ao tempo que a retira quando já não atende aos seus propósitos.

Em um cenário envolvido por disputas de interesses, dentre eles os políticos e econômico, desde o Brasil colônia emerge as posições de ascensão, aqueles que possuem o poder de controlar, exercendo o domínio sobre a sociedade, moldando em sua perspectiva de ideal. Esse domínio não restringe a abrangência política, está presente em outras esferas, estendendo-se de maneira explícita e densa no mercado empregatício mediante a posição de empregador (dominador) e empregado (dominado).

Nesse contexto de dominados e dominadores, faz-se presente a divisão de classes, os que possuem maior poder aquisitivo sobressaem com melhores condições existenciais em detrimento dos menos favorecidos economicamente. Nessa divisão, insere-se a luta entre ambas, a população financeiramente vulnerável, classe trabalhadora, começa a lutar por melhores condições salariais e de trabalho, tanto a divisão quanto a luta de classes é fruto de um sistema capitalista que submete o indivíduo existencialmente em posições de desigualdade e exclusão, mediante um sistema que tem como objetivo a lucratividade, portanto, ao considerar essa conjuntura, a configuração das políticas públicas de valorização docente em grande escala costuma ser inadequadas, pois os interesses dos (as) docentes enquanto classe trabalhadora nem sempre são favorecidos.

Perante esse sistema, Mészáros (2011) aponta que o “ter” exerce domínio sobre o “ser” em todos os campos da vida, o capital é sem dúvidas o regulador com maior poder sobre a produção até o momento, desde o início, a sua marca é constituída pela reprodução de valores de troca assim como a subordinação das necessidades humanas. Nesse seguimento, Marx e Engels (2011) ressaltam que o modo de produção capitalista é caracterizado pela

exploração e apropriação da força de trabalho. Para Mészáros (2011), a dominação global do capital em cinco séculos resultou em uma condenação existencial miserável indiscutível a grande parte da humanidade, enquanto os indivíduos com maior aquisição financeira vivem em total conforto as classes menos favorecidas sofrem as consequências dessa sociedade moderna capitalista.

Nessa perspectiva, a classe docente está sujeita a essa existência "miserável" agravada de implicações capitalistas caso não desenvolva jornadas de trabalho exaustivas na área de atuação ou tenha acesso à formação continuada, considerando que esse é um meio para conseguir ascensão na carreira. Os discentes também estão sujeitos a essa subordinação que perpassa pela formação até a inserção no mercado de trabalho, quando conseguem, ao considerar que há medidas políticas que norteiam o sistema educacional atrelada aos objetivos do capital.

A escola ocupa um caráter estratégico na contribuição para manutenção da sociedade através da propagação do conhecimento sistematizado da humanidade. Por meio das articulações implícitas e explícitas em seu currículo ela pode ser revertida em uma ferramenta perpetuadora de ideologias dominantes. A esse aspecto, utilizando como pano de fundo a perspectiva mercadológica capitalista, tem coerência dizer que existe uma relação estreita entre a ideologia trabalhada pelas instituições formais de ensino com o mercado de trabalho, ao considerar que seu objetivo é produzir pessoas empregáveis lucrativamente (MÉSZÁROS, 2005).

Norteados por essa perspectiva, o discente é colocado como mercadoria passível de compra e venda a depender de suas aptidões adquiridas em seu processo de escolarização. Em um contexto capitalista, onde as leis de oferta e procura permeia quase todas as esferas da vida humana, parece sensato equipar o sujeito com elementos cognitivos que assegure a sua sobrevivência no mundo do trabalho. Porém, esse argumento torna-se frágil ao pensar do ponto de vista da necessidade em capacitar o indivíduo como mero executor de tarefas. Assumir-se enquanto mercadoria é negar-se em sua individualidade reflexiva abandonando potencialidades de transcendência.

Nesse seguimento, Mészáros (2005) pondera que as instituições sociais buscam a manutenção da ordem vigente por reiterar a legitimidade dos interesses dominantes. Perpassando por esse caminho, as instituições educacionais adaptam com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital. Na verdade, não só elas como também instituições indiretamente ligadas a ideias educacionais passam por essas adaptações. Em vista disso, Mészáros (2005, p. 43) salienta que "As determinações gerais do capital afetam

profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais".

A formação de indivíduos críticos a nível cultural, social e político nunca foi interesse da classe em ascensão, o ideal é serem submissos ao Estado, acreditando que o mesmo lhe proporciona benefícios e generosidades, esse pensamento mantém os cidadãos em posição de dominados e subordinados, propensos a exploração e desigualdade. Dessa forma, Cunha (1975) pondera que os conteúdos ensinados no lócus escolar estão atrelados às classes sociais, portanto, a escola da classe trabalhadora que é organizada pelo Estado burguês tem enquanto objetivo a formação de sujeitos de acordo com os interesses da classe dominante.

Nesse seguimento, Santos (1999) destaca que a regulação social da modernidade capitalista possui dois lados, de um gera a desigualdade e a exclusão, enquanto de outro constrói mecanismos que possam controlá-las ou mantê-las dentro de limites, tentando camuflar a realidade posta. O Estado moderno capitalista passa longe de eliminar a exclusão e desigualdades, apenas propõe conduzi-las de maneira que se sustente dentro de níveis de tensões que possam ser socialmente aceitáveis (SANTOS, 1999).

Diante disso, fica impossível controlar as desumanidades empregadas pelo capital sem entender sua natureza, que por sinal, é permanente, seu papel dominante socialmente em toda a história é inegável, quando os indivíduos não estão atendendo aos seus interesses e impulso para a acumulação, o mesmo sempre afirma seu domínio sobre eles, sobretudo com sua forma desumana (MÉSZÁROS, 2011). No âmbito educacional, sua soberania não diferencia, Santos et al. (2017) ponderam que para entender as políticas educacionais brasileiras é necessária a compreensão do Estado capitalista, considerando que o mesmo desempenha a função de organizar os modos de produção determinados pelas alterações estruturais na sociedade, assim como nas relações sociais condizentes ao tempo histórico e aos interesses do capital.

Isso evidencia que o ensino na educação brasileira no seu processo histórico tem as tomadas de decisões diretamente ligadas a objetivos traçados para atender às demandas de uma determinada classe. A esse respeito, Saviani (2008) enfatiza que a organização dos "sistemas de ensino" inspirou-se no princípio em que a educação é direito de todos e dever do Estado, a educação como direito de todos surgiu de acordo com os interesses da classe dominante, a burguesia, com o objetivo de construir uma sociedade democrática (democracia burguesa) superando a opressão do antigo regime tornando os súditos em cidadãos, indivíduos livres, para tal era necessário tirá-los da ignorância, isso só seria possível através do ensino.

No entanto, essa democracia defendida através de princípios burgueses não possibilita uma total liberdade. Nesse aspecto, Santos (2017) enfatiza que no sistema capitalista não há

uma democracia integral, a presença constante do Estado nesse contexto exerce como finalidade a garantia de exploração do homem pelo próprio homem, dessa forma mantém a ordem, enquanto alguns estão na posição de exploradores outros são explorados de maneira legítima. Com isso, o capital, quanto mais desenvolvido, mais ele precisará de mecanismos democráticos para assegurar sua expansão.

O Estado moderno e o sistema de capital dependem um do outro, pois o Estado por si só torna-se inconcebível sem o capital enquanto função sociometabólica, considerando que o sociomatabolismo do capital é formado pelo tripé: capital, trabalho e Estado, da mesma forma que o Estado se assegura como um pré-requisito imprescindível para o funcionamento do capital (MÉSZÁROS, 2011). Além disso, a educação também desempenha função preponderante para ambos, Santos (2017) afirma que a mesma é fator importante no desenvolvimento do capital para manter a lei da oferta e da procura por meio das relações de trabalho, desenvolvendo na classe trabalhadora o consentimento das exigências imposta pelo modelo capitalista de produção de maneira natural, aceitando-as como leis evidentes.

Deste modo, na visão de Santos (2017), a educação é utilizada pelo capitalismo como um instrumento de utilidade e sutileza na dominação e reprodução cultural e social, na produção de trabalhadores com capacidades condizentes ao desenvolvimento técnico do capitalismo entrelaçando o ensino elementar e o trabalho fabril. Esse sistema reflete o atrito entre a divisão social de classes considerando que em sua realidade existem alguns que possuem os meios de produção enquanto outros não os detêm, nesse contexto, prevê-se uma escala de hierarquia formada por aqueles que mandam e os que obedecem (SANTOS, 2017).

Considerando esses aspectos, é coeso enfatizar a afirmação de Piana (2009, p. 71) “o que se vive hoje é a denominada globalização do capital que tem por fundamento os ideais neoliberais que transformam a sociedade em sociedade de risco. Rompem-se as garantias sociais como fato e como expectativa. O resultado maior é o crescimento da exclusão social”. Assim, a educação passa a ser ferramenta de disputa tanto no contexto social, político e econômico, como um meio de atingir os objetivos, as transformações desejadas na sociedade por grupos distintos.

Em embates a favor da educação, Aranda et al. (2016) destacam que nos meados de 1980 surgem e estruturam-se em uma conjuntura de redemocratização do Brasil as lutas na classe trabalhadora docente, tendo como objetivo a conquista por novos direitos além de melhorias no exercício da profissão, considerando que a qualidade da educação está diretamente ligada ao trabalho docente.

Além disso, a profissão perpassa por questões influenciadas em diversas vertentes, desde o pouco reconhecimento financeiro até o moral e social desempenhado na sociedade, exemplo disso, está à discussão sobre a autonomia do professor na sala de aula. Nesse aspecto, está o Projeto Escola Sem Partido que tem provocado discussões sobre a autonomia do professor ao contrapor aulas que abordam temas envolvendo e discutindo política, alegando que os (as) discentes ficam propensos à alienação por uma determinada ideologia de acordo com a perspectiva política do docente. No entanto, o questionamento que causa inquietação em relação a tal projeto é se estão preocupados com uma formação que estejam pregando uma ideologia, ou em qual perspectiva os (as) discentes estão sendo formados ideologicamente, considerando que o interesse é formar indivíduos nos aspectos ideológicos dos que estão no poder.

Deste modo, a função do professor no ambiente de trabalho repercute a história de dominados e dominadores, a escola está para atender aos interesses da classe dominante enquanto o professor fica submisso às leis, ementas ou medidas. A esse respeito, Saviani destaca que,

> [...] o famigerado projeto "escola sem partido" que, proclamando a neutralidade da educação diante da política, busca estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em face da política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de preparar seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos (SAVIANE, 2018, p. 303).

A área educacional dificilmente foi pensada de forma democrática, acessível às classes desfavorecidas economicamente e com prioridade na qualidade do ensino por motivos ideológicos, o seu trajeto sempre esteve à disposição de um modelo econômico socialmente excludente e de natureza voltada para a concentração de rendas (PIANA, 2009). Em meio a essas premissas, no que concerne a educação, dois fatores precisam caminhar juntos, a valorização dos (as) professores (as) e a qualidade da educação, considerando que ambos influenciam-se (ARANDA et al., 2016).

2.2 AS POLÍTICAS DE CARACTERÍSTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

A educação, ao longo do processo histórico, perpassa por mudanças nos objetivos estabelecidos para sua efetivação, assim como no papel social, tais alterações podem ser justificada pelo contexto político vivenciado a cada período histórico. Nessa perspectiva,

Piana (2009) aborda que a educação tem conquistado posição de destaque no que se refere aos aspectos político, cultural e econômico, além disso, nos últimos tempos, tem se caracterizado como espaço de tensão, motivada por disputas entre projetos de sociedade e principalmente com o intuito de conquistar a hegemonia cultural e política na sociedade por diferentes grupos e seguimentos sociais. Esses aspectos podem ser influenciados por um modelo de Estado capitalista.

Nesse sentido, Lenine (1918) aborda que o Estado emerge do antagonismo existente entre classes, na sociedade existem classes antagônicas e, por essa razão, prevalecem objetivos opostos como os econômicos, portanto, fez-se necessário estabelecer uma força que se posicionasse visivelmente acima da sociedade para que essas classes não engolissem uma a outra e nem a sociedade em uma luta improdutiva. Assim, com o intuito de amenizar os conflitos surge essa força que é o Estado, contudo, ela tem saído e se afastado de forma crescente da sociedade (LENINE, 1918).

Na concepção de Marx de acordo com Lenine (1918), o Estado configura-se como um instrumento para a dominação da classe, é um órgão que estabelece a submissão de uma classe sobre a outra, a invenção de uma “ordem” para legitimar e concretizar essa submissão além de diminuir o embate entre as mesmas. No entanto, a compreensão dos políticos da pequena burguesia em relação ao Estado é contrária a de Marx, para eles, a ordem é exatamente para conciliar as classes, pois amenizar a colisão constitui na conciliação ao invés de tirar das classes oprimidas os elementos de luta contra os opressores. Mas Burton (2014) também enfatiza que, segundo as teorias marxistas sobre o Estado, o poder estava muito bem guardado pelas elites e mantido fora do alcance do povo.

Nesse seguimento, Peroni (2003) assinala que o Estado de bem-estar tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas monetárias e fiscais. As políticas tinham direção à plena produção e consumo, através de garantias, seguridade, moradia e dentre outras atribuições o Estado complementava o salário da população, porém, essa estratégia não desenvolveu de forma igualitária em todos os países, apresentavam variações em seguimentos como a administração, relações de trabalho e política monetária (PERONI, 2003). Com isso, o Estado de bem-estar não atingia a todos, o que acarretou um grupo em desigualdade como pontua Peroni (2003), provocando forças contrárias a esse modelo de Estado questionando sua capacidade de governar e dando origem ao Estado mínimo com o neoliberalismo. Harvey (2012, p. 12) determina que o neoliberalismo pode ser entendido como:

> [...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.

Foi na região da Europa e da América do Norte, locais de prevalência do capitalismo, que após a segunda guerra mundial emergiu o neoliberalismo, seu nascimento é caracterizado como uma reação teórica e política contrária ao Estado de bem-estar. Como diz Peroni (2003), o neoliberalismo é a ideologia própria do capitalismo. Os seus defensores, dentre eles, o principal é Friedrch Hayek, que, segundo Peroni (2003), seus principais alvos eram o Estado de bem-estar e os países socialistas, pregavam a desigualdade como um ponto positivo, para eles, a crise vivenciada nessa época centrava no demasiado poder dos sindicatos e de forma geral no movimento operário, desencadeando forças em reivindicações por melhores salários, com isso, corroía a base de acumulação do capital (ANDERSON, 1996).

Além de culpar os sindicatos pelo desemprego, Peroni (2003) pontua que Hayek considerava que a democracia apenas tem conveniência na proteção da propriedade e dos indivíduos, em sua perspectiva, uma das grandes responsáveis pela crise do capitalismo é a inflação, que comumente advém de um contexto embasado na democracia. Nessa conjuntura, os governantes, com o intuito de atender as demandas dos eleitores, provoca uma desestabilização na economia, o que ocasiona o desemprego (PERONI, 2003).

Após um período de mais ou menos 20 anos no papel, as ideias neoliberais ganharam força em 1973 com o pós-guerra, como destaca Anderson (1996), nessa década, principalmente no final, as ideias do neoliberalismo começaram a serem colocadas em serviço por seus defensores, quando governos dessa ideologia passaram a assumir o poder. Nas regiões do capitalismo avançado, como América do Norte e Europa, lugares que originou a ideologia neoliberal, puderam ver seu triunfo nos anos 80. A América Latina caracteriza-se

como a terceira na conversão das grandes cenas de experimentações neoliberais, porém, assim como em outras partes do mundo o seu triunfo demorou a ser sentido (ANDERSON, 1996).

Apesar disso, as ideologias do neoliberalismo chegam ainda na década de 1970 à América Latina, especificamente no Chile com a ditadura militar do General Pinochet. As reformas estabelecidas por ele de caráter neoliberal como privatização de empresas nacionais, desemprego elevado, repressão aos sindicatos e concentração de renda marcaram esse período na América Latina de maneira cruel. No entanto, a expansão do neoliberalismo nessa região intensificou nas décadas de 1980 e 1990, como destaca Harvey (2014, p. 98) a América Latina "atingida pela primeira onda de neoliberalização forçada no começo dos anos 1980, [...] foi em geral toda uma 'década perdida' de estagnação econômica e perturbação política".

Com a intensificação de políticas neoliberais nas décadas de 1980 e 1990 na América Latina, muitos países foram pressionados a realizarem ajustes econômicos ao considerar a dívida externa. Com isso, Harvey (2014, p. 85) destaca que:

> Por volta de 1994, cerca de dezoito países (como México, Brasil, Argentina, Venezuela e Uruguai) aceitaram acordos que previam o perdão de 60 bilhões de dólares de suas dívidas. Naturalmente, tinham a esperança de que esse alívio da dívida iria provocar uma recuperação econômica que lhes permitiria pagar num momento oportuno o resto da dívida. O problema estava no fato de o FMI ter imposto aos países que aceitaram esse pequeno perdão da dívida (quer dizer, pequeno em relação ao que os bancos poderiam ter concedido) que engolissem a pi1ula envenenada das reformas institucionais neoliberais.

Dessa forma, como uma resposta a crise global, os países aderem às reformas neoliberais reduzindo o papel do Estado em mínimo. Contudo, Peroni (2003) destaca que o Estado era mínimo apenas para as políticas sociais e de distribuição de renda que foram conquistas resultantes do período de bem-estar social, ao tempo que para o capital configurava-se em Estado máximo. Na área educacional, Gentili (1996, p. 27) afirma que "O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais [...]."

Nessa perspectiva, o sistema capitalista vivia uma crise estrutural e o neoliberalismo se caracterizava como uma estratégia para superá-la. Ao analisar as políticas neoliberais, é coerente considerá-las como uma amenização do papel desempenhado pelo estado para a criação dos denominados mercados, ou quase mercados em setores tradicionalmente públicos a exemplo da educação, transporte e saúde (BARROSO, 2005). "O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada,

um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural" como pontua Gentili (1998, p. 102).

Destarte, com a guinada ideológica do Estado de bem-estar para o neoliberalismo, os procedimentos políticos tornaram-se mais conflituosos, houve minimização na participação dos que atuam de forma efetiva na prática e expansão dos grupos econômicos na formulação, implantação e avaliação das políticas que costumam ser estabelecidas em um processo de verticalização. As literaturas indicam que a influência de atores considerados "tradicionais" na educação, a exemplos dos (as) professores (as) e alunos (as), declinou após os anos de 1970 no processo de formulação das políticas atreladas ao campo educacional (BURTON, 2014).

No Brasil, foi na década de 1990 com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que ocorreu à Reforma do Estado, intensificada pela inviabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo, para tal, foi instituído o Ministério da Administração da Reforma do Estado (MARE) tendo como ministro Bresser Pereira (PEREIRA, 1998). Com a reforma, o Estado deixou de ser o responsável direto por funções antes atribuídas a ele como o desenvolvimento econômico para ser apenas o regulador, característica típica do neoliberalismo que proporciona a privatização de serviços antes de responsabilidade do Estado (PEREIRA, 1998). Nesse seguimento, Anderson (1996) destaca que dentre outras medidas específicas dessas políticas, a privatização é a mais audaciosa em países de capitalismo avançado.

Com o neoliberalismo ocorre à terceirização dos serviços e são retirados do trabalhador os direitos trabalhistas garantidos por lei, em decorrência disso, cria uma reserva imensa de "descartáveis" e exigências na qualificação profissional para que o trabalhador possa ser absorvido no mercado de trabalho. Como destaca Piana (2009), as mudanças nas relações sociais e na produção procuram a camuflagem e a neutralização das lutas de classes e desigualdades que são decorrentes do capitalismo e aprofundadas pelo neoliberalismo. Nesse contexto político, é possibilitado ao Estado, segundo Carvalho (2009), a efetivação de contratações externas realizando a transferência de serviços para instituições públicas não-estatais ou para as privadas na condição de prestadoras de serviços em funções que eram tradicionalmente exercidas por ele.

Em países que são guiados pelas políticas do neoliberalismo, o principal destaque não é a modificação no modo de regulação de Estado, mas a substituição de maneira parcial de uma regulação estatal por uma regulação de cunho privado por meio da criação dos quase mercados educacionais, condição que o governo deixa de produzir os bens para

preferencialmente regular a produção e distribuição dos bens e serviços (BARROSO, 2005). Como destaca Carnoy (2013, p. 60), “a mudança da economia está associada à mudança das estruturas políticas”.

Com as mudanças efetivadas no governo de FHC houve um retrocesso no âmbito educacional ao seguir parâmetros políticos estabelecidos por organismos internacionais em uma perspectiva neoliberal, com características de privatização, bem como desregulação e descentralização das atividades, como enfatizam Frigotto e Ciavatta (2003). Os autores pontuam que:

> A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Diante disso, para esse sistema de governo, os males que envolvem a educação emergem dos serviços públicos, enquanto a privatização é a alternativa para tais problemas (BARROSO, 2005). A educação ao longo desse percurso vem consolidando por meio do sistema capitalista em um instrumento para acumulação do capital, além de estabelecer um consenso que possibilita a contínua reprodução das injustiças sociais quando poderia ser utilizada como uma ferramenta para mudanças (MÉSZÁROS, 2005). Uma das características da educação enquanto mercadoria está na privatização de sistemas educacionais transferindo para instituições privadas à elaboração de conteúdos, coordenação e organização da escola, tirando dos (as) professores (as) e do lócus escolar a autonomia para planejar as atividades considerando a realidade presente em cada escola.

Quando essas parcerias são estabelecidas no âmbito da educação, Vizzotto et al. (2017) destacam que ocorre uma terceirização do serviço porque há contratação de terceiros através de empresas muitas vezes com fins lucrativos, que se efetivam como complementadoras de serviços educacionais. As autoras ponderam que mesmo contratando esses serviços a responsabilidade sobre a gestão deles fica com a administração pública, porém, as empresas acabam por direcionar e situar as concepções que orientará os serviços, é

nesse ponto que as parcerias ficam ainda mais preocupantes quando se pensa em qual projeto educacional determinadas políticas se comprometem.

Já que, os objetivos privados defendem uma educação como a preparação para o mercado de trabalho, com base em suas ideologias, são serviços ofertados por uma classe que determina uma educação alienante para exercer seu interesse. Nesse sentido, Mészáros (2005), ao contrário dessa educação dominante, defende uma educação libertadora, que transforma o trabalhador em um agente político, podendo contestar a realidade de um sistema capitalista caracterizado pela desigualdade social, que em muitos casos utilizam a educação como uma ferramenta para manter os seus ideais.

Nessa conjuntura, a classe trabalhadora é afetada diretamente com as medidas do capitalismo neoliberal por meio de contratos temporais e terceirização de serviço propiciando a precarização das condições de trabalho. Visto que, como enfatiza Garcia (2009, p. 67), grande parte dos governos da América Latina procuram "se desvincular da responsabilidade de financiar a educação de suas populações, transpondo em grande parte esse compromisso para a iniciativa privada, tendo o forte objetivo da educação mercadológica", o que favorece as empresas do ramo educacional.

Destarte, Anderson (1996) destaca que em escala mundial, o neoliberalismo com suas ideologias é um movimento que no seu contexto histórico o capitalismo nunca havia produzido antes. Economicamente é possível dizer que ele fracassou, enquanto no domínio social muitos dos seus objetivos foram alcançados, a exemplo da desigualdade criada nas sociedades além de obter êxito político e ideológico.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com a mudança de um Estado expansivo para um Estado mínimo, o mesmo passa a contratar serviços privados para a educação, impõem metas, medidas de desempenho e estabelece indicadores para aumentar os "padrões" educacionais (BURTON, 2014). A partir dessas alterações, os (as) docentes são diretamente afetados por meio de cobranças elevadas por resultados positivos na educação, muitas vezes responsabilizados pelo insucesso educacional, no entanto, sem condições básicas para o trabalho que perpassa pela valorização docente.

No que concerne à valorização docente e a qualidade da educação, ambos são fatores que segundo Aranda et al. (2016), precisam andar juntos considerando que um influencia no desempenho do outro, portanto, o piso salarial se caracteriza como um aspecto fundamental na valorização, pois o salário é a garantia do sustento material. Nessa perspectiva, as políticas públicas são indispensáveis para um contexto educacional com resultados satisfatórios, além do reconhecimento profissional. Mas, como pontua Lenine,

> O Estado representativo moderno é um instrumento de exploração do trabalho assalariado pelo capital. O Estado era o representante oficial de toda a sociedade, a sua síntese num corpo visível, mas só o era como Estado da própria classe que representava em seu tempo toda a sociedade: Estado de cidadãos proprietários de escravos, na antigüidade; Estado da nobreza feudal, na Idade Média; e Estado da burguesia de nossos dias (1918, p. 19).

Deste modo, o Estado está a serviço do capital enquanto a classe trabalhadora presta serviços ao Estado em um contexto de exploração. Ao considerar os termos governo e Estado há uma distinção entre eles, Peroni (2003) aborda essa diferença segundo a public choice, o governo é passageiro, não pensa em consequências quando provoca a inflação e déficit público com o propósito de sustentar o Estado no cenário político e sanar as demandas dos eleitores, enquanto o Estado é permanente, mantém suas regras gerais garantindo a liberdade e propriedade. Portanto, quando se trata de política de Estado e política de governo também há uma diferença.

As políticas de governo são decididas pelo executivo em um processo elementar que fórmula e implementa medidas e programas com o objetivo de atender as demandas políticas internas mesmo que envolvam decisões complexas; já as políticas de Estado abrangem mais de uma agência do Estado, geralmente passa pelo parlamento e resulta na modificação preexistente das demais normas e disposições incidindo em setores com maior abrangência na sociedade (OLIVEIRA, 2011). Além disso, as políticas podem ser caracterizadas como públicas ou privadas, na esfera educacional assim como na política social, de maneira geral, as públicas são mais acentuadas, elas recebem essa denominação por abranger um conjunto de ações desenvolvidas pelo Estado, entretanto, é constituída por atores distintos, na dimensão pública tão quão a privada, podendo às vezes gerar disputas (BURTON, 2014).

Na esfera pública, ao considerar as despesas indispensáveis para a valorização docente, Gatti et al. (2012) destacam a necessidade de um processo com maior eficácia na articulação entre a União, Estados e municípios com o objetivo de garantir para o financiamento educacional melhorias e afirmar acordos políticos em larga visão. Pois, como destaca Oliveira (2011, p. 327), “a descentralização administrativa, financeira e pedagógica

foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações".

Contudo, mediante lutas constantes por melhorias na profissão docente algumas políticas públicas emergem com considerações voltadas a valorização docente. Dessa forma, no contexto das guinadas do neoliberalismo dentre outras políticas que consideram esse fator estão a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regulamentada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Além desses, tem o Plano Nacional de Educação – PNE (2001- 2010) por meio da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 e a segunda fase do PNE (2014 -2024) com a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2009 que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública e a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 que institui o Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN para os profissionais do magistério da educação básica pública.

Na CF o conteúdo é abordado no artigo 206 que traz os princípios que regem a educação.

> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);
> VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - Garantia de padrão de qualidade;
> VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988, s.p.).

No inciso V, por meio da Emenda Constitucional de nº 53 de 2006, a redação determina a garantia de planos de carreira e ingresso exclusivo por concurso público, uma das maneiras de garantir a valorização docente. Na LDB a valorização é estabelecida com maiores apontamentos em relação à CF conseguindo abranger as quatro categorias da valorização, no artigo 67 incisos I a VI determina:

> I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento
> III - periódico remunerado para esse fim;
> IV - Piso salarial profissional;
> V - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> VI - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VII - Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

O FUNDEF que passou a vigorar em 1998 com duração de 10 anos, dentre suas deliberações contemplava a valorização docente através do artigo 9º determinando que Estado, Distrito Federal e municípios deveriam dispor de novos planos de carreira e remuneração do magistério assegurando, I- a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental, em efetivo exercício no magistério, II- o estímulo ao trabalho em sala de aula, III- a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996). Em 2006, próximo ao vencimento do FUNDEF, o governo institui o FUNDEB em substituição ao mesmo com prazo de duração de 14 anos.

A substituição possibilitou mecanismos para estabelecer o que deveria preservar ou evitar no novo fundo (SENA, 2008). Ao considerar a valorização docente houve avanço ao incluir os profissionais da educação básica nos recursos destinados ao fundo com o mínimo de 60% designado para a remuneração dos profissionais do magistério e para a formação continuada, além de estabelecer a criação de uma lei específica para o PSPN destinado aos profissionais do magistério da educação básica pública, com prazo a ser cumprido até o dia 31 de agosto de 2007 (BRASIL, 2007).

O FUNDEB é uma ferramenta de financiamento educacional relevante para o enfrentamento dos diferentes desafios vivenciados no contexto educacional brasileiro. Em vigor desde 2007, teve como prerrogativa gerenciar a arrecadação e distribuição de recursos financeiros para as atividades educacionais no Brasil, visando diminuir as tantas disparidades existentes. A complexidade de sua operacionalidade parte de um princípio relativamente simples, o fundo arrecada, por intermédio de impostos, recursos advindos dos estados, municípios e da União para então redistribuí-los, seguindo regras pré-determinadas.

Entre acertos e desencontros, conquistas foram possibilitadas entre os anos de 2007 a 2020 por conta do fundo, entre elas a redução da taxa de analfabetismo no Brasil. Contudo, com prazo de validade até o ano de 2020 findou-se também a validade do texto normativo mantenedor do FUNDEB. Diante disso, surgiu-se a necessidade de construção de uma nova

proposta que corrija algumas distorções observadas durante o percurso e que aprofunde e alargue as conquistas já alcançadas.

Dessa forma, a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Dentre as novas determinações do FUNDEB, um importante objetivo proposto pelo fundo é a busca da equalização e diminuição das desigualdades regionais no tocante a esfera do processo educativo, a proposta do novo texto considera também as singularidades regionais.

Uma conquista significativa, construída por muitas mãos, o novo FUNDEB passará a vigorar no ano de 2021 com significativas mudanças. Para além das singularidades relativas à distribuição dos recursos, passará a incluir uma proposta que leva em consideração a busca por uma educação de qualidade. Já a partir de 2022 será levado em consideração para o repasse das verbas o bom desempenho das instituições escolares no Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (Saeb).

Em relação à origem dos recursos para o fundo, continua na a arrecadação de impostos advindos dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme dispostos nos Art. 212 e 212-A da Constituição Federal. Outra importante mudança e grande conquista para a educação é o fato de ser um instrumento permanente de financiamento da educação pública, regulamentado por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020.

Além disso, os valores de repasse da União aumentarão de 10% para 23% até o ano de 2026. Essa diferença de 13% irá para os municípios levando em consideração o número de alunos (as) matriculados, taxa de arrecadação dos impostos municipais, questões estruturais e socioeconômicas. Assim, o artigo 41 da Lei pontua que a complementação da União será progressiva até alcançar os 23% com os seguintes valores mínimos: I - 12% (doze por cento), no primeiro ano; II - 15% (quinze por cento), no segundo ano; III - 17% (dezessete por cento), no terceiro ano; IV - 19% (dezenove por cento), no quarto ano; V - 21% (vinte e um por cento), no quinto ano; VI - 23% (vinte e três por cento), no sexto ano (BRASIL, 2020).

O novo texto ainda determina que 70% dos recursos sejam destinados ao pagamento dos vencimentos dos profissionais de educação, uma diferença de 10% em relação ao texto anterior. Assim, o artigo 26 da lei enfatiza que:

> Art. 26. Excluídos os recursos de que trata o inciso III do caput do art. 5º desta Lei, proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos

> anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício (BRASIL, 2020).

As lutas constantes, árduas e necessárias no campo da educação vislumbram a construção de um processo educacional menos desigual e com o olhar fixo na qualidade dos seus resultados. As conquistas, os retrocessos, vozes destoantes e consonantes, além do intricado e atual contexto político fazem parte no processo construtivo de qualquer proposta em um país democrático.

Ao considerar todos os elementos e suas implicações, consistindo agora em uma emenda constitucional, ou seja, sem data prescritiva, espera-se que o novo FUNDEB traga resultados positivos para a educação básica pública brasileira. Que não seja mais uma política pública educacional que sofre negligências pelo poder público, que os seus objetivos e metas sejam alcançados nos prazos estabelecidos, mudando assim a realidade enraizada historicamente de adiamento presente nas políticas públicas.

Nessa linha de seguimento, no ano de 2001 foi implementado o primeiro PNE com vigência 2001-2010, uma das suas características é a duração de 10 anos para cada ciclo, como afirma Sena (2017, p. 280), “o PNE, como qualquer plano, visa articular os esforços dos diferentes agentes e esferas federativas, organizar suas ações e evitar a descontinuidade administrativa”, ele emerge como o principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira, organizado por metas e estratégias para melhoria da qualidade do ensino. Dentre essas metas, a valorização docente é destacada com objetivos para o plano de carreira do magistério, formação inicial e continuada, além da jornada de trabalho de tempo integral, no entanto, muitos deles não foram alcançados.

Nessa perspectiva, a valorização docente também está presente no novo PNE (2014-2024), ainda assim, mais uma vez prazos que eram para serem cumpridos passaram e muitas metas assim como no primeiro ficaram sem concretizar. Dentre as 20 metas e 254 estratégias, as metas 15, 16, 17 e 18 do segundo ciclo abordam a valorização docente, elas destacam:

> Meta15: garantir em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art.61 da Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
> Meta16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as), profissionais da educação básica formação continuada

> em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
> Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
> Meta 18: assegurar no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, e para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art.206 da Constituição (BRASIL, 2014).

As metas 15 e 16 tratam sobre a formação docente, uma das categorias da valorização que pode contribuir de forma direta para o avanço da qualidade na educação, segundo Saviani (2014) ao entender que o trabalho docente é instruído pela formação, conduz ao resultado que pela lógica uma boa formação estabelece premissa para um bom desenvolvimento do trabalho com qualidade satisfatória. As metas 17 e 18 ponderam a valorização com enfoque na remuneração e plano de carreira, Oliveira (2016) enfatiza que atualmente os planos de carreira dos profissionais da educação básica são disperso e variável por conta da organização do Estado brasileiro e as desigualdades, principalmente regionais.

Seguindo a linha da valorização, a Lei nº 11.738 determina e regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional Para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Enquanto na Resolução CNE/CEB nº 2 de 2009 é fixada as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, conforme o artigo 6 do PSPN e baseada em pontos colocados nos artigos 206 e 211 da CF, artigos 8, 1 e 67 da LDB e o artigo 40 do FUNDEB (BRASIL, 2009).

Aranda (2018) enfatiza que a carreira docente se estabelece enquanto um dos elementos principais para a valorização, por conseguinte, o plano de carreira é um documento que orienta e designa quais os deveres do profissional além de servir como objeto de intermediação entre trabalhador e gestão responsável por cumprir o documento. Nessa perspectiva, o governo federal define o Plano de Cargos Carreira e Remuneração - PCCR como:

> Um conjunto de normas estabelecidas por lei (estadual ou municipal), com o objetivo de regulamentar as condições e o processo de movimentação na carreira, estabelecendo a progressão funcional (por níveis, categorias, classes), adicionais, incentivos e gratificações devidas, e os correspondentes critérios e escalas de evolução da remuneração (BRASIL, 2009, p. 43).

A implementação de um PSPN possibilitou principalmente aos (as) professores (as) das regiões menos favorecidas economicamente um avanço, ao considerar que no país a

disparidade na remuneração de um estado para outro era grande, principalmente ao comparar os estados da região sudeste que são mais desenvolvidos em relação aos do norte e nordeste. Nesse sentido, Monlevade (2000, p. 108) explica que,

> O PSPN é o "salário mínimo" do professor público da educação básica. Cada remuneração ou "vencimento inicial" de carreira é fixado por lei estadual, municipal, do DF ou da União, conforme seja o respectivo sistema de ensino. Já o PSPN, como salário mínimo de todos os professores, por ser a profissão do magistério uma habilitação nacional e por todos os professores da educação básica estarem contidos nas fronteiras e em atuação no país, deve ser fixado por lei federal, como acontece com o salário mínimo de todos os trabalhadores.

Assim como o PCCR, a determinação de um piso salarial foi uma conquista da classe docente após anos de luta para melhorias salariais na profissão, como pontua Alves (2017, p. 28), "a definição do PSPN para os (as) professores (as) não foi um processo tranquilo, mas resultante da mobilização dos educadores e da sociedade civil organizada, bem antes da promulgação da atual Constituição Federal". Visto que, para a aprovação de uma lei, enquanto fruto de mobilizações da sociedade, há um histórico de longos anos de reivindicações, debates e votações para que ela possa vir a ser efetivada.

Por meio dessas políticas é possível considerar que nas duas últimas décadas a valorização docente está sendo instituída de maneira parcial nas políticas públicas, no entanto, de modo geral, muitas das metas não estão sendo atingidas ou efetivadas, o que acarreta a precarização do trabalho, resultados insatisfatórios na educação e a luta constante da classe docente pela valorização. Nesse seguimento, Saviani (2014) ressalta que as políticas educacionais brasileiras possuem características que consistem nas palavras protelação, filantropia, fragmentação e improvisação, o que pode acarretar na precarização da educação, visível nos equipamentos, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nas condições de trabalho e salário dos (as) docentes, nos currículos e avaliação dos resultados.

Apesar de alcançar resultados positivos mediante as reivindicações, isso não significa que a devida valorização do trabalho docente esteja sendo reconhecida em sua totalidade. Ainda há muito que melhorar, como a implementação de programas, projetos e leis que atendam todas as dimensões da valorização assim como a efetivação dos que já foram estabelecidos. Uma vez que, dentre as categorias da valorização docente as condições de trabalho e saúde é a menos abordada nas políticas públicas educacionais e as demais nem sempre obtém êxito na efetivação do que é determinado.

Em vista disso, os (as) professores (as) estão entre aqueles (as) que não detêm o poder político ou econômico, exercem a função de servidores (as) do Estado, consequentemente não

tem suas reivindicações de valorização atendidas por estarem à margem dos interesses da economia, visto que, no cenário nacional com a Reforma do Estado a preeminência está inserida no equilíbrio das contas públicas em consequência de outras demandas como as sociais (ALVES, 2017). Em um cenário de retrocesso, nos últimos anos, os (as) docentes sempre são surpreendidos (as) com decisões negativas no âmbito educacional, dentre elas estão às políticas de valorização docente e financiamento da educação que provocam descaso e a deixa a margem das prioridades do governo.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem a finalidade de descrever o caminho percorrido para alcançar a resposta da questão problema, para tal, a determinação de um objetivo geral e objetivos específicos foram necessários para conduzir a pesquisa, uma vez que, contextos particulares são essenciais para compreender o todo. Para obter êxito nos objetivos traçados é indispensável estabelecer um trajeto a ser seguido, ao tratar de um trabalho acadêmico como este o caminho aqui será chamado de percurso metodológico, a metodologia e método utilizado conduzirão a passos fundamentais para conseguir respostas a respeito do objeto que movimenta o estudo.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Pode-se considerar que o ato de pesquisar surge de inquietações sobre determinado assunto, os questionamentos movem o mundo da pesquisa em busca de respostas que contribuam na compreensão, desenvolvimento, aperfeiçoamento, reivindicações, melhorias em meio a tantas outras benesses sobre as temáticas e perguntas que conduzem uma pesquisa, o fazer pesquisa. Esse universo de novas descobertas e constatações exige de quem dele deleita a responsabilidade e ética em todo o percurso traçado, percorrido e alcançado.

A pesquisa pode ser definida como um procedimento sistematizado e racional, com a finalidade de proporcionar respostas a um determinado problema escolhido, o qual provoca inquietação e ainda não tem respostas suficientes (GIL, 2002). O desenvolvimento da mesma dá-se por meio da utilização de conhecimentos existentes assim como de técnicas e demais procedimentos científicos, desdobrando mediante um longo percurso, desde a formulação do problema, construção dos objetivos para solucionar o problema, elaboração do percurso metodológico que em meio a abordagens, tipos de pesquisa e outras atribuições têm a escolha dos instrumentos que conduzirá as respostas, chegando aos resultados da pesquisa.

Diante disso, a metodologia do trabalho pode ser considerada o ponto central, o coração da pesquisa, ela guiará o pesquisador no processo de levantamento de dados, coleta de dados e análise de dados, ou seja, durante todo o percurso. Por conseguinte, Minayo (2002, p. 16) escreve que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

3.1.1 Considerações sobre o materialismo histórico dialético

Ao desenvolver um trabalho, o método utilizado conduzirá o processo de construção, portanto, a apresentação de suas características é necessária para compreender a abrangência da pesquisa. Dessa forma, este trabalho aproxima dos fundamentos empregados pelo materialismo histórico dialético, ao considerar o tema estudado, fez-se necessária essa aproximação, uma vez que, não é a pesquisadora que escolhe qual método utilizar na pesquisa, mas, as determinações do que se propõe a estudar. Afinal, "[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se 'aplicam' a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para 'enquadrar' o seu objeto de investigação." (PAULO NETTO, 2011, p. 52).

A concepção materialista histórica dialética está baseada nos estudos de Marx, voltada para a transformação social, considera o processo histórico dos fenômenos por meio de um movimento que é dialético, procurando compreender a realidade do objeto, já que o materialismo descreve o fenômeno e também as causas e consequências. Essas duas categorias dialéticas, causa e consequência, incidem em todas as esferas da realidade, a correlação entre ambas não é fácil, ao considerar que uma causa pode gerar várias consequências, ao tempo que, um fenômeno pode ter diversas causas, no entanto, não é possível um fenômeno ou acontecimento sem a existência de causa (HERMINE, 2013). Para Marx,

> É, mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (MARX, 1968, p.16).

É necessário ocorrer em uma investigação para que ela seja materialista, histórica e dialética uma concretude, totalidade e dinâmica dos fenômenos sociais, pois os mesmos não são determinados a priori, e sim, construídos historicamente (FRIGOTTO, 2001). Nessa perspectiva, entender a essência do objeto é o objetivo do pesquisador, necessitando ir além da aparência fenomênica, empírica e imediata (PAULO NETTO, 2011). Assim, "conhecer a realidade concreta é um processo que envolve três movimentos: abstrair as partes do todo, analisar suas leis e relações internas e, finalmente, reproduzir conceitualmente o todo concreto" (CORAZZA, 1996, p. 35). É como afirma Masson (2012, p. 2),

> Em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.

É um movimento que percorre do abstrato (empirismo/real aparente) ao concreto (essência/real pensado), ou seja, é apreender o conjunto das relações que formam a totalidade de um objeto em seus diferentes aspectos, "[...] entre as diferentes determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente" (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227).

Destarte, há a necessidade de chegar à essência dos fatos para conhecer, pois a verdade está na analogia da nossa consciência com o real e não na coisa, no ser, dessa conexão incide a verdade ou o erro (HERMINE, 2013). Como afirma Marx (2016, p. 248), "o concreto é concreto por ser síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que o concreto é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida".

Na compreensão da realidade, a dialética mobiliza a discussão no trajeto da pesquisa, do abstrato ao concreto, do singular ao universal ou vice-versa. Conforme os escritos de Konder (2012), a dialética existe desde os tempos antes de cristo, no entanto, aos poucos seu significado foi modificando, na Grécia antiga era a arte do diálogo, depois, passou para, na arte do diálogo comprovar uma tese através de uma argumentação que seja capaz de diferenciar e estabelecer de forma clara os conceitos que implicam na discussão. "Na acepção moderna, entretanto, dialética significa outra coisa: é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação" (KONDER, 2012, p.7-8). Para o autor,

> A dialética intranquiliza os comodistas, assusta os preconceituosos, perturba desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários. Para os que assumem, consciente ou inconscientemente, uma posição de compromisso com o modo de produção capitalista, a dialética é "subversiva", porque demostra que o capitalismo está sendo superado e incita a superá-lo. Para os revolucionários românticos de ultraesquerda, a dialética é um elemento complicador utilizado por intelectuais pedantes, um método que desmoraliza as fantasias irracionalistas, desmascara o voluntarismo e exige que as mediações do real sejam respeitadas pela ação revolucionária. Para os tecnocratas, que manipulam o comportamento humano (mesmo em nome do socialismo), a dialética é a teimosa rebelião daquilo que eles chamam "imponderáveis": o resultado da insistência do ser humano em não ser tratado como uma máquina (KONDER, 2012, p. 84).

A dialética utiliza de categorias com o intuito de compreender a realidade na totalidade. As mesmas são diferenciadas por Kuenzer (2008) entre categorias metodológicas e de conteúdo, as metodológicas como, totalidade, contradição, práxis e mediação são do próprio método, materialista dialético, correspondem às leis objetivas, logo, são universais, o que possibilita pesquisar qualquer objeto. As categorias de conteúdo irão proporcionar o entendimento do objeto pesquisado de forma específica, considerando a relação das partes com o todo, portanto, realiza a mediação entre o universal e o concreto através de delineamentos estabelecidos diante de dois fatores, objeto e finalidade da investigação. Sobre as categorias metodológicas Masson (2012, p. 4-5) pondera:

> Captar a realidade em sua *totalidade* não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidade. A categoria *mediação* é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A *práxis* representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A *contradição* promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro (grifos da autora).

Para chegar à totalidade é essencial perpassar pelo universal, particular e singular, consequentemente, será possível a compreensão do objeto em sua totalidade como preconiza o materialismo, e não apenas das partes. Ao considerar o singular e o universal, Martins e Lavoura (2018) destacam que nenhum fenômeno expressará somente em um deles, na singularidade ou universalidade, enquanto opostos se identificam e o conflito constante entre ambos surge na configuração particular do fenômeno, na sua particularidade o fenômeno compõe de especificidades que constituem a singularidade em uma realidade de maneira determinada, contudo, não é completo, logo, não é universal.

No entanto, na perspectiva materialista não existe verdade acabada, o conhecimento não é imutável, está em constante movimento, ou seja, o conhecimento não está pronto e finalizado. É um conceito "de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de *coisas* acabadas, mas como um conjunto de *processos*" (MARX; ENGELS, 1963, p. 195, grifos dos autores). Nesse seguimento, Konder (2012, p. 36) destaca que essa visão de conjunto é sempre temporária, não é possível findar a realidade mencionada, pois "a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa as

nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade".

3.1.2 Tipo de estudo e abordagem

A pesquisa tem características do tipo bibliográfica e de campo, uma vez que, há um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas divulgadas com a temática da valorização docente, enquanto no domínio pesquisa de campo o questionário elaborado para validação será aplicado a professores (as) em todas as etapas necessárias para que seja validado.

A bibliográfica concretizou-se com o levantamento de dados qualitativo e quantitativo sobre a valorização docente, como aponta Gil (2002), o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica é baseada em materiais já elaborados. No caráter quantitativo são os dados numéricos sobre trabalhos como dissertações e teses produzidas, anos dos estudos, regiões com maior produção dentre outros aspectos. Na esfera qualitativa atentar-se-á para as questões pesquisadas, metodologias utilizadas e resultados obtidos.

Esse levantamento é também uma forma de conhecer o que está sendo discutido no âmbito da valorização docente, o mesmo possibilitou a não repetição de perguntas já respondidas pela ciência, além de proporcionar maior aproximação com o objeto estudado, objetividade e clareza no desenvolvimento da escrita. Ainda nesse sentido, dentre outras vantagens da pesquisa bibliográfica está "no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002, p.45).

A pesquisa de campo consistiu na aplicação do questionário aos (as) professores (as). Para Marconi e Lakatos (2003, p. 186), a "pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles".

O trabalho conta com os dois tipos de abordagem para a análise, a qualitativa e a quantitativa, a diferenciação entre ambas dá-se pelo foco empregado em cada uma, enquanto a quantitativa apega aos números quantificando os dados, a qualitativa foca em uma análise minuciosa dos dados como os fenômenos e o contexto presente no objeto estudado. Na perspectiva materialista histórica dialética há uma compreensão que essas abordagens não se separam, afinal, qualidade e quantidade andam juntas nesse método de pesquisa, não tem como qualificar sem quantificar e vice e versa.

A abordagem do tipo quantitativa, como ressaltam Silva e Menezes (2005), propõe-se a elucidar os resultados da pesquisa em dados numéricos, o que significa explanar as informações em valores, utilizando de análises e classificações através de recursos e técnicas de estatísticas. Nessa perspectiva, Richardson (2011) afirma que a análise quantitativa tem como característica a garantia na exatidão dos resultados, enquanto a abordagem qualitativa busca entender a relação entre a natureza do entrevistado e os fenômenos que o cercam, visando interação nas informações coletadas durante a pesquisa. Como pontuam Mussi et al (2019),

> Por mais que perspectivas das abordagens quantitativa e qualitativa em pesquisa sejam de natureza diferentes, é fundamental que seja entendido que não são antagônicas, nem suplementares e/ou complementares. A depender do tema, o pesquisador, de maneira intencional, deve perceber a necessidade de sua incursão numa abordagem quantitativa e/ou qualitativa, para o atingimento suficiente da análise do objeto, considerando a utilização ideal da perspectiva cientifica. Portanto, a utilização de uma ou outra maneira do fazer científico deve corroborar intencionalmente com a possibilidade de compreensão dos mais diferentes/diversos objetos em análise (MUSSI et al., 2019, p. 426-427).

Porquanto, este trabalho utilizou-se das duas abordagens para realizar a análise dos dados de acordo a proposta, ao considerar que ambas seriam necessárias para a compreensão do objeto de pesquisa.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA: DESCRIÇÃO E DELIMITAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO SUPERIOR

As etapas de pesquisa para realizar a validação do questionário foi composta por docentes do ensino superior e da educação básica, dessa forma, a primeira etapa foi realizada com professores (as) do ensino superior selecionados estrategicamente de acordo a proximidade com o conteúdo do questionário para avaliar a validade do conteúdo e realizar sugestões. A segunda e a terceira etapa foram com professores (as) da educação básica, os mesmos precisavam estar atuando na docência para participarem das etapas de validação, em todas as etapas os (as) professores (as) foram selecionados (as) por adesão, o convite era realizado e aqueles (as) que desejassem participar eram inclusos (as).

3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Ao fazerem pesquisa os antropólogos tinham dificuldades para tecer análises sobre a sociedade, uma vez que não tinham registros escritos sobre as mesmas, no entanto, nos dias atuais houve uma mudança, as sociedades em sua maioria são letradas, com isso, vem ocorrendo um aumento significativo no número de documentos, invertendo o campo da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003). Com isso, é essencial que o pesquisador tenha definido de maneira precisa o objetivo do seu estudo, ao considerar que esse fator determinará quais os instrumentos necessários para atender as finalidades traçadas.

Nessa perspectiva, os instrumentos utilizados para a coleta de dados podem ser considerados essenciais para conseguir sucesso nos objetivos almejados. A escolha criteriosa dos mesmos, analisando a pretensão e função de todos aqueles selecionados é um passo fundamental nesse processo, afinal, eles serão os grandes aliados na obtenção de respostas necessárias a cada objetivo específico com o intuito maior de sanar a questão norteadora de todo o trabalho. Todo esse trajeto faz parte desse mundo da pesquisa, ao tempo que as inquietações e dúvidas proporcionam sensações prazerosas a cada encontro nas escritas, questionamentos e descobertas.

No levantamento realizado nos bancos de dados da CAPES, IBICT, ANPAE e ANPED para esse trabalho foi possível obter informações como os tipos de pesquisas que sobressaíram, por conseguinte, documental e bibliográfica, utilizando leis e políticas públicas que tratam da valorização em âmbito municipal, estadual, federal e internacional. Com isso, houve poucos trabalhos que empregaram instrumentos para analisar a temática baseadas em respostas dos (as) professores (as). As que estudaram a valorização tratando diretamente com os (as) docentes recorreram à entrevista ou questionários.

Contudo, nas produções existentes nos bancos de dados não foi encontrado um instrumento validado para pesquisar a valorização docente. É preponderante aplicar na coleta de dados um instrumento que seja fidedigno, visto que, proporcionará segurança ao coletar e analisar as informações. Como assinalam Scoares et al. (2009, p. 912), “a verificação de fidedignidade de um teste refere-se ao grau de precisão deste como instrumento de medida. A precisão do instrumento diz respeito a uma característica fundamental que é medir sem erros”. Nesse sentido, subsidiado por esse contexto e pela necessidade de um instrumento para realizar pesquisas nesse campo, foi elaborado o Questionário Sobre a Valorização Docente Q-VD para ser validado como instrumento de pesquisa. Na construção do questionário, as perguntas foram organizadas em 7 categorias, iniciando pelos dados sociodemográficos, características profissionais, as quatro categorias da valorização docente de acordo a

CONAE/2018 que são formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde, finalizando com a categoria percepção dos (as) professores (as) sobre a valorização.

Na construção de um instrumento Pasquali (2009) destaca três polos para ser contemplados, são eles, teórico, empírico (experimentais) e analítico (estatístico). Dessa forma, a fundamentação teórica a respeito do objeto de pesquisa elaborado é a teoria, presente no primeiro polo. O polo empírico foi realizado com a aplicação do questionário aos (as) professores (as) e o polo analítico com a concretização das análises estatísticas para averiguar se o Q-VD é um instrumento válido e fidedigno para avaliar a valorização docente.

Na elaboração do Q-VD os dados encontrados nas pesquisas do levantamento bibliográfico como os objetivos, resultados e limitações serviram de base na formulação de perguntas visando atender da melhor forma possível às demandas necessárias para entender, conhecer e analisar a valorização docente, contribuindo com pesquisadores que optarem por utilizar o Q-VD como instrumento de pesquisa. Seus objetivos específicos são: Identificar o perfil sócio-demográfico dos (as) professores (as); conhecer as características profissionais dos (as) professores (as); analisar a formação; analisar a carreira; analisar a remuneração; analisar as condições de trabalho e saúde e avaliar a percepção dos (as) professores (as) sobre a valorização. Assim, para cada objetivo específico há um agrupamento de questões que incluem:

Identificar o perfil sócio-demográfico dos (as) professores (as): sexo, idade, estado civil e número de filhos.

C**onhecer as características profissionais dos (as) professores (as):** área de formação, curso de formação, ano de conclusão do curso, anos de atuação na educação, nome da instituição que atua, localização da instituição, esfera (as) da (as) instituição (ões), contato com o sindicato, relação com o sindicato, conhecimento sobre políticas de valorização docente e seguimento de atuação na educação.

Analisar a formação: grau de formação, disciplina que leciona, formação obtida para ingressar na docência, meios da formação superior, esfera da instituição que realizou a graduação, ano de conclusão da graduação, ano (os) que realizou a formação continuada, esfera da (as) instituição (ões) que realizou a formação continuada, motivações para a formação continuada e condições ofertadas para realizar a formação continuada.

Analisar a carreira: vínculo empregatício, direitos na carreira se contratado, plano para ascensão na carreira, processo para obter ascensão na carreira, satisfação com o avanço na carreira e contentamento com a carreira.

Analisar a remuneração: média salarial mensal, posição da renda na família, plano de cargo carreira e remuneração, lei do piso e salário.

Analisar as condições de trabalho e saúde: carga horária de trabalho, infraestrutura da escola, equipamentos e suporte pedagógico, jornada de trabalho, relações no trabalho e saúde.

Avaliar a percepção dos (as) professores (as) sobre a valorização: efetivação das políticas para a valorização, abrangência das políticas de valorização e se sente valorizado.

Com o questionário elaborado iniciou o processo de validação, um instrumento de pesquisa pode ser avaliado a partir de três métodos conforme assinalam Alexandre e Coluci (2011) que são a validade de conteúdo, validade relacionada a um critério e validade do constructo. O método utilizado para validar o Q-VD foi o da validade de conteúdo. Após a elaboração do instrumento o processo para realizar a validação ocorreu em três etapas, à primeira foi a avaliação do questionário por professores (as) doutores (as) da área em relação à relevância de cada questão, destarte, a validade de conteúdo.

A segunda etapa foi a aplicação do Q-VD para professores (as) da educação básica para que analisassem a clareza do conteúdo, enquanto a terceira foi a aplicação para outro grupo, também de professores (as) da educação básica, para que as pesquisandas analisassem a fidedignidade do questionário, visto que, o Q-VD foi aplicado duas vezes para esse mesmo grupo em um processo denominado de teste e reteste. Assim, a segunda e terceira etapa buscaram avaliar a clareza e a fidedignidade do instrumento de pesquisa.

A validação foi pautada no Índice de Validade de Conteúdo (IVC) utilizando a escala de Likert. O IVC, a partir da escala de Likert permite medir a proporção ou porcentagem de juízes em relação à concordância sobre aspectos e itens do instrumento permitindo analisar os itens de maneira individual e posteriormente o instrumento na totalidade (ALEXANDRE; COLUCI, 2011). Os autores assinalam que essa etapa da validade de conteúdo é definida pela avaliação do instrumento por especialistas, ao selecioná-los deve considerar a qualificação e experiência dos membros avaliadores assim como a quantidade.

A escala de Likert foi desenvolvida por Rensis Likert (1932) e de acordo com Silva Junior e Costa (2011, p. 5), a mesma “[...] consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão

seu grau de concordância". O quadro 1 abaixo mostra a escala utilizada para medir a relevância das questões do Q-VD pelos especialistas baseada na escala de Likert que vai de 1 a 10 pontos, distribuído em três categorias: 1) não válido, com pontuações de 1 a 3, 2) pouco válido, com pontuações de 4 a 7 e 3) válido, com pontuações de 8 a 10. "Nesta escala os respondentes se posicionam de acordo com uma medida de concordância atribuída ao item e, de acordo com esta afirmação, se infere a medida do construto" (SILVA JUNIOR; COSTA, 2014, p. 5).

Quadro 1: Escala intervalar

NÃO VÁLIDO			**POUCO VÁLIDO**				**VÁLIDO**		
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**

Fonte: Elaboração da autora. (2020)

Para Costa (2011), a facilidade de manuseio da escala de Likert é uma vantagem em utilizá-la, pois não há dificuldade para o pesquisado posicionar em um grau de concordância sobre uma determinada afirmação, além disso, a aprovação de consistência psicométrica nas métricas que usaram a escala contribuiu de maneira positiva para sua aplicação em pesquisas diversas. Nessa perspectiva, Scoares et al. (2009, p. 908) destacam que "a escala Likert apresenta diversas vantagens: (a) é de fácil elaboração e aplicação; (b) é mais objetiva e; (c) é mais homogênea e aumenta a probabilidade de mensuração de atitudes unitárias". Enquanto desvantagem, a escala padroniza as resposta e quantifica, impossibilitando a percepção de atitudes, sutilezas e nuances que são perceptíveis em questionários abertos e em entrevistas (SOCARES et al., 2009).

Em relação à verificação da fidedignidade de um instrumento, Pasquali (2003) aborda três tipos para a análise que são: 1) a aplicação de dois testes para uma amostra de sujeitos em uma única ocasião, 2) a aplicação de apenas um teste para uma amostra de sujeitos em uma única ocasião e 3) a aplicação de um teste para uma amostra de sujeitos em duas ocasiões. Para o Q-VD será utilizada a aplicação do questionário para apenas um grupo de sujeitos em duas ocasiões em um movimento de teste e reteste. Ao tratar de fidedignidade Pasquali enfatiza que é

> Medir sem erros, significa que o mesmo teste, medindo os mesmos sujeitos em ocasiões diferentes, ou testes equivalentes, medindo os mesmos sujeitos na mesma ocasião, produzem resultados idênticos, isto é, a correlação entre essas duas medidas deve ser de 1. Entretanto, como o erro está sempre presente em qualquer medida, esta correlação se afasta do 1 quanto maior for o erro cometido na medida. A análise de precisão de um instrumento

> psicológico quer mostrar precisamente o quanto ele se afasta do ideal de correlação 1, determinando um coeficiente que, quanto mais próximo de 1, menos erro o teste comete ao ser utilizado (PASQUALI, 2003, p. 192).

Ao considerar o atual cenário pandêmico, a nível mundial, com milhões de pessoas que já foram infectadas pelo coronavírus que causa a doença COVID-19, e o número crescente de mortes dos que são infectados, os dados para a validação do questionário foram coletados de forma *online*. Inicialmente o objetivo era visitar as escolas para apresentar a pesquisa e solicitar a participação dos (as) professores (as) na validação, aplicando presencialmente o questionário, o que poderia motivar maior participação dos (as) docentes na pesquisa. No entanto, a atual realidade brasileira levou a várias medidas como forma de prevenir a propagação do coronavírus.

Dentre as medidas, para evitar o contágio, está à suspensão das aulas, até o momento ainda não há data prevista para o retorno presencial de aulas na educação básica. Já que o Ministério da Saúde (MS) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) estabeleceram orientação para evitar a disseminação do vírus, conforme Oliveira et al. (2020, p. 2):

> A orientação do MS para a população tem sido clara, desde o princípio, no sentido de reforçar a importância das medidas de prevenção da transmissão do coronavírus, que incluem: (i) a lavagem das mãos com água e sabão ou sua higienização com álcool em gel; (ii) a "etiqueta respiratória", que consiste em cobrir o nariz e a boca ao espirrar ou tossir; (iii) o distanciamento social; (iv) o não compartilhamento de objetos de uso pessoal, como copos e talheres; e (v) o hábito de se manter a ventilação nos ambientes.

Destarte, o questionário foi enviado por e-mail aos (as) professores (as) participantes da primeira e segunda etapa. Na terceira etapa, o questionário foi aplicado por chamada de voz, aqueles (as) que se sentiram a vontade e tiveram interesse em participar da pesquisa, foram convidados (as) a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo todas as informações do estudo de acordo com a Resolução Nº 466/12, visto que, o critério de seleção para a participação consistiu na adesão, em todas as etapas.

Esta pesquisa é um subprojeto que faz parte de um Projeto de Pesquisa Guarda-chuva da Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso, intitulado *Indicadores de saúde, qualidade de vida e formação de docentes, discentes e profissionais da educação: estudo comparativo entre gêneros.* Assim sendo, o trabalho foi aprovado pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia com o CAAE 43789015.4.0000.0057 e parecer número: 3.698.290. Data da Relatoria: 11/11/2019.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos por meio da validação do instrumento de pesquisa construído para avaliar a valorização docente foram agrupados em um banco de dados no Microsoft Office Excel para o processamento. Para a análise dos dados foi utilizada a estatística analítica com o objetivo de analisar as informações obtidas por meio do IVC na primeira etapa de validação por meio da escala de likert, na segunda etapa a escala de likert também foi utilizada. Para a terceira etapa utilizou-se do método de correlação de Pearson.

Os dois tipos de abordagem, qualitativa e quantitativa, foram utilizadas no trabalho, a quantitativa expressa por dados numéricos fez-se presente nas médias estabelecidas pelos (as) avaliadores (as) para a validade de conteúdo, clareza de linguagem e nos dados da correlação para a fidedignidade. A análise qualitativa, caracterizada enquanto criteriosa que procura entender os resultados, está presente na análise e discussões sobre as sugestões dos (as) avaliadores (as) e nos dados sobre o que cada categoria do questionário sobre a valorização docente possibilita estudar, analisar, trazendo dados de pesquisas já realizadas com as temáticas.

4 A VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e discorrer os dados quantitativos e qualitativos do mapeamento e análise das produções científicas sobre a temática da valorização docente na educação básica, tendo em vista conhecer o que está sendo pesquisado, constatado e discutido sobre a temática. A realização deste mapeamento contribuiu/contribuirá para preencher lacunas no campo da pesquisa que ainda necessitam de estudos quando se trata da valorização.

4.1 O CAMINHO PERCORRIDO E OS DADOS QUANTITATIVOS ENCONTRADOS NO MAPEAMENTO DAS PESQUISAS

A busca pelos trabalhos foi realizada em quatro locais, CAPES, IBICT e nos Anais dos eventos nacionais realizados pela ANPAE e ANPED. Como descritor foi utilizado "valorização docente", para maior refinamento foi empregado o uso das aspas na CAPES e IBICT. No percurso das buscas outros descritores como, políticas de valorização docente, valorização docente na educação básica, foram utilizados, mas como os trabalhos ficaram repetitivos ou com discussões muito próximas, optou-se por utilizar apenas esse descritor para análise dos dados, ao considerar que ele seria suficiente para o objetivo desejado.

A CAPES e o IBICT foram selecionados por conter teses e dissertações, análogo a este trabalho, por se tratar de uma dissertação, portanto, faz-se relevante as informações de pesquisas já realizadas sobre o assunto. Enquanto na ANPAE e ANPED o critério está atrelado às temáticas que envolvem ambas associações, uma voltada para as pós-graduações em educação e a outra para as políticas na esfera educacional. Assim sendo, estão diretamente relacionadas com o trabalho ao considerar que o programa de pós-graduação em que a pesquisa está vinculada é de educação e a linha de pesquisa é em política pública educacional.

Os critérios para a seleção dos trabalhos encontrados baseou-se no surgimento das seguintes palavras nos títulos, valorização docente, Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR), além de apenas uma dessas palavras presentes no título, carreira, remuneração, salário e condições de trabalho e saúde que são as quatro categorias que englobam a valorização docente. Após esse passo, o segundo foi realizar a leitura dos resumos de cada trabalho identificando a aproximação sobre o que

deseja estudar, os que não aproximavam foram descartados, esse processo deu-se em todos os locais de busca.

Não foi utilizado o critério do recorte temporal para o mapeamento das pesquisas, pois o número de trabalhos encontrados foi avaliado como pequeno, ao considerar que a valorização docente é um tema estudado há bastante tempo. Os anos de publicações das teses e dissertações é outro ponto que também provocou surpresa, foram produções consideravelmente recente dadas à discussão do assunto.

No primeiro levantamento um total de 256 trabalhos foram encontrados nos locais de busca, 142 na CAPES, 63 no IBICT, 6 na ANPED e 45 na ANPAE. Ao realizar a leitura dos títulos 138 foram descartados, ficando 118. Na sequência, após a leitura dos resumos, mais 49 ficaram de fora da somatória final, pois, ao analisar o que trazia cada resumo as informações não eram compatíveis com a proposta do presente estudo, em alguns casos o que enunciava no título não tinha total coerência com o que era abordado no trabalho.

Dessa maneira, ficaram 69 como resultado final das buscas, porém, 14 deles apareceram tanto no IBICT quanto na CAPES, em vista disso, somaram 55 trabalhos, desse total 28 eram teses e dissertação da CAPES e IBICT, a CAPES com 17 sendo 5 teses e 12 dissertações enquanto no IBICT foram 11, 7 dissertações e 4 teses, os 27 restantes constituíram-se em trabalhos da ANPAE e ANPED, 5 no Grupo de Trabalho GT-5 da ANPED, denominado de Estado e Política educacional, e 22 nos simpósios nacionais da ANPAE.

Quadro 2: Trabalhos apresentados no Brasil por nível

NÍVEL	NÚMERO DE TRABALHOS	%
MESTRADO/DISSERTAÇÃO	19	34,55
DOUTORADO/TESE	9	16,36
EVENTOS/ANPAE E ANPED	27	49,09
TOTAL	55	100

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados no Banco de teses e dissertações da CAPES e IBICT, na biblioteca da ANPED e anais dos simpósios nacionais da ANPAE. Elaboração da autora (2020).

O quadro 2 apresenta os 55 trabalhos sobre a valorização docente apresentados no Brasil dividido por níveis, 19 são dissertações totalizando 34,55%, 9 são tese somando 16,6%, todos foram encontrados na CAPES e IBICT, 27 são trabalhos da ANPED e ANPAE totalizando 49,09%, dessa maneira, a maioria está enquadrada em trabalhos apresentados pelas duas associações, esse dado elevado pode ser resultante de trabalhos frutos do processo

de construção das teses e dissertações assim como dos resultados finais distribuídos em artigos ou de outros tipos de pesquisas sobre esse assunto.

O quadro 3 traz dados sobre as teses e dissertações defendidas com a temática valorização docente no Brasil organizadas por regiões do país. Entre as cinco que são norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste, o nordeste e sudoeste possuem o maior número de produções, totalizando um percentual de 25% em cada, juntas somam 50% garantindo metade das teses e dissertações produzidas. Na sequência, surge a região sul com 21,43%, centro-oeste e norte com a mesma quantidade de 14,28% cada, dessa forma é possível observar que todas as regiões já realizaram pesquisas sobre o assunto abordado.

Quadro 3: Teses e/ou dissertações defendidas no Brasil sobre a valorização docente por regiões

REGIÃO	**ESTADO**	**IES***	**SIGLA**	**NÚMERO DE ESTUDOS POR IES**	**TOTAL POR REGIÃO**	**%**
NORDESTE	RIO GRANDE DO NORTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	3	7	25
	BAHIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	UESB	1		
	PARAÍBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	3		
CENTRO-OESTE	MATO GROSSO DO SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	UFGD	1	4	14,28
		UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL	UFMS	1		
	GÓIAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GÓIAS	UFG	2		
SUL	SANTA CATARINA	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	UNISUL	1	6	21,43
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	1		
	PARANÁ	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	1		
		UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	UEPG	1		
		UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	UNIOESTE	1		
	RIO GRANDE DO SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	1		
SUDOESTE	MINAS GERAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	1	7	25
	SÃO PAULO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	UNESP	3		

		UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	1		
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	1		
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	1		
NORTE	PARÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	3	4	14,28
	ACRE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	UFAC	1		
Total	12	19	19	28	28	100

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos Bancos de Teses e dissertações da CAPES e IBICT. Elaboração da autora (2020).

*Instituições de ensino superior

De acordo com as informações apresentadas no quadro 3, o maior número de trabalhos realizados no nordeste estão nos estados da Paraíba e Rio Grande do Norte, possuem 3 trabalhos em cada, ao distribuir por níveis o Rio Grande do Norte apresenta 2 teses (ARAÚJO, 2017; SILVA, 2014) e 1 dissertação (BARBOSA, 2014) na UFRN, os dados repetem na Paraíba, 2 teses (MOURA, 2015; GURGEL, 2016) e 1 dissertação (GURGEL, 2012) na UFPB, outro estado com trabalhos que aborda a temática foi a Bahia, uma dissertação na UESB (TEIXEIRA, 2016). Nesse sentido, com base nos dados apresentados no quadro 3, a região nordeste, diferente das apresentadas anteriormente, há um número maior de tese em relação à dissertação.

Na região sudoeste, também com o maior número de produções, equivalente ao nordeste, foram constatadas produções em dois estados, São Paulo e Minas Gerais, São Paulo tem o maior número com um total de 6 trabalhos, a UNESP (SOUZA, 2015; BRASILIO, 2015; MEDEIROS, 2018) ganha destaque com 3 dissertações, a USP (SOUZA, 2016), UFSCAR (RAMOS, 2008) e UNIFESP (THOMAZINI, 2016) apresentam 1 em cada instituição, porém, a USP e UFCAR são teses e a UNIFESP dissertação. Em Minas Gerais 1 dissertação na UFMG (DUARTE, 2013), logo, esse estado não apresentou nenhuma tese.

No sul, três estados apresentaram trabalhos, em Santa Catarina 1 dissertação pela UNISUL (MEDEIROS, 2014) e UFSC (SOUZA, 2014). No Paraná todas também produziram 1 dissertação, sendo elas a UEM (WONSIK, 2013), UEPG (SOBZINSKI, 2015) e UNIOESTE (LUHM, 2018). No Rio Grande do Sul a UFRGS (RIBEIRO, 2014) também teve 1 produção, no entanto, em nível de doutorado, caracterizando como a única instituição do Sul com uma tese.

Em terceiro lugar nas produções está o norte e centro-oeste contabilizando 4 trabalhos por região, no centro-oeste são dois estados, Mato Grosso do Sul com 1 dissertação na UFGD

(SOUZA, 2012) e uma na UFMS (DELMONDES, 2015), Goiás com 2 na UFG (GUIMARÃES NETO, 2018; FRANCO, 2016). Essas informações demonstram a falta de produção de teses nessa região de acordo com os critérios adotados para seleção dos trabalhos. O norte também aparece com dois estados, o Pará por meio da UFPA com duas teses (VIANA, 2018; ALVES, 2017) e 1 dissertação (SOUZA, 2017) e a UFAC no Acre com 1 dissertação (OLIVEIRA, 2016). Desse total de 28 trabalhos, Magna França ganha destaque como a orientadora que aparece mais vezes, são 3 produções orientadas pela mesma (SILVA, 2014; BARBOSA, 2014; ARAÚJO, 2017).

Quadro 4: Teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a valorização docente por natureza jurídica das instituições de educação superior

TIPO DE IES	**NÚMERO DE TESES E/OU DISSERTAÇÕES**	**%**
ESTATAIS	27	96,42
PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	1	3,58
TOTAL	28	100

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos bancos de teses e dissertações da CAPES e IBICT. Elaboração da autora (2020).

O quadro 4 aborda a divisão das produções científicas tendo como base a natureza jurídica das instituições, observa-se que dentre as mesmas foram encontradas duas opções, as estatais e as privadas sem fins lucrativos, diante disso, não há a presença de instituições privadas com fins lucrativos. É possível constatar que as de cunho estatais dominam nas produções de trabalhos sobre a valorização docente com 96,42%, (um fator para tal pode ser os números de instituições) enquanto as privadas sem fins lucrativos de caráter comunitário são registrados apenas 3,58% dos trabalhos.

Quadro 5: Teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a valorização docente por regiões do país e natureza jurídica das instituições de educação superior

TIPO DE IES	**IES**	**UF**	**NÚMERO DE TESES E/OU DISSERTAÇÕES**	**TOTAL**	**%**
PESSOA JURÍDICA DE DIREITO PÚBLICO – FEDERAL	UFRN	RN	3	19	67,85
	UFPB	PB	3		
	UFGD	MS	1		
	UFMS	MS	1		
	UFG	GO	2		
	UFSC	SC	1		
	UFRG	RS	1		
	S	MG	1		
	UFMG	SP	1		
	UFSCAR	SP	1		
	UNIFESP	PA	3		
	UFPA	AC	1		
	UFAC				

PESSOA JURÍDICA DE DIREITO PÚBLICO-ESTADUAL	UESB UEM UEPG UNIOESTE UNESP USP	BA PR PR PR SP SP	1 1 1 1 3 1	8	28,57
PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS	UNISUL	SC	1	1	3,58
TOTAL			28	28	100

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos bancos de teses e dissertações da CAPES e IBICIT. Elaboração da autora (2020).

No quadro 5 estão as teses e dissertações organizadas por natureza das instituições entre pessoa jurídica de direito público-federal, pessoa jurídica de direito público-estadual e as privadas sem fins lucrativos que são classificadas como universidade comunitária. Observa-se que o maior número de produções estão nas instituições de caráter federal totalizando 67,85%, desse quantitativo a UFRN, UFPB, UFGD e UFPA somam 3 cada, a UFG e UFMG são responsáveis por 2 em cada e as demais por 1 trabalho.

As instituições jurídicas de direito público-estadual estão em segundo lugar com 28,57% das produções, a maior quantidade de trabalhos está na UNESP totalizando 3, as demais apresentam 1 produção. As privadas sem fins lucrativos somam 3,58% dos trabalhos, a UNOESC com 2 e a UNISUL 1.

Quadro 6: Teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a valorização docente organizadas por linha de estudo e/ou área de concentração

PROGRAMA	**LINHA DE PESQUISA E/OU ÁREA DE CONCENTRAÇÃO**	**NÚMERO DE TESES E/OU DISSERTAÇÕES**	**%**
	Área: Educação	6	21,42
	Linha: Políticas e Gestão da Educação	3	10,71
	Linha: Políticas Educacionais	1	3,57
	Linha: Políticas Públicas Educacionais	2	7,14
	Linha: Educação, política e práxis educativas	1	3,57
	Linha: Política e Práxis da Educação	1	3,57
	Linha: História e Política Educacionais	1	3,57
	Linha: Políticas e Gestão de Processos Educacionais	1	3,57
	Linha: Estado, Políticas e História da Educação	1	3,57
	Linha: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores	1	3,57
	Linha: Estado, sociedade e educação	1	3,57
	Área: Fundamentos da Educação	1	3,58
	Área: História, Políticas e Gestão da Educação	1	3,58
	Não há Registro no Trabalho a Respeito	5	17,85
EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL	**Área:** Políticas Públicas e Educação: Concepção, implementação e avaliação	1	3,58

PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBICAS	**Área:** Política e Gestão Educacional	1	3,58
TOTAL	15	28	100

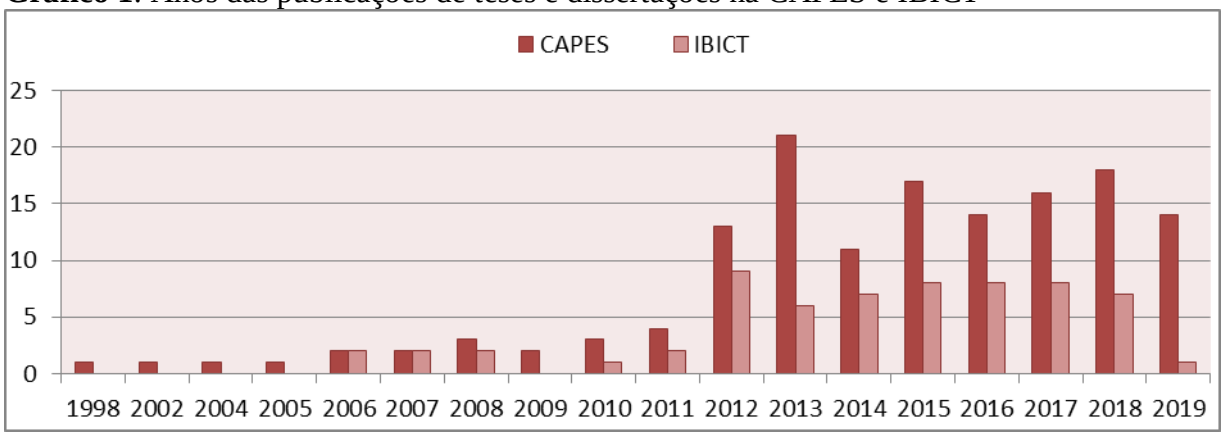
Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos bancos de teses e dissertações da CAPES e IBICT. Elaboração da autora (2020).

O quadro 6 enfatiza a organização dos trabalhos por linha de estudo e/ou área de concentração, no entanto, houve uma quantidade de 17,85% das produções que não tinham essas informações descritas, por isso, a classificação da área e/ou linha ficaram sem identificação neste trabalho. Os que incluíam a descrição dessas características estão distribuídos em diversas nomeações, porém, por meio da análise do quadro 6 é possível notar que 21,42% das produções são voltadas para a área da educação. Ao descrever por linhas de pesquisa que produzem sobre a valorização docente 53,56% das linhas mencionam a palavra política, além disso, a gestão também é um ponto citado, desse total de 53,56% há 24,99% que também fazem menção a palavra gestão.

4.1.1 Dados quantitativos das teses e dissertações da CAPES E IBICT

Na CAPES foram identificados 142 trabalhos, no IBICT o total de teses e dissertações encontradas foram 63, números que pode ser classificado como pequenos ao considerar que essa temática já é estudada há um tempo. No gráfico 1 estão os anos de publicações dos trabalhos.

Gráfico 1: Anos das publicações de teses e dissertações na CAPES e IBICT



Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados na CAPES e IBICT. Elaboração da autora (2020).

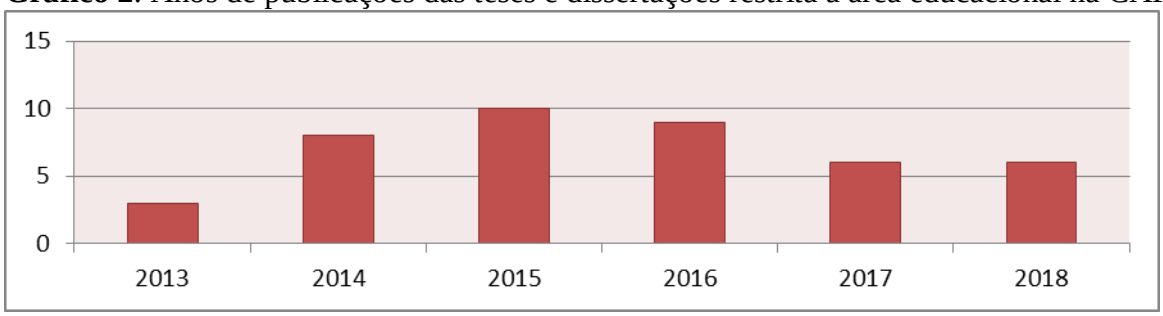
De acordo com as informações do gráfico 1, cor mais escura corresponde a CAPES e a mais clara ao IBICT, no ano de 1998 na CAPES houve apenas uma publicação baseada nas buscas com o descritor valorização docente, assim como nos anos de 2002, 2004 e 2005, em 2006, 2007 e 2009 foram 2 trabalhos em cada ano, 2008 e 2010 foram 3, 2011 um total de 4, enquanto nos anos seguintes ocorreu um aumento significativo na publicação de teses e dissertações sobre a temática. No ano 2012 somaram 13, o que obteve o maior número de trabalhos foi 2013 com 21, em 2014 foram 11, em 2015, 17, 2016, 14, 2017, 16 e 2018, 18.

No IBICT as produções efetuaram-se a partir de 2006, neste ano, bem como em 2007, 2008 e 2011 foram encontrados 2 trabalhos, enquanto em 2010 foi apenas 1. No entanto, semelhante à CAPES, nos anos seguintes a 2010 incidiu um acréscimo na quantidade de produções, 2012 foi registrado o maior número com 9, 2013 foram 6, 2014 e 2018 com 7 em cada, já 2015, 2016 e 2017 igualaram com 8, no ano de 2019 foi localizado 1 trabalho.

Esses dados com uma ampliação dos trabalhos a partir de 2010 podem ser resultados da primeira CONAE que foi realizada neste mesmo ano. Na conferência, entre os temas debatidos estava a valorização docente, momento que essa temática ganhou maior destaque nas discussões e pesquisas sobre as políticas de valorização docente como o FUNDEF, FUNDEB, o PSPN e os PCCR.

Contudo, ao utilizar a ferramenta de refinamento das buscas oferecida pela plataforma da CAPES priorizando a esfera educacional por conta das características deste estudo, prevaleceu a seleção de trabalhos da grande área de conhecimento das ciências humanas, área de conhecimento educação, área de avaliação educação, área de concentração educação e programas em educação. Com isso, o número de trabalhos caiu para 42. Os anos de publicações dos trabalhos restritos a área educacional estão no gráfico 2.

Gráfico 2: Anos de publicações das teses e dissertações restrita a área educacional na CAPES

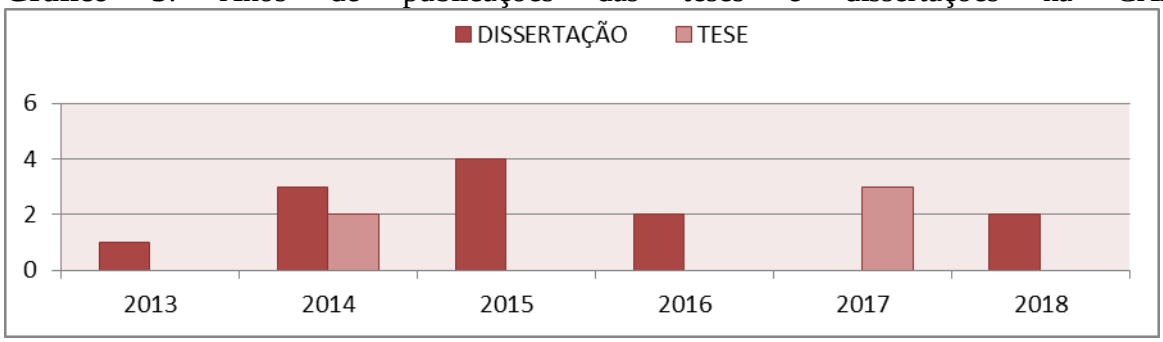


Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos Bancos de teses e dissertações da CAPES. Elaboração da autora (2020).

Ao observar os números no gráfico 2, um dos dados também chama atenção para a relação com a CONAE, as publicações que são em todos os domínios da educação incidiram apenas a partir de 2013, três anos após a conferência. Em 2013 foram 3 produções, 8 em 2014, 2015 houve um número maior com 10, 2016 foram 9, enquanto 2017 e 2018 somaram 6 em cada, a partir de 2014 houve um aumento nas produções, uma possível justificativa para essa expansão é a produção de teses de doutorado, pois um doutorado tem duração de quarenta e oito meses, ao analisar os anos em que ocorreram o aumento nos trabalhos dão exatamente quatro anos após a conferência, ou seja, tempo também necessário para a conclusão de um doutorado.

Após o refinamento que resultou em 42 trabalhos foi realizada uma análise dos títulos selecionando os que continham as seguintes palavras: valorização docente, Piso Salarial Profissional Nacional, Plano de Cargo, Carreira e Remuneração ou as palavras soltas, carreira, remuneração, salário e condições de trabalho. As produções que tinham essas palavras no título conduziu a outro critério, a leitura dos resumos, a mesma possibilitou selecionar os trabalhos que apresentavam coerência com os títulos e temática estudada, nesse sentido, restaram 17 que condiziam com esses critérios. Desse total, 12 foram dissertações e 5 teses, no gráfico 3 tem o ano de publicações das teses e dissertações.

Gráfico 3: Anos de publicações das teses e dissertações na CAPES

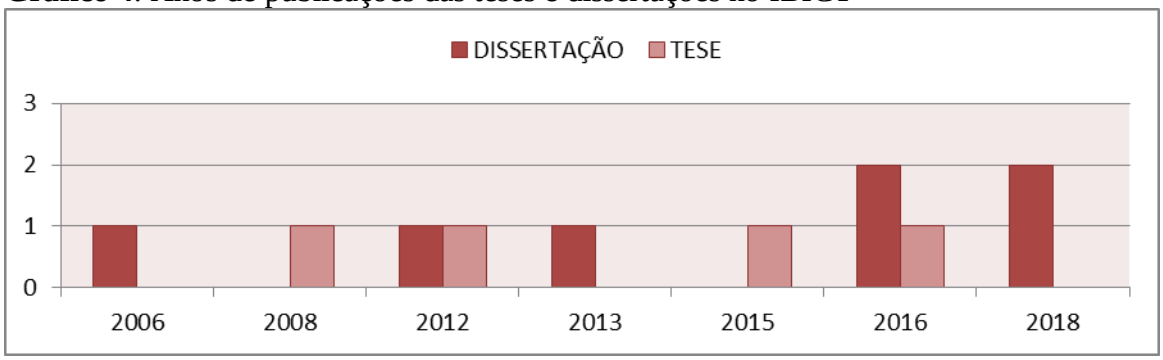


Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados na CAPES e IBICT. Elaboração da autora (2020).

A maior quantidade de trabalhos produzidos encontrados na CAPES foram dissertações como mostra o gráfico 3. Nos anos de 2013 foi apenas 1 dissertação, 2 em 2016 e 2018, 3 em 2014, já em 2015 foi o maior número com 4 produções. As teses aparecem com um número menor, 2 em 2014 e 3 no ano de 2017.

No IBICT, após a análise dos títulos e resumos dos 63 trabalhos ficaram 25 que atendiam ao propósito do estudo, desses selecionados 14 já tinham aparecido na CAPES, com esse resultado restaram 11 trabalhos no IBICT, desse quantitativo 4 são teses e 7 dissertações. No gráfico 4 aparece os anos que foram publicadas as tese e dissertações.

Gráfico 4: Anos de publicações das teses e dissertações no IBICT



Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados no IBICT. Elaboração da autora (2020).

Observa-se no gráfico 4 que antes da CONAE, no ano de 2006, teve apenas 1 dissertação, nos anos 2012 e 2013, posteriores à conferência, manteve a quantidade de 1dissertação em cada ano, porém, tanto em 2016 quanto 2018 o número aumentou para 2 dissertações. As teses coincidiram a quantidade de 1 produção em todos os anos, antes e após a CONAE, em 2008, 2012, 2015 e 2016.

4.1.2 Dados quantitativos dos trabalhos da ANPAE e ANPED

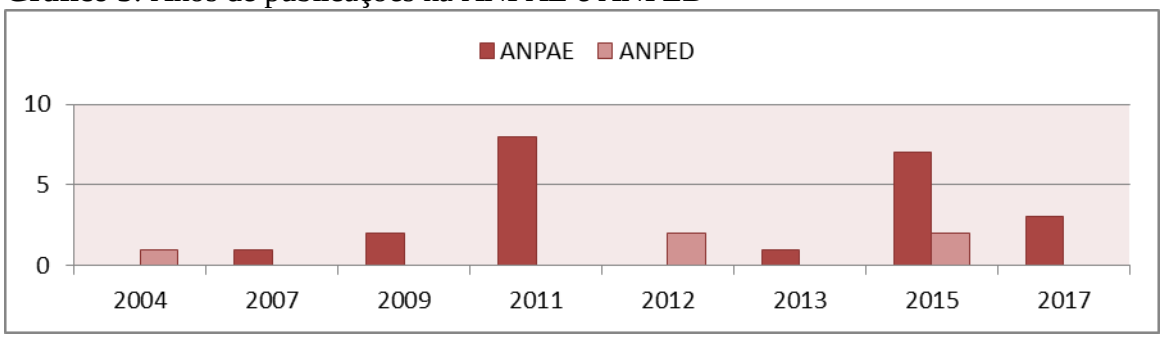
Nos anais dos simpósios nacionais da ANPAE publicados no *site* a partir de 2007 foram encontrados um total de 45 trabalhos ao identificar os títulos com os mesmos critérios dos demais bancos, porém, ao realizar a leitura do conteúdo restaram 22. No gráfico 5 está a quantidade de trabalhos por ano dos simpósios que são realizados de dois em dois anos, em 2007 foi a XXIII edição do simpósio, 2009 a XXIV, 2011 a XXV, 2013 a XXVI, 2015 a XXVII e 2017 a XXVIII, os trabalhos analisados foram apenas os desses simpósios porque eles são os únicos que estão disponíveis no *site* da ANPAE.

Em 2007, 2009 e 2011 a busca foi realizada em todos os trabalhos que estavam no *site*, em 2013 com a disponibilidade de publicações baseadas nos eixos temáticos optou-se pelo mapeamento no eixo 1 denominado de Políticas Públicas, Financiamento, Avaliação e Gestão da Educação por entender que esse tinha maior aproximação com a temática em questão. Nos anos de 2015 e 2017 ocorreu uma mudança nas nomenclaturas e agrupamento dos eixos, por conta disso, o eleito para o levantamento das publicações foi o 5, intitulado de Políticas Públicas e Financiamento da Educação.

Na ANPED, ao utilizar a ferramenta de busca da biblioteca com o descritor valorização docente, apareceram 5 trabalhos, todos eles no GT-5, desses, apenas dois tinha

aproximação com o tema. Para maior veracidade das informações optou-se na realização da leitura de todos os títulos dos trabalhos desse GT, por aparecer apenas ele na busca e pela proximidade das discussões com o estudo. Deste modo, dos 194 trabalhos existentes no GT apenas 5 foram identificados pelos títulos como relevantes no mapeamento. No gráfico 5 estão os anos de publicações dos trabalhos da ANPAE e ANPED.

Gráfico 5: Anos de publicações na ANPAE e ANPED



Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos anais nacionais da ANPAE e ANPED. Elaboração da autora (2020).

Com base nos dados que estão no gráfico 5, as publicações da ANPED estão distribuídas em três anos com uma distância significativa de um para o outro. Em 2004 foi registrado 1 trabalho, 2 em 2012 e em 2015. Na ANPAE, em 2007 apenas 1 trabalho foi apresentado no simpósio, em 2009 2 e em 2011 ocorreu um número significativo de publicações em relação aos demais, um total de 8, assim como nos outros locais de busca esse crescimento coincide com anos posteriores a CONAE 2010. No evento de 2013, a quantidade reduziu para 1, em 2015 aumentou para 7 e em 2017 caiu novamente, contabilizando 3 publicações.

Quadro 7: Trabalhos apresentados na ANPAE entre os anos 2007 e 2017 sobre a valorização docente organizados por regiões

REGIÃO	ESTADO	IES	SIGLA	TOTAL POR IES	TOTAL POR REGIÃO	%
NORDESTE	RIO GRANDE DO NORTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	5	8	36,36
	BAHIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	UESB	1		
	PIAUÍ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	UFPI	2		
CENTRO -OESTE	MATO GROSSO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO	UNEMAT	1	4	18,18
	GOIÁS	PONTIFÍCIA	PUC-GO	1		

		UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS				
	PARANÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	1		
		UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	UEPG	1		
		UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE	UNICENTRO			
SUDOESTE	MINAS GERAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	1	5	22,73
		UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	2		
	SÃO PAULO	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	UNICID	1		
		UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	1		
NORTE	PARÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	5	5	22,73
Total	9	13	13	22	22	100

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos anais nacionais da ANPAE. Elaboração da autora (2020).

Conforme os dados do quadro 7, os trabalhos da ANPAE estão no nordeste, centro-oeste, sudeste e norte. A maior quantidade está no nordeste com 36,36% das publicações nos anais, seguida por norte e sudoeste com 22,73% cada e por último o centro-oeste com 18,18%. Assim como o resultado das buscas na CAPES e IBICT, o nordeste destaca em números de produções, sobretudo o Rio Grande do Norte por meio da UFRN com 5, a Bahia aparece apenas uma vez nas duas classificações com trabalhos da mesma autora.

Outro dado do mapeamento que coincide nos dois tipos de produções é a quantidade de trabalhos que tem como autora Magna França, na ANPAE ela aparece como autora em três trabalhos. Das 22 produções dos anais, 4 deles são dos mesmos autores de teses e dissertações (TEIXEIRA, 2016; RIBEIRO, 2014; SOUZA, 2017; SILVA 2014) um dado que demonstra a circulação dos trabalhos resultantes dessas produções maiores.

Quadro 8: Trabalhos apresentados na ANPED sobre a valorização docente organizados por regiões

REGIÃO	**ESTADO**	**IES**	**SIGLA**	**TOTAL POR IES**	**TOTAL POR REGIÃO**	**%**
SUL	PARANÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	1	1	20
SUDESTE	MINAS GERAIS	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	1	4	80
	RIO DE	UNIVERSIDADE DO	UERJ	1		

	JANEIRO	ESTADO DO RIO DE JANEIRO				
	SÃO PAULO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	UNESP	1		
		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	1		
Total	4	5	5	5	5	100

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos anais da ANPED. Elaboração da autora (2020).

Diante do quadro 8 é possível observar que o número de trabalhos na ANPED são bem menores em relação a ANPAE. Além disso, estão concentrados apenas em duas regiões, no sul com 20%, mas principalmente no sudeste com um total de 80%. Vale ressaltar que alguns trabalhos presente nas duas associações apareciam instituições ou regiões distintas quando tinha mais de um autor, porém, prevaleceram as informações do primeiro autor.

Esse número distante na quantidade de trabalhos das associações pode ser resultado do processo seletivo dos mesmos para os eventos. A ANPED seleciona poucos trabalhos para as suas reuniões o que dificulta a aprovação das submissões, dessa forma, nos dados abordados nesse trabalho fica evidente que essa limitação também afeta a quantidade de regiões do país que são comtempladas com as publicações.

4.2 ANÁLISES DOS DADOS QUALITATIVOS DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

A quantidade final das produções condizentes com o tema totalizaram 55, desse número, foram selecionados 15 para a análise das questões abordadas em cada um deles. Como critério de seleção prevaleceram aqueles que mais se aproximava da base teórica-metodológica do trabalho, ou seja, estudos que tratavam do sistema capitalista enfatizando as interferências do neoliberalismo na educação e que utilizavam o método do materialismo histórico dialético para estudar as categorias da valorização docente.

A maioria dos trabalhos tinha como objetivo principal estudar a carreira e remuneração em detrimento da formação e das condições de trabalho e saúde. Deste modo, a questão salarial, a implementação do FUNDEF, do FUNDEB, assim como o PSPN e o atual PNE foram as questões analisadas nas pesquisas em relação à remuneração e carreira dos (as) professores (as) da educação básica associadas à valorização docente. Por meio do mapeamento foi possível observar que nenhum dos trabalhos avaliou a valorização docente em suas quatro categorias enquanto objetivo, mas entre uma a três das categorias.

4.2.1 Dados metodológicos das pesquisas

O objetivo desse sub tópico é analisar os tipos de pesquisa, método e demais informações metodológicas utilizada nos trabalhos. O quadro 9 traz dados dos tipos de trabalhos desenvolvidos na temática que foram analisados.

Quadro 9: Dados quantitativos das teses, dissertações e trabalhos de eventos utilizados na analise qualitativa

TIPO DE PRODUÇÃO	**NÚMERO DE PRODUÇÕES**	**%**	**IES**	**NÚMERO DE IES**
TESE	4	26,66	UFRN UFRGS UFPB UFPA	4
DISSERTAÇÃO	6	40	UNISUL UEM UFPA UNIOESTE UFG	5
EVENTOS DA ANPAE E ANPED	5	33,34	UFPA UFRN UNESP UEMG UNIFESP	5
TOTAL	15	100	14	14

Fonte: Dados encontrados nas publicações da CAPES, IBICT, ANPED e ANPAE. Elaboração da autora (2020).

Conforme as informações do quadro 9, das 15 pesquisas selecionadas, 6 são dissertações somando um percentual de 40% do total, 4 teses somando 26,66% e 5 trabalhos de eventos, ANPAE e ANPED, totalizando 33,34%. As instituições as quais as produções estão vinculadas são UFPA (REIS, 2011), UNISUL (MEDEIROS, 2014), UEM (WONSIK, 2013), UFRN (ARAÚJO, 2017), UFRGS (RIBEIRO, 2014) e UFPB (GURGEL, 2012), UFPA (VIANA, 2018), UNIOESTE (LUHM, 2018), UFG (GUIMARÃES NETO, 2018), UFG (FRANCO, 2016), UFPA (SOUZA, 2017), UNESP (BARBOSA, 2012), UEMG (BRITO, 2015), UNIFESP (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2015) e UFRN (FRANÇA, 2011).

Os tipos de pesquisa utilizados foram bibliográfica; documental; documental e bibliográfica; bibliográfica, documental e de campo, como mostra o quadro 10.

Quadro 10: Tipo de estudo utilizado nas pesquisas

TIPO DE ESTUDO	**NÚMERO DE ESTUDOS**	**%**
DOCUMENTAL	7	46,66
DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA	6	40
BIBLIOGRÁFICA	1	6,67
BIBLIOGRÁFICA, DOCUMENTAL E DE CAMPO	1	6,67

TOTAL	15	100

Fonte: Dados encontrados nas publicações da CAPES, IBICT, ANPED e ANPAE. Elaboração da autora (2020).

Ao analisar quais os tipos de estudos foram utilizados em cada pesquisa foi possível constatar que prevaleceram as do tipo documental. Esse fator está relacionado com os instrumentos de pesquisa que foram comumente utilizados para estudar a valorização docente nas produções, os documentos das políticas públicas referentes à questão. Normalmente são averiguados o PSPN, FUNDEB, FUNDEF, PNE, e PCCR. Conforme o quadro 10, as produções estão caracterizadas como 46,66% documental, 40% documental e bibliográfica, 6,67% bibliográfica, 6,67% bibliográfica, documental e de campo, desse modo, há poucos registros do contato direto com a classe docente utilizando-se de entrevistas ou questionários. Apenas duas pesquisas utilizaram desse meio, Souza (2017) realizou grupo focal com doze professores-cursistas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) Pedagogia da UFPA e entrevista estruturada com sete professores (as) egressos (as) do PARFOR que atuam na Rede Estadual de Ensino; Guimarães Neto (2018) aplicou questionários aos (as) professores (as) e entidades sindicais que integravam o município de Bela Vista de Goiás.

Os (as) autores (as) que optaram por utilizar a pesquisa documental foram Ribeiro (2014) tendo como objetivo principal da tese conhecer o estado da arte em que se encontra o conhecimento relativo à jornada de trabalho dos (as) professores (as) brasileiros (as) em termo de organização, quantidade e qualidade; Gurgel (2012) com o objetivo geral de analisar a situação do magistério de sistemas públicos de educação básica de estados e capitais de diferentes regiões geográficas do país, frente às políticas de financiamento gestadas a partir dos anos de 1990; França (2011) analisando os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) da rede estadual do Rio Grande do Norte e da rede municipal de Natal, especificamente, sobre a remuneração salarial e o impacto do Piso Salarial Profissional Nacional; Jacomini, Alves e Camargo (2015) com o objetivo de contribuir na discussão sobre o monitoramento e realização da meta 17 do PNE-2014/2024; Viana (2018) analisando as mudanças na configuração da carreira e da remuneração dos (as) professores (as) da educação básica da rede municipal de ensino de Castanhal-PA no contexto da política de Fundos (Fundef e Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional; Guimarães Neto (2018) buscando analisar, conhecer, compreender e refletir a respeito da formação, profissão e valorização docente na Rede Pública Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás e Franco (2016) com o objetivo de compreender o processo de valorização do profissional docente no estado de Goiás a partir da análise dos documentos oficiais internacionais, nacionais e regionais.

Os (as) autores (as) realizaram “registro e sistematização de dados, informações, colocando-o em condições de análise por parte do pesquisador [...]” como pontua (SEVERINO, 2007, p. 124) sobre esse tipo de pesquisa. Ribeiro (2014), dentre outros documentos, utilizou textos legais de esferas jurídico-normativa educacional, resultados de levantamentos estatísticos oficiais referentes ao número de professores (as) e à quantidade de horas trabalhadas e relatórios de pesquisas, teses e documentos de instituições ligadas à organização do sistema educacional.

Gurgel (2012) estabeleceu como fontes da pesquisa legislações correlatas, estatutos e planos de carreira e remuneração do magistério, documentos oficiais do governo como balanços orçamentário entre outros. Dentre os objetivos específicos da tese, as condições de trabalho ganha lugar colocada da seguinte forma, investigar a evolução recente das condições de trabalho docente na rede pública do Estado da Paraíba e da rede municipal de ensino de João Pessoa. Vale ressaltar que são poucos os trabalhos que buscam analisar as condições de trabalho e saúde. Com ênfase na remuneração, França (2011) procurou analisar de forma concisa referenciais teóricos e legislações sobre a valorização dos professores destacando o PCCR municipal de Natal e estadual do Rio Grande do Norte, tal como, o PSPN, analisando as remunerações salariais anterior e posterior a implementação do PSPN no período de 2006 a 2010.

No mesmo seguimento da remuneração, Viana (2018) analisou os documentos de legislações nacionais e do município de Castanhal-Pa procurando demostrar como se configura a carreira e a remuneração dos (as) professores (as) da educação básica nos planos de carreira dos profissionais da educação da rede pública municipal segundo a Lei Municipal nº 003, de 04 de fevereiro de 1999 e a Lei Municipal nº 026, de 10 de maio de 2012, realizando comparações entre elas e buscando identificar mudanças que sejam decorrentes do contexto local e das legislações nacionais materializada nas políticas de Fundos (Fundef e Fundeb) e no PSPN. Com base no método do materialismo histórico dialético, a autora utiliza na dissertação as categorias da totalidade, mediação e contradição para compreender as transformações sociais que implicaram na elaboração e implementação do plano de carreira e remuneração da rede municipal. Assim, ela destaca que,

> Nessa perspectiva, tentamos fazer a leitura do objeto mudanças da configuração da carreira e da remuneração dos professores da educação básica da rede municipal de ensino do município de Castanhal-PA de modo a compreendê-lo situado no contexto político, social e econômico uma vez que este não pode ser concebido como um fenômeno isolado e sim constituído pelas interações de determinantes espaciais e temporais. Com isso, salienta-se a historicidade local que possibilitou a existência de

> múltiplas carreiras e diferentes remunerações ao longo do tempo procurando fazer as conexões com os acontecimentos nacionais e internacionais (VIANA, 2018, p. 31).

Nesse sentido, fundamentado pelo materialismo histórico dialético, Franco (2016) entende que a ideologia neoliberal corporifica-se nos programas de governo através de políticas públicas no formato de leis, decretos, resoluções, dentre outros. Assim, busca compreender o processo de valorização do profissional docente no Estado de Goiás a partir da análise dos documentos oficiais internacionais, nacionais e regionais publicados desde os anos de 1990 a 2015.

Os documentos analisados foram: a) regionais – Regime Jurídico do Magistério de 1990; Estatuto do Magistério de 2001; Pacto Pela Educação de 2011; Plano Estadual de Educação de 2008; b) nacionais – Plano Decenal de Educação para Todos – PDEPT (1993); Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010); c) internacionais – Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990); Declaração de Nova Delhi (1993); Relatório Delors (1993-1996). O autor realizou análises pautadas em "um aporte teórico que traz a compreensão e a crítica ao neoliberalismo, sua influência na economia e na educação. Se essas políticas são perversas e desumanas, necessitam ser analisadas, refletidas e criticadas, pois é visível o seu impacto na vida das pessoas" (FRANCO, 2016, p. 20).

Com o intuito de analisar, conhecer, compreender e refletir a respeito da formação, profissão e valorização docente na Rede Pública Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, Guimarães Neto (2018) utilizou como instrumentos para coleta de dados legislações municipal e federal. No âmbito municipal foram documentos da Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, o Plano Municipal de Educação atual, o Estatuto do Magistério e Planos de Carreira do Magistério Público Municipal. Na esfera federal, utilizou o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Além disso, aplicou questionários aos (as) professores (as) da rede municipal de ensino de Bela Vista de Goiás e aos sindicatos, com o objetivo de analisar e verificar a visão deles sobre a valorização da carreira do magistério público na Rede Municipal e o processo de formação inicial e continuada.

As pesquisas de Medeiros (2014), Wonsik (2013), Araújo (2017), Barbosa (2012), Brito (2015) e Luhm (2018) empregaram os dois tipos de pesquisa, a documental e a bibliográfica. Na dissertação de Medeiros (2014), o objetivo geral foi compreender os limites e possibilidades na valorização dos (as) professores (as) catarinenses e mineiros do ensino médio. Para tal, o autor realizou a discussão teórica por meio de dados dos (as) professores (as) dos dois estados retirados do Censo Escolar (INEP) e da Pesquisa Nacional de Amostra a

Domicílio-PNAD (IBGE) do ano de 2012 por meio do software estatístico SPSS, contou com informações estatísticas dos sujeitos presente no banco de dados da pesquisa "Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil" e analisou artigos de periódicos relacionados à temática.

Araújo (2017) utilizou o PCCR do Estado do Rio Grande do Norte aprovado pela Lei Complementar nº. 322-2006 e as folhas de pagamento referente ao mês de outubro de cada ano, já que o recorte temporal foi entre os anos de 2009 e 2015 para analisar indicadores da valorização dos (as) professores (as) da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, tendo por base as dimensões carreira e remuneração. Mesmo que o objetivo geral da tese de Araújo seja a carreira e a remuneração, no desenvolvimento do trabalho, a autora discute as quatro dimensões da valorização docente por entender a relevância e a interligação existente entre elas.

Dentre todos os trabalhos do levantamento, o de Wonsik (2013) foi o único que tinha como objetivo geral o enfoque na dimensão condições de trabalho enquanto valorização docente, visto que, o mesmo analisa as mudanças nas condições do trabalho docente e as consequências para o exercício das atividades educacionais, decorrentes de políticas públicas de alinhamento neoliberal, implantadas em reformas educativas realizadas em âmbito internacional e nacional a partir da década de 1990.

Ao considerar tal objetivo, a autora utilizou como documentos para realizar a análise e interpretação os seguintes:

> A Recomendação da OIT/UNESCO (1966), relativa ao Estatuto dos Professores; Prioridades y estratégias para la educación: Banco Mundial (1995); Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade: CEPAL/UNESCO (1995); Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996); Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe – PREAL (1996); Educação para Todos: O compromisso de Dakar (2000). Em relação aos documentos nacionais, privilegiamos: a Constituição da República Federativa de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394/1996; a Lei n.º 9.424/1996 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; a Lei nº 1194/2007 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; o Plano Nacional de Educação: PNE 2001-2010; o Plano Nacional de Educação: PNE 2011-2020; a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (WONSIK, 2013, p. 25).

Desse modo, é notório que as condições de trabalho e saúde enquanto uma dimensão da valorização docente ainda é pouco discutida nas teses, dissertações e nos trabalhos da

ANPAE e ANPED. Há menção acerca da mesma, em alguns trabalhos mais, em outros menos, porém, não como o objetivo principal da pesquisa, mas em detrimento das discussões que são desenvolvidas nas demais categorias.

Um fator interligado as condições de trabalho são os salários, o mesmo, é objetivo central no texto de Barbosa (2012) que busca analisar e compreender as implicações dos baixos salários dos (as) professores (as) brasileiros (as) para o trabalho docente. Destarte, as pesquisas voltadas para a remuneração docente produzidas principalmente por pesquisadores (as) da economia e da educação, assim como, documentos relacionados ao assunto elaborados por organismos internacionais a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial foram objeto de análise, além dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008 e da legislação brasileira pertinente ao estudo.

Sobre remuneração, o texto de Brito (2015) tem como objetivo analisar as políticas de reforma da gestão pública e de ajuste fiscal e sua implicação no financiamento das políticas públicas destinadas à remuneração de professores (as). Dessa forma, a análise foi pautada no PSPN e na resistência de alguns governadores como o do Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Roraima, Piauí e Ceará em sua implantação, destacando os argumentos dos mesmos em ação ao Supremo Tribunal Federal referindo a dificuldades orçamentárias e à necessidade de cumprir a Lei de Responsabilidade Fiscal.

A dissertação de Luhm (2018) analisa se o financiamento da educação básica, por meio do FUNDEB, realizado no município de Céu Azul, no Paraná, foi destinado, com a aplicação dos recursos transferidos, para a execução de políticas de valorização dos profissionais da educação, no período de 2009 – 2016. Para tal, a autora realizou um levantamento bibliográfico do processo histórico do financiamento da educação no Brasil até as atuais políticas de financiamento, FUNDEF e FUNDEB, além da análise de categorias como o valor, trabalho e processo de valorização relacionadas à valorização docente. Os documentos utilizados no estudo foram atas e relatórios do município buscando relacionar os dados com o que foi estudado na pesquisa bibliográfica.

De caráter bibliográfico, o estudo de Reis (2011) tem por objetivo a busca por elementos que visem estimular uma reflexão acerca da intensificação e as condições de trabalho nas escolas e sua interface com a saúde e/ou adoecimento dos (as) professores (as). Assim como se preconiza esse tipo de pesquisa, a autora utilizou da revisão bibliográfica de autores que discutem a questão como aporte teórico para escrever, descrever, analisar e refletir acerca do objetivo estabelecido.

A tese de Souza (2017) utilizou a pesquisa bibliográfica, documental e de campo para analisar a relação entre o PARFOR no Estado do Pará e as políticas de valorização docente. Como instrumento para coleta de dados, a autora optou pela entrevista estruturada com sete professores (as) egressos (as) do PARFOR que atuam na Rede Estadual de Ensino do Pará, pelo Grupo Focal com doze professores-cursistas do PARFOR Pedagogia da UFPA, pelos dados empíricos da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Estado do Pará – TDEBP (GESTRADO/UFPA, 2010) que viabilizou a análise da situação docente no Estado do Pará no ano de 2009/2010 e o PCCR dos profissionais da educação da rede estadual do Pará.

Dentre as produções, as que trataram a formação de maneira enfática foram as de Souza (2017) e Guimarães Neto (2018). Deste modo, de acordo com os dados desse levantamento, a formação assim como as condições de trabalho e saúde não teve um número relevante de trabalhos realizados na perspectiva da valorização docente.

O quadro 11 traz os dados sobre o método de pesquisa utilizado por cada autor (a) em suas produções, mostrando quais foram as mais utilizadas.

Quadro 11: Métodos utilizados nas pesquisas

MÉTODO-ABORDAGEM	**TIPO DE PRODUÇÃO**	**AUTOR (A)**	**NÚMERO DE PRODUÇÕES**	**%**
MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	DISSERTAÇÃO	WONSIK; VIANA E FRANCO	4	26,67
	TESE	ARAÚJO		
ANALÍTICO	TESE	RIBEIRO	1	6,66
DIALÉTICO	DISSERTAÇÃO	MEDEIROS	2	13,34
	TESE	SOUZA		
O TEXTO NÃO ESPECIFICA	TESE	GURGEL	8	53,33
	DISSERTAÇÃO	LUHM E GUIMARÃES NETO		
	TRABALHO DE EVENTO	REIS; FRANÇA; BARBOSA; BRITO E JACOMINI, ALVES E CAMARGO		
TOTAL	3	15	15	100

Fonte: Dados encontrados nas publicações da CAPES, IBICT, ANPED e ANPAE. Elaboração da autora (2020)

O método mais utilizado nas produções é o materialismo histórico dialético, os (as) autores (as) Wonsik (2013), Viana (2018), Franco (2016) e Araújo (2017), como mostra o quadro 11, são os (as) que o adotam para desenvolver as respectivas dissertações e tese. Na tese de Ribeiro (2014), a autora utiliza o analítico, enquanto Medeiros (2014) e Souza (2017) optam pelo dialético. As demais produções, Gurgel (2012), Luhm (2018), Guimarães Neto

(2018), Reis (2011), França (2011), Brito (2015) e Jacomini, Alves e Camargo (2015) não identificaram qual o método utilizado, ou seja, a maioria dos trabalhos.

Wonsik (2013) tem como objeto de estudo as condições de trabalho docente decorrentes das políticas públicas elaboradas a partir de 1990. Diante disso, a escolha do método para nortear a dissertação é justificada pela autora da seguinte forma,

> A opção por esse método de investigação decorreu do entendimento de que as políticas educacionais, assim como o trabalho docente, não se explicam por si só, ou seja, elas expressam as relações sociais mais amplas. Em vista disso, a apreensão da essência do objeto desta pesquisa perpassa pela sua contextualização no tempo e no espaço histórico, nos quais são determinadas a produção e a reprodução da vida material. Considera-se fundamental, nessa busca pela essência do objeto a contradição, a totalidade, a mediação, a reprodução e a hegemonia como categorias de análise (WONSIK, 2013, p. 19).

Nessa perspectiva, Araújo (2017) analisa duas áreas da política educacional, o financiamento e a valorização de professores (as) da educação básica. Para tal, utiliza o método estabelecendo relação de um contexto geral para o particular assim como prega o materialismo histórico dialético. A autora enfatiza que,

> Procurou-se relacionar as variáveis sociais e econômicas que historicamente configuram a politica educacional e desenvolver as análises da pesquisa a partir do materialismo histórico-dialético, estabelecendo a relação entre os elementos situados em um contexto particular (valorização docente) e os elementos situados em um contexto mais amplo (financiamento da educação básica) que se relacionam numa perspectiva dialética (ARAÚJO, 2017, p. 33).

Para Viana (2018), o materialismo histórico dialético permite estudar o objeto de pesquisa em três contextos que o compõe, político, social e econômico no aspecto da transformação, ao considerar que os mesmos não podem ser comtemplados de forma isolada, mas, compostos por interações de determinantes temporais e espaciais. A autora procura utilizar como base as categorias da totalidade, contradição e mediação “para compreender o contexto das transformações sociais que resultaram na elaboração e na implementação do plano de carreira e remuneração da rede municipal de ensino de Castanhal-PA” (VIANA, 2018, p. 30). Utilizando o mesmo método na dissertação, Franco (2016, p. 16) enfatiza que:

> Essa abordagem leva-nos a perceber a dinâmica de emersão de uma prática social em diversos âmbitos, desde os sujeitos universais até os particulares ou singulares. No que se refere à valorização, foi necessário compreender a dimensão econômica e suas determinações para a sociedade nos vários setores, desde a esfera mundial até um único profissional docente. No desenvolver dessa perspectiva, buscamos desenvolver cada tema e analisando-o em uma dimensão mundial, nacional e no estado de Goiás, ademais, o trabalho também pretendeu realizar essa atitude.

Medeiros (2014) justifica a escolha pela abordagem dialética por considerar que esse método possibilitaria melhor compreensão acerca do trabalho docente no ensino médio, ao considerar as contradições presentes em uma sociedade capitalista, já que "a dialética é uma abordagem que tem como objetivo a obtenção da verdade a partir da observação e superação das contradições dos argumentos, implicando o clássico raciocínio da tese, antítese e síntese" (MEDEIROS, 2014, p. 23). Na tese de Ribeiro (2014) não há muitas informações referindo à utilização da abordagem analítica no estudo.

Souza (2017) utilizou na tese a perspectiva dialética, procurando olhar não apenas o que estava posto nas leis sobre a valorização docente, mas ir além, chegando à essência do objeto. Como destaca Kosik (2002, p. 20), a dialética "é o pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade".

As produções com o método do materialismo histórico dialético estão entre as que usaram os dois tipos de pesquisa, documental e bibliográfica, consequentemente, são os trabalhos que mais surgem referências em comum. Como todos discutem sobre a valorização docente, porém, com suas particularidades, é coerente que tenham discussões, abordagens, métodos, instrumentos e objetos de estudo que se aproximam.

4.3 AS DISCUSSÕES SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE NAS PESQUISAS

Uma vez que tratam sobre a valorização docente, os trabalhos abordam pontos e discussões que se encontram e até complementam, desse modo, os conteúdos foram agrupados por temáticas afins ao invés de pontuar a discussão de cada autor de maneira isolada. Para tal, foram agrupadas em quatro tópicos, valorização docente, contextualizando algumas questões da valorização de acordo com os autores; carreira, formação e remuneração, pontuando informações abordadas nas pesquisas; precarização do trabalho docente, enfatizando os aspectos que contribuem para o trabalho precário pela não existência das condições de trabalho adequadas, além de pontuar o adoecimento enquanto uma consequência desses dois fatores que se entrelaçam, e, por fim, algumas conclusões e posicionamentos dos autores sobre a temática da valorização.

4.3.1 Valorização docente: o que dizem os autores sobre o assunto

Na perspectiva dos trabalhos analisados, a esfera educacional sofre grandes influências do sistema capitalista. Como no Brasil as políticas de bases do capitalismo estão presentes e se intensificaram a partir da década de 1990 com a Reforma do Estado realizando reformas educacionais, as classes trabalhadoras, como a docente, são atingidas diretamente pelas ideologias desse sistema. Nesse sentido, a valorização docente fica a mercê de um conjunto de fatores que interferem na não concretização coerente das políticas ou até mesmo na inexistência. "A valorização profissional é o reconhecimento da relevância social que esse trabalho representa. Portanto, o professor, nas condições de desvalorização que se encontra é resultado de uma sociedade que não tem a educação como essencial para a formação humana" (LUHM, 2018, p. 133).

Na visão de Wonsik (2013), para que ocorra uma efetiva valorização do magistério que é reivindicada ao longo dos anos por representações docentes é necessária uma configuração de aspectos, dentre eles está: estabilidade, reconhecimento social, salário digno, condições de trabalho, participação nos processos de decisão, autonomia e diálogo. A compreensão de valorização dos profissionais da educação para Guimarães Neto (2018) precisa ser concretizada mediante a inter-relação entre duas dimensões, objetiva e subjetiva, na objetiva estão às condições funcionais que são formação, carreira, remuneração e condições de trabalho, a subjetiva diz respeito à dignidade profissional e o reconhecimento social.

Valorizar o professor é também reconhecer seu valor social, portanto, "é preciso reconhecer a situação em que desenvolve suas atividades laborais, mas também compreender os objetivos do seu trabalho, pois o professor não é valorizado em face do seu papel social e político" (SOUZA, 2017, p. 218). Assim, como pontua Wonsik (2013), através de reivindicações dos (as) professores (as) da educação básica por melhorias nas condições de trabalho e salário é que emergem as políticas de valorização docente. A autora destaca que nesse aspecto, a reforma educacional com suposições de valorização apresentava, a princípio, indícios de significativos avanços para essa classe, no entanto, o que ocorre de fato é uma relação com as novas políticas que intensificam o trabalho docente e o deixa precário.

Para Araújo (2017), as condições de trabalho estão profundamente ligadas às condições do processo de trabalho nas escolas, visto que, está interligada a uma série de fatores como, jornada de trabalho, condições de remuneração, recursos materiais, horário de trabalho, tempo e espaço para desenvolver as atividades planejadas, forma de admissão, relação no número de alunos por professor (a), recursos materiais, movimento da carreira docente, entre outros fatores envolvidos no contexto educacional.

A autora enfatiza que mesmo com o Estado brasileiro regulado pelas ideologias neoliberais a valorização docente continuará como pauta prioritária em legislações e documentos aprovados na esfera nacional. Contudo, isso não é suficiente, os (as) professores (as), sobretudo os (as) que atuam na educação básica continuarão enfrentando condições de trabalho, remuneração e carreira não atraente, da mesma forma, a formação a qual se submetem estarão longe de atender as suas necessidades na profissão docente. De acordo com Guimarães Neto (2018):

> E, na sociedade atual, percebe-se, um discurso sobre o valor da educação, sobretudo associado às demandas do mercado de trabalho; porém, paradoxalmente, ao mesmo tempo, não existe a valorização do professor de maneira adequada, o que suscita questionamentos profundos sobre seu papel e cuidados específicos com sua formação e desenvolvimento profissional (GUIMARÃES NETO, 2018, p. 43-44).

Outras derivações das políticas neoliberais é a crescente privatização do ensino superior e a descentralização da educação básica, transferindo a responsabilização para estados e municípios (RIBEIRO, 2014). Dessa forma, Viana (2018) destaca que propiciou a criação de leis próprias a cada sistema de ensino, municipal, estadual e federal, ocorrendo o apogeu da diversidade nos sistemas provocada pelas distintas realidades regionais, bem como, a "disponibilidade financeira, número de qualificação dos professores, organizações administrativas, carreiras distintas para o magistério, remunerações dispares e diferentes formas de contratação são marcas da heterogeneidade da valorização do magistério brasileiro" (VIANA, 2018, p. 62).

Destarte, Wonsik (2013) ressalta que, ao transferir aos estados e municípios a responsabilidade pela educação básica, não ocorreu o acompanhamento de recursos necessários para cumprir adequadamente as exigências, logo, ao incumbir a essas duas esferas governamentais tal responsabilidade, a União não repassou financiamento apropriado para suprir a ampliação dessa modalidade de ensino. Nesse seguimento, Ribeiro (2014) pondera que são necessários avanços nas relações intergovernamentais ao se tratar da gestão e das políticas de valorização desses profissionais. Diante disso, Gurgel (2012, p. 170) enfatiza que "não se pode pensar em educação de qualidade sem antes reconhecer-se a necessidade de valorização dos profissionais do magistério, que, ao que parece, no Brasil, não ocorre".

4.3.2 Formação, carreira e remuneração nas pesquisas

Nas produções em análise prevaleceram a discussão de duas e até três das quatro categorias da valorização docente, as três que costumam aparecer juntas como objeto de pesquisa (carreira, formação e remuneração) foram abordadas na discussão sobre as pesquisas em uma sessão única.

Ao tratar da carreira, Barbosa (2012) aponta que muitos (as) professores (as) desistem da docência, optam por outras carreiras que sejam mais valorizadas e recebam uma melhor remuneração, ou ainda, seguem outros cargos do sistema de ensino a exemplo da direção, coordenação pedagógica e supervisão escolar que há uma remuneração maior que a docência, abandonando a sala de aula, além disso, esses cargos costumam receber maior valorização social e reconhecimento. Uma maneira de ocorrer melhorias na carreira é por meio do PCCR através das determinações de progressões, no entanto, nem sempre há a implementação do mesmo nos ente federados, apesar de ser um direito garantido pela CF.

O percurso para obter a valorização docente é intenso, ainda necessita de reivindicações e lutas constantes para derrubar as políticas que são antagônicas. Por conseguinte, a luta pela valorização é contínua, não apenas para os (as) professores (as), mas, para os (as) profissionais da educação no todo, são sucessivas as reivindicações por parte de sindicatos, associações, entidades acadêmicas e professores (as) da educação básica e superior por melhorias salariais, concretização de plano de carreira, resgate do papel social do professor, dentre outros (SOUZA, 2016). Nos anos de 1980 começou a crescer a esperança de melhorias no campo educacional a partir das modificações no plano político e dos movimentos pelo retorno da democracia, assim, a expectativa por parte dos que se envolvia com a educação era que ocorresse um compromisso maior do poder político com a mesma (LUHM, 2018).

A partir da década de 1990, houve algumas conquistas no âmbito educacional como a política de fundos públicos de recursos, ou seja, o Fundef e o Fundeb, que resultam em políticas de valorização docente nas esferas municipais, estaduais e federal como o PSPN e as Diretrizes Nacionais para os Planos de Cargo, Carreira e Remuneração (FRANÇA, 2011). Mas, nem sempre o que é determinado nessas políticas é efetivado, seja por falta de interesses da gestão, falta de recursos ou outros motivos. Um fator que envolve as decisões e demandas do financiamento da educação é o projeto de sociedade que se pretende ter, utilizando a educação enquanto uma ferramenta para concretizá-lo, como descreve Luhm

> A política de financiamento da educação corresponde a um projeto de sociedade. A educação instrumentaliza, em última instância, a formação desse homem. A maneira como o financiamento da educação acontece, em qualquer período histórico, está relacionada a um projeto político destinado à

> sociedade que se pretende formar. Sendo assim, projeta-se o modelo de educação e como formará o homem que se pretende para essa sociedade, o financiamento será o meio para se chegar a esse fim. Por essa causa, o financiamento é um instrumento em disputa, principalmente se tratando de uma sociedade capitalista; e, é nessa organização estrutural que é preciso olhar o financiamento (LUHM, 2018, p. 26).

Essa conjuntura fica visível na sala de aula perante as contribuições "involuntárias" dos (as) professores (as) que disseminam a ideologia neoliberal enquanto sujeitos envolvidos diretamente no processo de formação, ao ter a necessidade de acatar as determinações desse sistema realizam atividades como seleções, procurando escolher o mais "qualificado" ou o "melhor", um caráter meritocrático, para atuar na ampliação do contexto econômico, processo que acarreta a subordinação da educação ao sistema econômico (VIANA, 2018). São condições provocadas pela reforma educacional que interferiu na formação do professor levando-o a atuar seguindo a lógica do mercado de trabalho, de maneira que contribua para o avanço tecnológico e científico (SOUZA, 2016).

Essas são características da sociedade capitalista que intensificaram após a Reforma do Estado, para Franco (2016), a instância que deveria proporcionar educação de qualidade, gratuita e pública é o Estado, porém, baseado em uma perspectiva neoliberal, o que tem acontecido é o seu afastamento acompanhado de um processo que ressignifica suas funções e seguindo uma ideologia de Estado mínimo.

As políticas neoliberais alinhadas à redefinição do papel do Estado e o contexto da reestruturação produtiva influenciaram de forma significativa no desenvolvimento da profissão docente, pois as mudanças e condições determinadas interferiram na valorização, enquanto solução para essa situação ganha destaque as mobilizações dos (as) professores (as) organizados por meio de associações em busca de melhorias para a área, implementadas através de políticas públicas educacionais (VIANA, 2018). Dessa forma, surgem políticas voltadas para carreira, formação e remuneração como os PCCR, PSPN, PNE, PARFOR, as políticas de fundo, FUNDEF e FUNDEB, dentre outras.

O PNE como profere Franco (2016) trata de questões preponderantes sobre o trabalho docente ao falar da remuneração, formação, atrativos e condições de trabalho, no entanto, por mais que tenha ganhos, como o pagamento do piso salarial que é uma grande conquista para a profissão, ao considerar a realidade presente nas escolas e a ofertada para desempenhar o trabalho docente o que já foi conquistado através das políticas ainda não é satisfatório e não proporciona dignidade ao trabalho. Como destaca França (2011, p. 3), o piso salarial de âmbito nacional é "o vencimento inicial mínimo de qualquer uma das carreiras do magistério

da educação básica – atividades de docência ou suporte pedagógico. Os valores podem e devem ser mais elevados nas unidades federativas que tiverem condições de remunerar melhor a categoria".

Nesse seguimento, França (2011) destaca que o FUNDEF e o FUNDEB, políticas de fundos, tornam para a educação básica a diretriz basilar quando propõem implementar no magistério público diretrizes técnicas e ações legais voltadas para a valorização, especialmente na remuneração, em face dos PCCR e do PSPN. "O Fundeb se caracteriza como um Fundo de natureza contábil, sendo, pois, uma das maiores fontes de recursos para financiar a educação básica e a valorização de todos os profissionais da educação básica" (FRANÇA, 2011, p. 1).

Um dos seus objetivos é a universalização da educação, mas, para Luhm (2018), diante dos números que temos e a realidade da estrutura social, é evidente que apenas a política de fundo, em vigência o FUNDEB, não será suficiente e nem satisfatória para garantir essa universalização proporcionando vagas às crianças que ainda não possuem acesso a escola, assim como, garantir com qualidade a permanência das que já estão na escola até concluírem a educação básica, já que a qualidade e a valorização da educação são questões presentes e discutidas em legislações educacionais como o FUNDEB. Além disso, "tanto a Lei do Fundef quanto a Lei do Fundeb incentivam a formação dos professores. O Fundef reservava aporte financeiro para a formação inicial; o Fundeb para a formação continuada" (VIANA, 2018, p. 172).

A formação docente já é uma preocupação desde o Manifesto dos Pioneiros em 1932 ao reivindicarem medidas que reestruturassem a formação dos (as) professores (as), "lembravam que os professores careciam de melhores salários e de uma formação em nível superior. Não bastava somente a formação secundária, "geral", mas um espírito pedagógico que se solidificaria na universidade" (GUIMARÃES NETO, 2018, p. 29).

Entre as medidas para a formação após a década de 1990 está o PARFOR, tal plano de formação se caracteriza como mais um programa emergencial do MEC, o intuito é fornecer cursos presenciais e a distância para a formação inicial e continuada a professores (as) em serviço de escolas públicas que não tem a formação determinada pelos dispositivos legais controladores da formação docente, o plano é regulado pela CAPES junto as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e as Secretarias de Educação estaduais e municipais (SOUZA, 2016). Como profere Guimarães Neto (2018), a formação perpassa por dois momentos, a inicial e a continuada.

> Pode-se ponderar dois momentos imprescindíveis na formação do professor que são: a formação inicial e a formação continuada, os quais não podem ser pensados de forma distinta, uma vez que um articula-se ao outro. A formação inicial é a etapa preparatória do futuro profissional para o exercício da docência, mas por si só não é suficiente para a preparação desse profissional no sentido de assumir todas as exigências e demandas da profissão. É necessário, portanto uma continuidade desse processo formativo, o qual denomina-se formação continuada e esta, por sua vez, deve articular-se ao desenvolvimento profissional mais amplo e a valorização profissional em planos de cargos e salários (GUIMARÃES NETO,2018, p. 48).

A tese de Souza (2016) mostra que os programas de formação para professores (as) leigos (as) a exemplo do FUNDEF e PARFOR não conseguiram formá-los, no ano que o PARFOR foi implementado, em 2009, a quantidade de professores (as) sem a formação superior era de aproximadamente 600 mil, se somasse os bacharéis que atuava na educação básica de forma inadequada somava 725 mil. Para o primeiro triênio (2009-2011), a meta do PARFOR era formar inicialmente 330 mil professores (as), no entanto, até 2014, apenas 12 mil tinham concluído, o que representa um número inferior a 4% da proposta inicial.

Em relação aos planos de carreira, a autora destaca que devem garantir o direito a licença remunerada para realizar a formação continuada, ter incentivos para progredir na carreira, tempo para os estudos, incluir na carga horária de trabalho o planejamento e a avaliação, além de determinar condições de trabalho que sejam adequadas, com probabilidade de dedicar exclusivamente a apenas uma instituição de ensino (SOUZA, 2016).

Uma vez que, as condições de trabalho é um fator determinante para a formação continuada, afinal, como destaca Barbosa (2012), a jornada de trabalho intensa adotada pelos (as) professores (as) com o objetivo de compensar a pouca remuneração conduz ao investimento insuficiente para o aperfeiçoamento profissional, algo que é essencial nas profissões, sobretudo, a docente. “Os professores não têm tempo nem dinheiro para investir na realização de cursos extras ou mesmo na continuidade dos estudos” (BARBOSA, 2012, p. 14).

Nessa perspectiva, a pesquisa de Souza (2017) mostra que professores (as) em serviço no Pará, que buscam a formação no PARFOR relatam o descompromisso dos entes federados, em especial o estado ao não proporcionar condições de permanência e conclusão da formação, pois, não recebiam ajuda de custo e nem liberação da carga horária para dedicar os estudos, fatos que provocaram danos que vão desde a perda salarial a perseguições. No município de Bela Vista, em Goiás, o processo da formação inicial e continuada foi estimulada pela perspectiva de progressão na carreira (GUIMARÃES NETO, 2018).

Assim, através da adesão do município em conjunto com o MEC intermediado pela Secretaria de Educação a Distância – SEED e pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA ao Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO que teve início em 2000, oportunizou a formação mínima em 2002 para 10 professores (as) leigos (as) dos (as) 11, deixando-os (as) habilitados (as) para atuarem nas séries iniciais da educação básica com formação em nível médio. Após a conclusão do PROFORMAÇÂO, a secretaria de educação do município, por meio da coordenação pedagógica estabeleceu convênio entre a prefeitura e a Universidade Estadual de Goiás. O convênio permitiu a 52 professores (as) o acesso à formação em nível superior para o curso de licenciatura plena parcelada em pedagogia, gerando progressão na carreira, por conseguinte, a valorização (GUIMARÃES NETO, 2018).

A formação continuada é também uma maneira de obter progressão na carreira e melhorias salariais de acordo o PCCR do ente federado para a profissão docente, caso tenha e siga as determinações. Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, os (as) professores (as) lidam com consequências referentes ao crescimento na remuneração, principalmente quando se trata de pós-graduação, formação continuada, uma vez que, as gratificações por direito não são concedidas imediatamente, demoram anos para serem consideradas (FRANÇA, 2011). A questão salarial é um quesito de ampla discussão no meio acadêmico, tornando a categoria mais pesquisada em relação à valorização docente, além de ser pauta constante nas reivindicações por melhorias na profissão.

A remuneração docente ao ser comparada com outras profissões com o mesmo nível de formação costuma ficar aquém, nesse sentido, Franco (2016) assinala que o PNE trata dessa questão trazendo uma ideia de equilíbrio entre o salário pago aos profissionais da educação com os daqueles que possuem o mesmo nível de escolaridade, mas, existe uma lacuna não solucionada pelo plano, visto que, é visível a heterogeneidade existente na remuneração dos distintos profissionais, assim como as formas de contratação. Segundo Jacomini, Alves e Camargo (2015), quando a média de salários entre profissionais de nível superior é confrontada, os (as) professores (as) ganham salários menores em relação aos profissionais que atuam no setor privado, essa diferença é ainda maior quando comparada com outros servidores públicos. Barbosa (2012) e Viana (2018) também destacam a inferioridade existente no poder aquisitivo dos (as) professores (as) comparado aos demais profissionais.

Diante disso, muitos professores buscam compensar os baixos salários procurando melhores rendimentos, portanto, submetem-se a intensas jornadas de trabalho ao assumir mais

aulas, mais de uma escola e mais de um período por dia (BARBOSA, 2012). Ao analisar a remuneração e a carreia dos (as) professores (as) do município de Castanhal-PA por meio dos PCCR (PCCS/1999 e PCCR/2012), Viana (2018) destaca que, desde a vigência do primeiro plano de carreira, a prefeitura já pagava um vencimento proporcional ao PSPN, após a implementação do PCCR/2012, o vencimento apresenta valores superiores ao determinado pelo PSPN, visto que, o mesmo prevê piso salarial para docentes com ensino médio, mas a formação inicial dos professores (as) é de nível superior, com isso, a legislação do município torna-se ajustada com o FUNDEB e o PSPN, legislações nacionais. Em contrapartida, França (2011) salienta que na rede municipal de Natal-RN o salário proposto pelo PSPN não teve impacto.

Os dados da dissertação de Luhm (2018) também apontam dados coerentes com as legislações nacionais referentes ao município de Céu Azul-PR. Em relação ao FUNDEB, o mínimo de 60% para a remuneração dos profissionais da educação tem sido utilizado como preconiza a lei do fundo, o município também tem designado além dos 25% estipulado pela CF para a educação. Contudo, a autora destaca que apesar do município cumprir com as exigências legais, os valores não são suficientes para manter uma educação com padrão de qualidade social que possibilite a valorização em todas as dimensões dos profissionais da educação, posto que,

> [...] observamos que não tem sido o suficiente para a garantia da qualidade da educação, pois, percebe-se lacunas nas questões de: estrutura física principalmente nas instituições de ensino da educação infantil, plano de carreira desatualizado, um grande percentual de pessoas analfabetas por falta de uma política efetiva de investimento, aumento de professores contratados que substituem os professores efetivos, entre outras questões já abordadas (LUHM, 2018, p. 132-133).

Dessa forma, é possível observar que as políticas para a valorização docente ainda são insuficientes para garanti-la, mesmo seguindo o que as leis preconizam. Assim sendo, além da necessidade de seguir integralmente o que é determinado nas legislações para que seja proporcionada uma valorização, ainda que mínima, constata-se que é imprescindível à elaboração de novas políticas que consiga de fato uma valorização adequada e satisfatória.

4.3.3 Condições de trabalho: a precarização do trabalho docente

As discussões desenvolvidas no trabalho não incluíam a nomenclatura saúde, assim sendo, neste tópico será tratada apenas como condições de trabalho. O fato dessa categoria da valorização não ser discutida enquanto condições de trabalho e saúde pode estar atrelada aos

anos das publicações serem anteriores a CONAE de 2018, na qual foi acrescentada a palavra saúde. Diante disso, para serem análogas aos trabalhos às discussões aqui também utilizaram apenas condições de trabalho, no entanto, há uma compreensão da alteração como já abordada no texto.

A precarização do trabalho docente no Brasil, segundo Gurgel (2012), é uma característica que está presente desde origem da educação no período colonial. Dentre os atributos que torna o desenvolvimento da função docente precária, o autor destaca a intensificação do trabalho com sobrecarga de afazeres, falta de tempo para as atividades pessoais, prestação de contas do ensino e aprendizagem, o arrocho salarial, os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração inadequados ou inexistentes e o crescimento nos contratos temporários que em alguns estados chegam a corresponder ao número de efetivos.

Sobre essa intensificação, Gurgel (2012) ainda destaca que a mesma ocorre por atribuir novas tarefas ao trabalho docente que o transforma e sujeita em intensidades maiores as novas regras do procedimento de produção baseada na eficácia e qualidade enquanto produto das inovações tecnológicas. Seguindo essa linha de pensamento, a mesma está relacionada com os dados abordados por Wonsik (2013) quando destaca que:

> Ao se ter em conta que a centralidade sobre o trabalho dos professores decorre de um ideal de educação que interessa ao capital, o qual deposita na escola a capacidade de solucionar as questões de ordem acadêmica, social e emocional, admite-se que essa expectativa, por um lado, obriga esses profissionais a assumirem demandas para muito além da sala de aula, por outro, induz a sociedade a responsabilizar os docentes por não alcançarem o inalcançável, desse modo, ao invés do reconhecimento e do prestígio, conforme apregoado nos documentos nacionais e internacionais se estabelece a crítica e a desconfiança sobre a competência do professor (WONSIK, 2013, p. 82).

Por meio de avaliações para medir os índices de desenvolvimento dos (as) alunos (as) e professores (as) fortalece as cobranças e responsabilidades sobre os (as) docentes quando o inalcançável não é alcançado como destaca Wonsik (2013). Reis (2011) pondera que quando são lançados artifícios para aumentar os índices, é através das avaliações que analisam as ações, no entanto, a realidade educacional é desconsiderada assim como a escola e as condições de trabalho. Diante disso, a autora pontua que nos últimos anos é perceptível a crescente intensificação no trabalho dos (as) professores (as), acarretado por maiores turmas, aumento das atividades, maior demanda no trabalho desenvolvido e ampliação nas funções.

Nessa perspectiva, Medeiros (2014) ressalta que a cobrança sobre os (as) alunos (as) e a escola com relação ao desempenho e as tarefas somadas a fatores como a “média de alunos por turma” relacionado com a distorção idade série, reprovação, abandono e taxas de

rendimento são situações que torna propício a realidade da intensificação do trabalho, ao mesmo tempo, uma extensa jornada configura enquanto um complicador na qualidade de seu trabalho. Para Reis (2011), é fato que nos últimos tempos a carga de trabalho docente e a deterioração das condições de trabalho têm aumentado, ao considerar que grande parte das escolas está em condições precárias e os salários dos (as) professores (as) não acompanham a média de outros (as) trabalhadores (as).

Assim, Ribeiro (2014) enfatiza que as contradições presentes na jornada de trabalho têm consistido na associação direta a dois fatores da valorização docente, remuneração e carreira, visto que, são elementos que se conectam e os efeitos dos mesmos atinge diretamente um ao outro. Para a autora, a inadequação na jornada de trabalho,

> Tanto em quantidade quanto em qualidade, associadas a condições de trabalho deficitárias, não garantem a tranquilidade e segurança necessárias para que os profissionais exerçam a docência. A quantidade e qualidade destes tempos, nas atividades da docência, vitimam não apenas os professores, mas também os estudantes, que dependem de profissionais seguros em suas emoções e em sua formação intelectual para conduzirem os processos de aprendizagem (RIBEIRO, 2014, p. 38).

Outro fator que é pontuado por Medeiros (2014) em relação à valorização dos (as) professores (as) que está associado às condições de trabalho é a infraestrutura das escolas, para o autor, a inadequação da mesma reflete no desenvolvimento do trabalho, e para que a educação tenha qualidade social às condições apropriadas são necessárias. Em relação à precarização que o trabalho docente encontra-se inserido na rede pública, Reis (2011) assinala pontos como a carência de professores(as), escolas e demais profissionais da educação, associada ao número crescente de matrículas, além da falta de equipamentos coletivos necessários para a efetivação da prática esportiva. Ela ainda ressalta que essa realidade das codições de trabalho gera um esforço dos (as) professores (as) no ato de educar, estando presente nesta situação parte da origem de doenças física e psíquicas que acometem os (as) docentes.

Ao abordar o adoecimento docente, Reis (2011), Medeiros (2014), Wonsik (2013), Guimarães Neto (2018), Barbosa (2014) e Ribeiro (2014) realizam pequenas pontuações em suas produções. O adoecimento docente é frequentemente discutido na literatura educacional, apesar disso, ainda é negligenciada pelos gestores e desconsiderada pelas políticas públicas (GUIMARÂES NETO, 2018; BARBOSA, 2014).

O processo de adoecer é caracterizado por Reis (2011, p. 11) como “uma resposta do organismo que se encontra afetado ou debilitado, e pode ter como causa agentes internos (biológico, psicológico) e externos (falta de alimentação adequada ou de saneamento;

acidentes; relações conflituosas; ambiente de trabalho etc.)". Portanto, Ribeiro (2014) aponta as jornadas como um fator para os problemas de estresse e doenças sobrevindas dos esforços exarcebados ao considerar que o tempo de trabalho excede a força física do docente.

Analógo a essa discussão, Medeiros (2014) também considera a intensificação do trabalho docente responsável muitas vezes pelo adoecimento. A depressão é destacada por Reis (2011) como uma das doenças que acometem os (as) docentes tendo relação com o trabalho e o sofrimento, mediante o exposto, o adoecimento é visto como resultante da junção de todas as pressões e cobranças presentes na intituição de ensino. Na rede municipal de Bela Vista de Goiás, 11,8% dos (as) professores (as) relataram ter saído nos últimos 24 meses de licença médica, a maioria desses (as) foi por ansiedade, nervosismo e depressão, entre os outros motivos estava luto, acompanhamento familiar e licenças-maternidade (GUIMARÂES NETO, 2018). Nesse sentido, Wonsik (2013) destaca que as atuais políticas educacionais sobrecarregam os (as) docentes, retira seus direitos e proporcionam condições que facilitam o adoecimento.

4.3.4 Conclusões dos autores com as pesquisas

A partir de seu estudo, Medeiros (2014) destaca a existência de limites e desafios na valorização dos (as) professores (as) do ensino médio de Santa Catarina e Minas Gerais tanto na carreira, condições de trabalho, remuneração e formação. Nas condições de trabalho foi identificada carência de infraestrutura adequada para o desenvolvimento do trabalho docente, visto que, nas escolas públicas estaduais as condições físicas são precárias e não há nenhuma política voltada para a infraestrutura física e pedagógica. Além disso, são raras as escolas específicas para o ensino médio o que torna comum o compartilhamento de espaços com alunos (as) do ensino fundamental.

Boa parte da desvalorização docente bem como os problemas vivenciados com a jornada de trabalho são acometidos pela ausência de ações conjuntas do poder público em regime de colaboração, associada à falta de investimentos, há uma complexidade na jornada de trabalho e seu desenrolar está atrelado a fatores como a remuneração, carreira e investimento educacional (RIBEIRO, 2014). Nessa perspectiva, para Souza (2017), o problema que atinge a educação brasileira é determinado por alguns fatores como a carência na concretização de políticas públicas para a valorização docente, assim como:

> [...] remuneração incompatível com a dedicação ao trabalho realizado; precária condição física e estrutural para realizar o trabalho; desrespeito aos

> direitos trabalhistas; falta de atratividade na carreira docente do magistério da Educação Básica; aumento das horas não remuneradas de trabalho, pois o professor de alguma forma sempre leva trabalho para realizar em casa; descumprimento da lei que garante o pagamento do piso salarial aos professores; política de aumento salarial via gratificação de desempenho; formação inicial e continuada ofertada em instituições sem qualidade; realização de múltiplas e flexibilizadas funções, enfraquecendo o trabalho como atividade totalizante, entre outros motivos. Estes elementos revelam a situação precária em que se desenvolve o trabalho do docente (SOUZA, 2017, p. 171).

O trabalho docente na atualidade é classificado como uma profissão árdua como pondera Gurgel (2012), uma vez que, como ele pontua, os salários são inferiores, as exigências são extensas, as condições de trabalho são precárias e o prestígio social é baixo. Nesse sentido, a pesquisa de Souza (2017) revelou características que torna evidente a intensificação do trabalho como:

> [...] falta de tempo para o lazer; falta de tempo para alimentar-se adequadamente; falta de garantia da hora pedagógica para o planejamento semanal; novas funções burocráticas e responsabilidades; extensão da jornada semanal de trabalho; perda de autonomia perante a avaliação; desvalorização do trabalho, reflexo da contratação temporária; responsabilização docente pelos resultados da avaliação em larga escala, o que demandou na perda da autonomia e do controle do processo de trabalho; deterioração salarial; superlotação das salas de aula, que também se desdobra em precarização do trabalho (SOUZA, 2017, p. 261).

Destarte, a valorização dos (as) professores (as) segundo Reis (2011) não caminhou atrelada às alterações e reestruturação que o trabalho docente vem passando nos últimos tempos, ao contrário, procurou responsabilizá-los pela crise experimentada enquanto resultado de um modelo de educação que exclui e é ineficiente, sem considerar os múltiplos fatores que transcorre o sistema educacional como o econômico, social e político. Nos documentos nacionais e internacionais, que abordam as políticas de valorização docente, há uma indissociabilidade entre tais políticas e a precarização do trabalho docente conduzidas nos anos de 1990 (WONSIK, 2013).

Assim, a autora destaca que o caráter de contradição fica apenas no campo da aparência, na verdade, a precarização e a valorização não são opostas, as mesmas estão vinculadas por apregoar relações capitalistas. No decorrer da história, as leis, assim como as condições dadas aos (as) professores (as), “não são naturais nem eternas, mas são produzidas pelo movimento contraditório da sociedade, e dependem tanto das condições históricas que as produziram quanto daquelas a serem forjadas a partir dos múltiplos projetos em disputa na totalidade social” (WONSIK, 2013, p. 151).

Algumas contradições são visualizadas e destacadas por Luhm (2018) como na alfabetização, nos escores de avaliações e na evasão escolar, pois, por mais que tentem erradicar o analfabetismo ainda há um número grande de analfabetos, por mais que invistam em políticas de avaliação os resultados permanecem ruins, por mais que procurem acabar com a evasão escolar ainda há um número significativo de alunos (as) deixando a escola, logo, mesmo com reformas realizadas na educação existem lacunas que permanecem irreparáveis. Portanto, para Wonsik (2013), as políticas de valorização docente,

> Aparentemente parece haver, assim, uma contradição no âmbito dessas políticas. Entretanto, partindo do entendimento de que elas, erigidas sob a perspectiva do capital, trazem as novas imposições sobre o trabalho dos professores e disseminam ser suficiente o professor, adequando-se às prescrições da reforma educacional, mobilizar as suas capacidades individuais para atingir a educação de qualidade, podemos dizer que, em relação à precarização, as políticas de valorização não estão em oposição, ao contrário, elas possuem identidade (WONSIK, 2013, p. 84).

Diante disso, condizente com a percepção de Franco (2016) é possível dizer que na formulação das políticas públicas, programas e projetos de governo tanto em nível nacional quanto internacional, ou nas unidades da federação assim como nos municípios, ao falar do Brasil, existe a influência da ideologia neoliberal. Nesse sentido, para que ocorra a valorização dos profissionais da educação no âmbito político e social a partir da política de financiamento só será possível com a superação da conjuntura social e da hegemonia social, econômica, política e cultural. No entanto, ele não é suficiente na garantia da valorização dos (as) docentes e na qualidade da educação, mas é um dos meios para obter o resultado desejado (LUHM, 2018).

Dentre as categorias da valorização, Guimarães Neto (2018) estuda a formação e, afirma que, para a melhoria da educação, a formação por si só nunca será possível, é necessário uma formação de professores (as) que agregue múltiplas dimensões como a intelectual, física, afetiva e moral. Afinal, ao considerar o princípio da conscientização e democratização não se faz com um único objetivo, ou seja, apenas formar, uma proposta pedagógica voltada para a formação remete também garantir uma real valorização docente que perpassa pela estrutura da própria rede, a prática pedagógica e os componentes do currículo.

Dados satisfatórios sobre a valorização foram encontrados no estudo de Viana (2018), pois os planos de carreira enquanto um instrumento de valorização dos profissionais da educação do município de Castanhal-PA atendia o que era recomendado pelas legislações educacionais brasileira, em especial a lei do PSPN e a política de fundos. Nas três últimas

décadas, ao realizar uma análise no procedimento da valorização docente, torna-se visível o progresso nos ordenamentos legais com relevantes fundamentos constitucionais, no entanto, são também constatadas desigualdades e fragmentações no financiamento das políticas públicas educacionais (BRITO, 2015).

Nessa perspectiva, Guimarães Neto (2018) destaca a ausência de uma política de Estado que preze pela valorização e destinação de recursos que consiga garantir o direito a educação pública como um determinante para a instabilidade no trabalho, precarização do ensino público e ao clientelismo político que inviabiliza a possibilidade dos trabalhadores em educação enxergarem melhores condições para o ensino público. As políticas de valorização docente no Brasil caminham de maneira lenta no transcorrer da história recebendo interferências culturais, sociais, econômicas e políticas condizentes com o contexto histórico (RIBEIRO, 2014).

Para Gurgel (2012, p. 170), "o descrédito da profissão nos indica que, se não houver a luta e o engajamento da categoria à causa da dignidade profissional, a valorização do magistério persistirá sem grandes perspectivas de consolidação e que a precarização do trabalho docente continuará". Na compreensão de Araújo (2017), enquanto a valorização de professores (as) e a de outros (as) profissionais da educação consistir em um desafio a ser superado, é primordial considerar o conjunto das dimensões de forma articulada. Portanto, as políticas de valorização docente que restringem a uma ou outra dimensão estão submetidas ao fracasso.

5 A VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE Q-VD

Para a validação do questionário foram realizadas três etapas de pesquisa, a primeira foi a validade de conteúdo, o Q-VD foi analisado por professores (as) do ensino superior, realizando sugestões sobre as questões e avaliando se o conteúdo abordado era válido ou não válido. Na segunda etapa, ocorreu à avaliação da clareza de linguagem, o Q-VD passou pela a avaliação de professores (as) da educação básica para avaliarem se as perguntas estavam claras ou não claras. Por fim, a terceira etapa, a análise da fidedignidade, o questionário foi enviado a professores (as) da educação básica para ser respondido, após uma semana de respondido, os (as) professores (as) foram convidados (as) a responder novamente, ou seja, o teste e reteste, posteriormente a esse processo ocorreu à análise das questões respondidas por cada professor (a) para avaliar se as respostas eram fidedignas, destarte, se após uma semana eles (as) assinalaram as mesmas respostas em cada pergunta. Assim, este capítulo tem o objetivo de descrever e analisar os dados do processo de elaboração e validação do questionário.

5.1 ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A construção do instrumento Q-VD e a aplicação para o teste e reteste condiz ao polo empírico proposto por Pasquali (1998). Dessa forma, para definir o fenômeno a ser pesquisado e identificar as categorias a serem utilizadas no instrumento foram realizadas dois momentos de discussões, inicialmente foi efetuada uma contextualização do trabalho docente a partir da sociedade capitalista o qual está inserido, capítulo 2, e em seguida foi realizada uma busca na literatura sobre as pesquisas produzidas sobre a valorização docente, capítulo 4, polo teórico.

O estudo de dissertações, teses e artigos do levantamento bibliográfico foram essenciais na construção das questões, pois, possibilitou visualizar quais as demandas pesquisadas sobre a valorização docente de modo geral, bem como, as especificidades investigadas em suas categorias. A classe docente ao longo dos anos tem lutado por reconhecimento profissional e social, melhorias na remuneração, na carreira, na formação e nas condições de trabalho e saúde. No entanto, em um contexto com marcas das políticas neoliberais, derivado do capitalismo, é difícil haver a valorização de qualquer classe trabalhadora, os trabalhadores costumam sofrer com a exploração no trabalho, salários baixos,

condições de trabalho inadequadas com infraestrutura deteriorada, falta de materiais, jornada de trabalho exaustiva, dentre outras características.

O descaso para com os (as) docentes ganha destaque nas discussões a partir da Reforma do Estado na década de 1990, momento de intensificação do cunho político neoliberal. Como um dos resultados da reforma houve a descentralização de responsabilidades entre os entes federados, o que acentuou os problemas no financiamento educacional.

Nesse cenário, as exigências que permeia a profissão docente têm intensificado no decorrer do percurso com maiores afazeres, demandas e cobranças, no entanto, a contrapartida no reconhecimento e valorização não tem acompanhado de forma igualitária. Para Oliveira (2003) o trabalho docente tem extrapolado a sala de aula, não é mais definido como atividades apenas nesse ambiente, a ele outras responsabilidades foram atribuídas como discutir o currículo e a avaliação de forma coletiva, elaborar projetos e gestar a escola no que se refere ao empenho dos (as) professores (as) para o planejamento.

Com o sistema capitalista a profissão passou por novas configurações, a partir da descentralização das funções exigindo a participação de toda comunidade escolar no planejamento, o trabalho passou por uma ampliação e atrelado a outros fatores tem provocado à intensificação, pois os mesmos têm assumido funções que vão além da sala de aula (ARAÚJO, 2017). Como enfatiza Medeiros (2018, p. 28) “tais reformas, presentes em grande número de países da América Latina, impactaram as realidades nacionais, tendo sido orientadas em grande medida pela expansão do atendimento educacional”. As atividades são intensificadas, mas as condições essenciais para desenvolvê-las não são ofertadas.

Nessa perspectiva, Oliveira (2004) assegura que o trabalho docente é abarcado pela falta ou inadequação de planos de cargos, carreira e remuneração, arrocho salarial, aniquilação de direitos trabalhistas e previdenciários que são resultados de todo o processo ligado à Reforma do Estado, o que provoca a instabilidade e precarização do trabalho quando esses fatores são atrelados. Mesmo com essa realidade presente na profissão docente que interfere no desempenho profissional por não ter o suporte necessário para a atuação, eles são os que costumam ser culpabilizados pelos resultados educacionais insatisfatórios.

Com instrumentos utilizados pelo sistema nacional de avaliação da educação básica para avaliar tanto o desempenho dos (as) alunos (as), dos (as) professores (as) quanto das escolas, essa cobrança torna-se ainda mais acentuada. Visto que, como enfatiza Oliveira (2008) instrumentos com essas características (avaliar) provoca uma mensuração cansativa no desempenho dos (as) alunos (as) e aumenta a responsabilidade dos (as) professores (as) pelo

resultado, portanto, os mesmos precisam responder sobre o que fazem, como e para que fazem.

Para que ocorra desempenho satisfatório é necessária à articulação de fatores que perpassam por questões como o financiamento educacional e a valorização dos profissionais da educação. Afinal, se não há os elementos básicos para desenvolver o trabalho e alcançar os objetivos estabelecidos, dificilmente, obterá o êxito desejado. Diante disso, a elaboração, implementação e, sobretudo, a efetivação de maneira adequada de políticas públicas de valorização docente é um meio que possibilitará a atuação desses profissionais da melhor forma possível, ao garantir salários dignos, condições de trabalho e saúde adequada, acesso a formação continuada e uma carreira atrativa.

Os PCRR é uma forma de garantir melhorias na remuneração e na carreira, para tal, é necessário que estados e municípios tenham seus PCCR e cumpram o que é estabelecido. O estudo de Teixeira (2016) com o objetivo de analisar os impactos provocados pela implantação da Lei do Piso Salarial no município de Pindaí-BA, assinala que 86,66% dos (as) professores (as) que participaram do questionário da pesquisa responderam que 'não' recebiam o salário-base estabelecido pelo PCCR, além de não cumprir a diferenciação no pagamento por níveis de formação, situações que eles consideram desrespeitosa com a classe.

No quesito remuneração, a aprovação do PSPN foi uma conquista da classe docente que era reivindicada há anos, entre os benefícios, proporcionou um equilíbrio entre os salários de professores (as) das regiões que são desfavorecidas economicamente com as demais, pois ocorria uma discrepância nos salários em relação aos estados que possuíam maior poder aquisitivo. Porém, ter a lei e não ter uma fiscalização e/ou cobranças minuciosas para cumpri-la pode favorecer a inadimplência do que é definido como as questões salariais e o cumprimento de 1/3 da carga horaria para planejamento. São situações que Medeiros (2018) evidencia em seu estudo realizado nos estados de Santa Catarina e Minas Gerais, os governadores desses estados além de não pagar o PSPN, não cumprem o que determina a legislação para a hora-atividade que deve ser no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor.

Assim, remuneração, carreira, formação e as condições de trabalho e saúde são quesitos necessários para a valorização. A formação inicial em curso superior de licenciatura que garante o ingresso na profissão, a formação continuada por meio de pós-graduações lato sensu e stricto sensu é relevante para o crescimento tanto na profissão como na carreira, deste modo, é preponderante que os (as) professores (as) tenham a garantia de licenças remunerada para realizarem a formação continuada.

Já as condições de trabalho e saúde incluem fatores como a infraestrutura, materiais, jornada de trabalho, contratos temporário dentre outras característica que interferem diretamente no trabalho docente. Para Duarte (2007) ela pode ser classificada em condições materiais que engloba itens de consumo, equipamentos e materiais didáticos, e na carreira docente, conglomerando o salário, formação continuada, jornada de trabalho, contratos e tempos remunerados para o trabalho desenvolvido de forma coletiva, ou seja, características que se referem às relações de trabalho. São aspectos que interferem no desempenho discente e docente, visto que, como assinala Delors,

> para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e motivações requeridas (DELORS, 1998, p. 153).

O conjunto de atividades atribuídas à profissão e somadas à valorização inadequada pode provocar o adoecimento dos (as) docentes. Nesse sentido, Wonsik (2013, p. 96) assinala "{...} que pesquisas têm revelado a elevação no número de afastamentos desses profissionais da sala de aula devido ao stress, depressão, fadiga, síndrome do pânico".

Usando como base esses apontamentos e as discussões dos capítulos anteriores, o quadro 12, apresenta a matriz analítica de elaboração do questionário. Inicialmente, o questionário foi composto por sete categorias de análise. Na primeira categoria são os Dados Sociodemográficos com 4 perguntas, a segunda são as Características Profissionais com 14 perguntas, a terceira (formação), quarta (carreira), quinta (remuneração) e sexta (condições de trabalho e saúde) são as categorias específicas da valorização docente, e a sétima é a categoria da percepção dos (as) docentes sobre a valorização.

A terceira categoria, formação, com 10 perguntas é composta por um primeiro quadro com 5 perguntas sobre as condições para a formação continuada e outra com um segundo quadro sobre os motivos para a formação continuada com 12 perguntas. A quarta categoria é a carreira com 6 perguntas, dessas, uma está em um primeiro quadro com 5 questionamentos sobre os direitos na carreira para os contratados, e outra em um segundo com 9 perguntas sobre a satisfação na carreira. A quinta categoria é a remuneração com 7 questões, dessas, uma está em um primeiro quadro com 6 perguntas a respeito do PSPN e outra com 8 em um quadro o qual é dedicado as questões salariais.

A sexta categoria é as Condições de Trabalho e Saúde com 8 questões, apenas uma dessas questões não está em formato de quadro, as demais, uma está em um primeiro quadro

com 18 perguntas investigando a infraestrutura da escola, outra em um segundo com 9 questionamentos sobre os equipamentos e suporte pedagógico, um terceiro sobre a jornada de trabalho com 8 perguntas, um quarto quadro também sobre a jornada de trabalho com 7 perguntas, o quinto com 9 questionamentos sobre as relações no trabalho, o sexto com 10 perguntas sobre o adoecimento docente e o sétimo sobre as prevenções para o adoecimento com 7 perguntas. Para finalizar, o questionário é composto pela sétima categoria a respeito da percepção dos (as) professores (as) sobre a valorização com um quadro formado por 4 perguntas.

Quadro 12: Matriz Analítica de Elaboração do Questionário

DIMENSÃO / CATEGORIAS (OBJETIVOS ESPECÍFICOS)	VARIÁVEIS	INDICADORES	QUESTÕES
IDENTIFICAR O PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO DOS (AS) PROFESSORES (AS)	*Sexo *Idade *Estado civil *Número de filhos	*Gênero *Anos *Dependentes	Qual o sexo biológico do(a) senhor(a): ( )Masculino ( )feminino Qual a sua idade (em anos completos)? _____ Qual o seu estado civil?_____ Quantos filhos o(a) senhor(a) tem?__
CONHECER AS CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS DOS (AS) PROFESSORES (AS)	*Área de formação *Curso de formação *Ano de conclusão do curso *Anos de atuação na educação *Nome da instituição que atua *Localização da instituição *Esfera (as) da (as) instituição (ões) *Contato com o sindicato *Relação com o sindicato *Conhecimento sobre políticas de valorização docente	*A quanto tempo atuação na educação *Diferenciação de dados institucionais *Deslocamento *Qual órgão presta serviço *Participação no órgão que atua por melhorias trabalhistas da classe *Ativo nas lutas sindicais *Conhecimento dos direitos	O(a) senhor(a) possui alguma graduação?__ Qual(s) a sua(s) área(s) de formação?_____ Qual(s) seu(s) curso(s) de formação?-_____ Há quantos anos concluiu sua primeira graduação?_____ Há quantos anos o(a) senhor(a) atua na educação/docência?_____ O(a) Sr.(a) atua em quantas instituição(ões) (caso deseje pode informar o(s) nome(s) da(s) escola(s))? _____ Qual a sua carga horária de trabalho semanal?_____ Se o(a) senhor(a) atua em mais de uma instituição qual delas possui maior carga horária semanal?____ Qual a carga horária?____ A instituição(ões) que o(a) senhor(a) atua é (são) localizada (do) no espaço: ( ) rural ( ) urbana ( ) ambos Qual(s) a(as) esfera(as) da(as) instituição (ões) que o(a) senhor(a) atua: ( ) municipal ( ) estadual ( ) privada ( ) outra:___ Há quantos anos atua na(s) instituição(ões)? Municipal ( ) 0 a 5 ( ) 5 a 10 ( ) 10 a 15 ( ) 15 a 20 ( ) 20 a 25 ( ) 25 a 30 ( ) a cima de 30 Estadual ( ) 0 a 5 ( ) 5 a 10 ( ) 10 a 15

			( ) 15 a 20 ( ) 20 a 25 ( ) 25 a 30 ( ) a cima de 30 Federal ( ) 0 a 5 ( ) 5 a 10 ( ) 10 a 15 ( ) 15 a 20 ( ) 20 a 25 ( ) 25 a 30 ( ) a cima de 30 Privada ( ) 0 a 5 ( ) 5 a 10 ( ) 10 a 15 ( ) 15 a 20 ( ) 20 a 25 ( ) 25 a 30 ( ) a cima de 30 Outra ( ) 0 a 5 ( ) 5 a 10 ( ) 10 a 15 ( ) 15 a 20 ( ) 20 a 25 ( ) 25 a 30 ( ) a cima de 30 O(a) senhor(a) é credenciado ao sindicato: ( ) sim ( ) não O(a) senhor(a) é ativo na luta sindical por melhorias na profissão: ( ) sim ( ) não O(a) senhor(a) conhece as políticas de valorização docente: ( ) sim ( ) não
ANALISAR A FORMAÇÃO	*Grau de formação *Formação obtida para ingressar na docência *Meios da formação superior *Instituição da graduação *Termino da graduação *Ano (os) da formação continuada *Disciplina que leciona *Instituição da formação continuada	*Qualificação *Preparação para lecionar *Oportunidades de estudo *Esfera institucional *Anos de formação *Quando procurou a formação continuada *Corresponde a formação *Esfera da instituição	Qual o seu grau de formação? ( ) Magistério ( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado ( ) Outro: _____ Ingressou na docência com o magistério e em seguida realizou a formação superior? ( ) Sim ( ) Não De que forma realizou sua formação superior: ( ) No curso regular de uma universidade ou faculdade ( ) Em programa de formação especial a exemplo da PARFOR e rede UNEB 2000 ( ) Licenciatura EAD ( ) Outro:_____ Cursou a graduação em instituição: ( ) Pública presencia ( ) Pública a distância ( ) Privada presencial ( ) Privada a distância ( ) Outra:_____ Em qual ano o(a) senhor(a) concluiu a graduação?_____ Há quanto tempo o(a) senhor(a) realizou a última formação continuada?__ A disciplina que o (a) senhor (a) leciona é a da sua formação? ( ) Sim ( ) Não Qual?_____ Qual(s) tipo(s) de instituição(ões) o(a) senhor(a) recorreu para realizar a formação continuada? ( ) Pública presencial ( ) Pública a distância ( ) Privada presencial ( ) Privada a distância ( ) Outra:__
	*Condições que realizou a formação continuada	*Apoio institucional e do ente federado	Teve/tem o apoio da instituição: ( ) sim ( ) não Condições para a formação continuada Conseguiu licença: ( ) sim ( ) não A licença adquirida feriu o direito a aposentadoria na contagem dos anos: ( ) sim ( ) não Tem tempo suficiente para os estudos: ( ) sim ( ) não

	*Motivação para a formação continuada	*A relevância motivacional	A secretaria oferta cursos para aperfeiçoar a formação: ( ) sim ( ) não Motivação para a formação continuada Melhorias salariais: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Aperfeiçoamento na atuação da prática pedagógica: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Novas metodologias de ensino: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Atender as necessidades específicas do alunado: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Exigências da instituição: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Maiores oportunidade de atuação na educação: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Assumir cargos específicos na instituição: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Apreço pelos estudos: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Atender as novas demandas sociais e políticas para o ensino: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Crescimento teórico-científico na área de atuação: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Valorização/reconhecimento profissional: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Atualizar sobre conteúdos e perspectivas teóricas na área de atuação: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3
ANALISAR A CARREIRA	*Vinculo empregatício *Direitos na carreira se contratado *Plano para ascensão na carreira *Processo para obter ascensão na carreira *Satisfação com o avanço na carreira *Satisfação com a carreira	*Direitos trabalhistas *Condições ofertadas para o trabalho *Valorização profissional *O quanto está	Qual o seu tipo de vinculo empregatício: ( ) Efetivo/concursado ( ) Contrato temporário ( ) Presta serviço sem contrato por horas/aulas ministradas ( ) Outro:_____ Direitos na carreira Recebe décimo terceiro: ( ) sim ( ) não Tem férias: ( ) sim ( ) não O salário corresponde ao piso: ( ) sim ( ) não Cumpre o que determina a lei em relação à destinação máxima de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os alunos: sim ( ) não Seus direitos trabalhistas são iguais aos dos efetivos: sim ( ) não O ente federado que o(a) senhor(a) atua possui plano(s) que possibilita a ascensão na carreira: ( ) Sim ( ) Não Qual a principal maneira de ascensão na sua carreira? ( ) Avaliações ( ) Premiações ( ) Qualificação profissional (especialização, mestrado, doutorado) O(a) senhor(a) está satisfeito com as medidas que possibilita o avanço na carreira? ( ) Sim ( ) Não Satisfação com a carreira O(a) senhor(a) se sente realizado profissionalmente: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( )

		satisfeito com a carreira	3 Tem desejos constantes de desistir da profissão: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Desistiria da profissão quando oportuno: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Recomendaria sua profissão aos alunos, amigos e familiares: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Sente-se responsabilizado pelo sucesso ou fracasso dos alunos: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Considera sua carreira atrativa:( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Sente-se culpabilizado pelos resultados na educação: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Considera a profissão valorizada: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 O(a) senhor(a) se sente cansado emocionalmente com o trabalho: ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3
ANALISAR A REMUNERAÇÃO	*Média do salário mensal *Posição da renda na família *Plano de cargo carreira e remuneração *Lei do piso *Salário	*Renda familiar *valorização profissional *Implementação da lei do piso *Valorização profissional	Qual a sua média salarial bruta em salários mínimos:_____ Qual a posição da sua renda na família é: ( ) Única ( ) Complementar ( ) Principal Alguma instituição educacional que o(a) Sr.(a) atua possui Plano de Cargo Carreira e Remuneração (PCCR) próprio aos profissionais da educação? ( ) Sim ( ) Não Caso não tenha um PCCR próprio aos profissionais da educação tem algum que atenda todos os servidores públicos a qual o(a) senhor(a) esteja incluso? ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente A instituição educacional que o(a) Sr.(a) atua cumpre a lei do Piso Salarial Nacional Profissional conhecida como a lei do piso? ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente Lei do piso Conhece a lei do piso: ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente Houve avanço com a lei do piso: ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente A lei atendeu as expectativas esperadas para a valorização: ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente Houve resistência política para adequar a lei: ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente Cumpri o que determina a lei em relação à destinação máxima de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os alunos: ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente A remuneração atende o que é determinado na lei ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente Questões salariais Ocorre atraso no pagamento do salário:

			( ) Sim ( ) Não A formação e titulação acadêmica são consideradas para o aumento salarial: ( ) Sim ( ) Não O tempo de serviço é um fator considerado no aumento salarial: ( ) Sim ( ) Não O salário dos profissionais com o mesmo nível de formação é equivalente: ( ) Sim ( ) Não O desempenho profissional é um critério para bonificações: ( ) Sim ( ) Não Está satisfeito com o seu salário: ( ) Sim ( ) Não Seu salário atende suas necessidades existenciais (alimentação, moradia, transporte, lazer, entretenimento, dentre outras): ( ) Sim ( ) Não Considera o salário um atrativo na profissão: ( ) Sim ( ) Não
ANALISAR AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE	*Carga horária de trabalho *Infraestrutura da escola *Equipamentos e suporte pedagógico *Jornada de trabalho	*Jornada de trabalho *Condições de trabalho	Qual sua carga horária de trabalho semanal? _____ Infraestrutura da escola Possui saneamento básico: ( ) Sim ( ) Não Possui biblioteca: ( ) Sim ( ) Não Possui laboratório de informática: ( ) Sim ( ) Não Possui refeitório: ( ) Sim ( ) Não Possui água potável: ( ) Sim ( ) Não Possui ventilador ou ar condicionado: ( ) Sim ( ) Não Possui energia elétrica: ( ) Sim ( ) Não Possui sala para professores: ( ) Sim ( ) Não Possui sala para a direção: ( ) Sim ( ) Não Possui quadra esportiva: ( ) Sim ( ) Não Possui quadra esportiva coberta: ( ) Sim ( ) Não Possui local de descanso para os alunos: ( ) Sim ( ) Não Quando chove tem goteiras nas salas: ( ) Sim ( ) Não Tem barulhos que interfere no bom andamento das aulas: ( ) Sim ( ) Não Possui carteiras adequadas para os alunos: ( ) Sim ( ) Não Possui cadeiras e mesas adequadas/boas condições para os professores: ( ) Sim ( ) Não Possui boa iluminação: ( ) Sim ( ) Não Considera a instituição que atua em boas condições na estrutura: ( ) Sim ( ) Não Equipamentos e suporte pedagógico

	*Relações no trabalho *Saúde *Medidas preventivas para o adoecimento	*Adoecimento na profissão	Possui livro didático: ( ) Sim ( ) Não Possui acesso a internet: ( ) Sim ( ) Não Possui materiais necessários para realização das aulas: ( ) Sim ( ) Não Possui quadro branco: ( ) Sim ( ) Não Os alunos tem acesso a computadores: ( ) Sim ( ) Não A instituição conta com acompanhamento de psicólogo: ( ) Sim ( ) Não A instituição tem psicopedagogo desenvolvendo trabalho: ( ) Sim ( ) Não A instituição conta com assistente social: ( ) Sim ( ) Não A instituição possui apoio pedagógico nos planejamentos em sua área de atuação: ( ) Sim ( ) Não Jornada de trabalho Realiza outra atividade remunerada fora da docência: ( ) Sim ( ) Não Possui alunos com necessidades especiais: ( ) Sim ( ) Não Tem apoio em sala para alunos com necessidades especiais: ( ) Sim ( ) Não Os horários de Atividades Complementares (AC) são suficientes nos planejamentos de aulas, correções e avaliações de atividades: ( ) Sim ( ) Não Os horários de AC são garantidos semanalmente: ( ) Sim ( ) Não Utiliza o tempo em casa para realizar tarefas da docência: ( ) Sim ( ) Não O tempo dedicado ao trabalho interfere na vida pessoal (momentos com a família, amigos, de lazer, hobby): ( ) Sim ( ) Não Tem alguém que ajuda nos afazeres domésticos: ( ) Sim ( ) Não Atua em quantas escolas: Nº ( ) Leciona em quantas turmas: Nº ( ) Leciona em quantos seguimentos de ensino (ano letivo): Nº ( ) Possui em média quantos alunos por turma: Nº ( ) Trabalha em quantos turnos: Nº ( ) Ministra quantas aulas semanalmente: Nº ( ) Ministra quantas disciplinas: Nº ( ) Relações no trabalho Possui boa relação com os colegas de trabalho: ( ) Sim ( ) Não Possui boa relação com os alunos: ( ) Sim ( ) Não Possui boa relação com os pais de alunos: ( ) Sim ( ) Não Possui boa relação com a direção: ( )

			Sim ( ) Não Já sofreu agressão física e/ou verbal no ambiente de trabalho por alunos: ( ) Sim ( ) Não Já sofreu agressão física e/ou verbal no ambiente de trabalho por colegas de trabalho: ( ) Sim ( ) Não Se sente seguro no ambiente de trabalho: ( ) Sim ( ) Não A instituição possui uma gestão democrática: ( ) Sim ( ) Não Já sofreu assédio moral no trabalho: ( ) Sim ( ) Não Adoecimento docente Possui dores musculares: ( ) Sim ( ) Não Possui dores nas articulações: ( ) Sim ( ) Não Tem problemas de locomoção: ( ) Sim ( ) Não Tem problemas vocais: ( ) Sim ( ) Não Tem problemas na coluna: ( ) Sim ( ) Não Já foi diagnosticado com transtornos mentais (estresse, depressão e bournout): ( ) Sim ( ) Não Possui alguma Doença Crônica Não Transmissível (DCNT), ou seja, doenças cardiovasculares, respiratória, metabólicas, diabetes, hipertensão, câncer: ( ) Sim ( ) Não Tem problema de saúde que interfere na atuação docente: ( ) Sim ( ) Não Já solicitou licença/afastamento do trabalho por problemas de saúde: ( ) Sim ( ) Não Já deixou de pedir licença/afastamento por medo de interferir na aposentadoria: ( ) Sim ( ) Não Prevenções para o adoecimento Tem plano de saúde: ( ) Sim ( ) Não Realiza exames com frequência para acompanhar o estado de saúde: ( ) Sim ( ) Não A instituição que atua oferece serviços psicológicos: ( ) Sim ( ) Não O Estado e/ou município que atua possui políticas públicas voltadas para a saúde dos profissionais da educação: ( ) Sim ( ) Não Possui assistência médica assegurada pelo ente federado que atua: ( ) Sim ( ) Não Tem uma alimentação saudável: ( ) Sim ( ) Não Pratica alguma atividade física (caminhada, corrida, natação, hidroginástica, futebol, dança, musculação, dentre outras): ( ) Sim

			( ) Não
AVALIAR A PERCEPÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) SOBRE A VALORIZAÇÃO	*Valorização	*Existência da valorização	O(a) senhor(a) acredita que ocorre uma valorização: ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente As políticas existentes são suficientes para que ocorra a valorização: ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente As políticas Públicas voltadas para a valorização é cumprida no ente federado que você atua: ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente O(a) senhor(a) se sente valorizado enquanto profissional da educação: ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

Fonte: Elaboração da autora (2020).

5.2 OS DADOS DA PRIMEIRA ETAPA: AVALIAÇÃO DA VALIDADE DE CONTEÚDO DO Q-VD

Para a primeira etapa do processo de validação, validade de conteúdo, foram enviados e-mails com o questionário para 24 professores (as) com formação a nível doutorado ou pós-doutorado atuantes no ensino superior em graduações e/ou pós-graduações convidando para colaborarem na validade de conteúdo. Em síntese, são docentes pesquisadores (as) que avaliaram e opinaram sobre o conteúdo abordado no questionário para o objetivo proposto. Desse total houve retorno de 12 professores (as) com a validação preenchida, no entanto, um questionário foi descartado porque houve uma padronização da validação sem argumentos e sugestões para esse posicionamento, assim, houve a análise da validação de 11 professores (as). Conforme Pasquali (2003) são necessário no mínimo seis especialistas para efetivar a avaliação. O quadro abaixo é composto de características dos (as) avaliadores (as) da primeira etapa.

Quadro 13: Caracterização dos (as) Avaliadores (as) da Primeira Etapa (validade de conteúdo) de Validação do Questionário

VARIÁVEIS	N	%
Sexo		
Feminino	6	54,55
Masculino	5	45,45
Curso de formação acadêmica		
Educação física	3	27,28
Pedagogia	1	9,09
Química	2	18,18
Biologia	1	9,09
Psicologia	1	9,09
Biomedicina	1	9,09

Enfermagem Fisioterapia	1 1	9,09 9,09
Nível de formação acadêmica Doutor Pós-doutor	 8 3	 72,72 27,28
Área de atuação Ensino superior	 11	 100
TOTAL	**11**	**100**

Fonte: Elaboração da autora (2020)

Do total de 11 avaliadores (as), 6, que corresponde a 54,55%, foram do sexo feminino e 5, que corresponde a 45,45%, foram do sexo masculino. Em relação ao curso de formação acadêmica, o maior número de participantes ficaram na área da saúde com um total de 4, estando 1 na enfermagem (9,09%), 1 na biomedicina (9,09%), 1 na psicologia (9,09%) e 1 na fisioterapia (9,09%), na sequência ficou a ciências da natureza com 3 avaliadores (as), 1 na biologia (9,09%) e 2 na química (18,18%), na área de linguagem foram também 3 participantes, todos da educação física (27,28%) e na ciências humanas 1 participante da pedagogia (9,09%). O nível de formação acadêmica dos (as) avaliadores (as) consistiu em 8 doutores (72,72%) e 3 pós-doutores (27,28), já a área de atuação dos 11 é no ensino superior.

Para a avaliação das questões adotou-se a escala intervalar de 1 a 10 pontos de acordo o quadro 1 mostrado na metodologia, aquelas que obtiveram pontuações em média no intervalo avaliado como não válida ou pouco válida, com sugestões pertinentes, foram reformuladas. O quadro 14 apresenta os dados quantitativos da validade de conteúdo.

Quadro 14: Cálculo do Índice de Validade de Conteúdo Escala Intervalar do Questionário

QUESTÕES	AVALIAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS)											RESULTADOS		
	P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**P7**	**P8**	**P9**	**P10**	**P11**	**Soma**	**Média**	**Índice x/10**
1	10	10	10	10	04	10	10	10	07	10	10	101	9,18	0,92
2	10	10	10	09	10	10	10	10	09	10	08	106	9,64	0,96
3	06	08	08	07	10	10	10	10	07	05	04	85	7,73	0,77
4	10	10	10	07	06	10	10	10	03	10	08	94	8,55	0,85
2.1	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	110	10,00	1,00
2.2	08	08	07	10	10	10	10	02	10	01	10	86	7,82	0,78
2.3	08	10	08	10	10	10	10	10	10	10	10	106	9,64	0,96
2.4	08	10	10	09	10	10	10	10	09	09	08	103	9,36	0,94
2.5	10	10	10	10	07	08	10	06	09	09	10	99	9,00	0,90
2.6	10	10	10	10	07	10	10	10	09	10	10	106	9,64	0,96
2.7	10	07	10	10	10	10	10	10	09	10	10	106	9,64	0,96
2.8	10	10	08	06	10	10	05	09	05	10	10	93	8,45	0,85
2.9	07	10	10	08	10	08	10	10	03	10	10	96	8,73	0,87
2.10	10	10	07	08	10	08	10	10	08	10	10	101	9,18	0,92
2.11	10	10	10	06	10	10	10	10	09	06	10	101	9,18	0,92
2.12	09	08	08	06	10	08	04	10	08	10	08	89	8,09	0,81
2.13	08	08	08	06	10	10	05	10	08	10	08	91	8,27	0,83

2.14	10	10	10	09	10	10	10	07	10	10	10	106	9,64	0,96
3.1	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	110	10,00	1,00
3.2	10	10	07	05	10	10	08	06	09	10	08	93	8,45	0,85
3.3	10	10	10	08	10	10	08	10	07	10	10	103	9,36	0,94
3.4	10	10	08	05	10	10	08	10	07	10	10	98	8,91	0,89
3.5	10	10	10	01	10	10	04	08	08	10	08	89	8,09	0,81
3.6	10	10	10	08	08	10	10	03	10	10	08	97	8,82	0,88
3.7	10	10	08	08	10	07	10	10	10	10	10	103	9,36	0,94
3.8	10	10	10	06	10	10	10	01	07	10	10	94	8,55	0,85
3.9	10	10	07	10	10	10	10	01	10	10	10	98	8,91	0,89
3.10	10	10	10	08	08	10	10	03	10	10	10	99	9,00	0,90
4.1	10	10	10	08	10	10	10	10	10	10	10	108	9,82	0,98
4.2	10	10	08	07	10	10	10	09	10	10	10	104	9,45	0,95
4.3	10	10	10	10	10	07	10	09	10	10	10	106	9,64	0,96
4.4	10	10	07	09	10	10	10	09	10	10	07	102	9,27	0,93
4.5	10	10	10	08	10	10	10	09	10	10	10	107	9,73	0,97
4.6	10	10	10	08	10	10	10	09	10	10	08	105	9,55	0,95
5.1	10	10	10	08	10	10	10	10	09	07	08	102	9,27	0,93
5.2	10	10	10	08	10	10	10	10	07	10	08	103	9,36	0,94
5.3	10	10	10	05	10	10	10	09	10	10	10	104	9,45	0,95
5.4	10	10	08	05	10	10	10	09	09	10	10	101	9,18	0,92
5.5	10	10	10	05	10	08	10	09	10	08	07	97	8,82	0,88
5.6	10	10	10	05	08	10	08	07	10	10	10	100	9,09	0,91
5.7	10	10	10	05	10	10	10	09	10	10	08	100	9,09	0,91
6.2	10	10	08	08	10	10	10	09	09	10	10	104	9,45	0,95
6.3	10	10	09	08	10	10	10	09	10	10	10	106	9,64	0,96
6.4	10	10	09	08	10	10	10	09	10	10	10	106	9,64	0,96
6.5	10	10	09	08	10	10	10	09	08	10	08	102	9,27	0,93
6.6	10	10	10	08	10	10	10	09	10	10	08	105	9,55	0,95
6.7	10	10	10	08	10	10	10	09	10	10	10	107	9,73	0,97
6.8	10	10	05	08	10	10	10	09	10	10	08	100	9,09	0,91
7.1	10	10	09	08	10	10	10	09	10	10	10	106	9,64	0,96
Soma	474	479	446	375	468	474	460	416	433	465	448	4938	448,91	0,92
Média	9,67	9,78	9,10	7,65	9,55	9,67	9,39	8,49	8,84	9,49	9,14	99,42	9,16	
Índice x/10	0,9673	0,9776	0,9102	0,7653	0,9551	0,9673	0,9388	0,8490	0,8837	0,9490	0,9143	9,9421	0,9161	0,92

Fonte: Elaboração da autora (2020).

O questionário obteve índice geral de validade para a análise de conteúdo igual a 0,92, mostrando um bom desempenho dentro de um escore que pode variar de 0,00 a 1,00, ao considerar que, quanto mais próximo de 1,00 melhor o resultado. Dentre as 50 questões que passaram pela a avaliação dos (as) professores (as) doutores (as), 2 tiveram índices inferiores à 0,80 foram a 3 e a 2.2, deste modo, as com piores avaliações. Dos 11 professores (as), identificados (as) no quadro 14 como P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10 e P11 houve um que a soma da avaliação das questões foi inferior a 0,80 sendo a soma do professor P4. Alguns (as) professores (as) fizeram sugestões no sentido de aperfeiçoar o questionário. Essas

sugestões estão elencadas no quadro 15 identificando se foram aceitas ou não, assim como a justificativa para as decisões, algumas delas foram aderidas ao instrumento.

Quadro 15: Contribuições dos (as) Avaliadores (as) Para a Primeira Etapa (validade de conteúdo) de Validação do Questionário

QUESTÕES	PROFESSOR/ AVALIADOR	SUGESTÕES/COMENTÁRIOS	ACEITAÇÃO	JUSTIFICATIVA
2	**P4**	- A idade poderá ser um fator importante para avaliar experiência na carreira ou até mesmo outras condições, inclusive de saúde do professor.	-	Apenas comentário
3	**P2**	- Sugiro acrescentar opções: solteiro, casado, solteiro morando junto, divorciado, viúvo, etc...	Não	Não há necessidade das opções, pois, ele saberá definir seu estado civil.
	P3	- Se preferir, esta questão pode ser com alternativas de múltipla escolha.	Não	Não é necessário.
	P10	- Sugiro categorizar o estado civil como foi feito na questão grau de formação.	Não	Não é necessário.
	P4	- Não vejo o estado civil como um fator decisivo no desenvolvimento da carreira do professor, a não ser que se vincule a condições familiares, se o professor é o principal responsável pela renda da família, quantidade de filhos, etc.	-	Apenas comentário.
2.2	**P8**	- Acredito que se, logo em seguida, pergunta-se pelo(s) curso(s) de formação, esta questão sobre a(s) área(s) de formação é desnecessária.	Não	Em uma área de formação existe mais de um curso.
	P2 P3	- Colocar opções	Sim	Os respondentes saberão ao que exatamente a questão está referindo.
		- Aqui seriam alternativas, considerando as áreas do cnpq?	-	Apenas comentário.
2.3	**P3**	- O termo "de formação" poderia ser "de graduação".	Sim	É mais adequado ao questionário.
2.4	**P10**	- Sugiro que coloquem na questão "em números completos" como fez em idade	Não	A questão foi reformulada para qual ano ao invés de quantos anos.
2.5	**P6**	- Creio que vale ressaltar a referência em docência no ensino básico.	Não	O questionário será aplicado aos (as) professores (as) da educação básica.
	P8	- Considero a questão válida, mas sugiro que ela seja desdobrada/diferenciada entre tempo de atuação na docência e tempo de atuação em outros cargos no campo da educação. Afinal, a pesquisa remete-se, em particular, à valorização docente, e o trabalho docente possui distinções em relação ao trabalho de outros profissionais da educação, a exemplo daqueles que atuam na gestão.	Não	O questionário restringe aos (as) professores (as).
	P10	- Sugiro que coloquem na questão "em números completos" como fez em idade.	Sim	Terá praticidade para análise dos dados.

2.6		- Interessante para avaliação das condições de trabalho e dia a dia do profissional. Importante analisar se isto, de alguma maneira, impactaria na qualidade de vida do professor.	-	Apenas comentário.
	P4	- "(caso deseje pode informar o(s) nome(s) da(s) escola(s))" caso não informe, na questão 8 será necessário orientar como deverá responder.	Sim	A questão foi reformulada.
2.7	**P2**	- Sugiro diferenciar (se for intenção) entre carga horária em sala de aula e carga horária contratada. Além disso especificar quanto ao contrato como docente. Muitos professores exercem cargos administrativos.	Não	Há outras questões que darão conta dessa demanda.
2.8	**P2**	- Aqui teria alternativas?	-	Apenas comentário (dúvida).
	P4	- Para efeito de análise de qualidade de vida, a pergunta 7 já pode dar subsídios para uma avaliação da qualidade de vida do professor.	-	Apenas comentário.
2.9	**P6**	- Talvez seria interessante adicionar um questionamento complementar a esse. Questionar para aqueles que atuam em mais de 1 instituição, em qual espaço se concentra o maior numero de carga horaria (maior na zona rural ou urbana?)	Sim	Terá mais um dado para análise em apenas uma questão que contribuirá na compreensão de fatores como a saúde.
2.10	**P6**	- Mesma sugestão anterior, seria interessante adicionar um questionamento complementar a esse. - Questionar para aqueles que atuam em mais de 1 instituição, em qual esfera se concentra o maior numero de carga horaria (maior na estadual ou privada?)	Não	Há outras questões que darão conta dessa demanda.
	P3 **P4**	- a) apenas municipal; b) apenas estadual; c) apenas federal; d) apenas privado e) municipal e estadual; f) municipal e federal; g) municipal e privado; h) estadual e federal; i) estadual e privado; j) federal e privado.	Sim	Facilita a compreensão da questão e a categorização para a análise dos dados.
		- Esta pergunta pode ser interessante quando se avalia a carreira, as condições vinculadas a cada esfera de poder e fazer uma associação do perfil profissional do professor atuante em cada uma.	-	Apenas comentário.
2.11	**P4**	- Pouco confuso, na atual ou anteriores. Este dado tem que ser coerente com a questão 5.	Sim	A questão foi reformulada.
	10	- Se o individuo estiver atuando em duas instituições privadas e tem tempos diferentes de atuação nelas. Qual alternativa marcaria?	Sim	A questão foi reformulada.
	P11	- Ter como contabilizar por exemplo se já trabalhou em duas ou mais por algum tempo. No meu caso hoje em dia estou só na unimontes, mas durante alguns anos trabalhei em três, duas particulares e a estadual.	Não	O questionário investiga as condições atuais de atuação.
2.12	**P2**	- Incluir opção: não sei	Sim	Caso o respondente não tenha conhecimento do sindicato ficará indeciso se é credenciado ou não.
	P3	- Não sei se o termo ´"credenciado" ou "associado"	Sim	A questão foi reformulada para o termo associado.

	P4	- O impacto desta questão é pequeno quando se pretende avaliar o perfil do professor (formação, etc). Entretanto, pode ser significativa quanto ao pensamento deste na luta por melhores condições de trabalho, salário, etc e a inter-relação deste professor com outros colegas.	-	Apenas comentário.
	P6	- Uma sugestão é perguntar, se sim, há quanto tempo é credenciado.	Não	O objetivo é saber se é associado, independente do tempo.
2.13	**P2**	- Sugiro colocar uma escala: nenhum pouco, um pouco, moderado, muito, bastante.	Sim	A questão foi reformulada acrescentando a opção parcialmente.
	P3	- Acrescentaria um alternativa intermediária, como, por exemplo, "parcialmente" ou algo do tipo	Sim	Pode haver participante que não adequem apenas as opções sim ou não.
	P4	- As perguntas 12 e 13 estão associadas.	-	Apenas comentário.
2.14	**P4**	- Considerando o escopo deste trabalho, pode ser uma informação importante para discussão do conhecimento do professor sobre sua carreira e as políticas que a IES adotam. Está relacionado ao papel crítico do docente também.	-	Apenas comentário.
3.2	**P4**	- Não sei se hoje ainda existe o curso médio magistério e com habilitação para ministrar aulas. É preciso verificar as normas de ingresso para que esta pergunta faça sentido.	Não	Pode haver participantes que tenham ingressado na docência pelo magistério quando ainda existia.
	P3 **P8**	- Eu ingressei no magistério no mesmo ano que ingressei no curso de graduação. Assim, essas alternativas (sim e não) poderiam ser diferentes. Quando eu terminei o curso de graduação eu já tinha quatro anos de docência. Ou especificar que se refere à docência no ensino superior.	Sim	A pergunta foi reformulada buscando atender outras possibilidades que não restringisse a sim ou não.
		- Imagino que esta questão se devote a saber se o respondente cursou ou não o magistério. No entanto, sugiro que ela seja reformulada, a fim de que se torne mais clara. Do modo como está redigida, ela pode, por exemplo, gerar a seguinte dubiedade: e se o respondente tiver cursado o magistério, mas só ingressado na docência após a conclusão da formação em nível superior, como deveria responder à pergunta? Ou este caso – de quem cursou o magistério, mas só passou a atuar após a graduação – não interessaria à pesquisa?	Sim	A questão foi reformulada de acordo as sugestões, dessa forma, incluirão os respondentes com diferentes situações de ingresso na docência.
3.5	**P3**	- A "outra" se refere à "parcialmente pública e parcialmente privada"?	-	Apenas comentário (dúvida).
	P4	- Tenho dúvidas a respeito deste questionamento. Independente da origem do curso, este deverá ser devidamente reconhecido pelo INEP/MEC. A formação depende de cada um. Um pedagogo formado em EAD é tão pedagogo quanto aquele formado na categoria presencial.	Não	O objetivo não é questionar a qualidade da formação, mas saber a quantidade de professores (as) que tiveram formação em instituições públicas e privadas.
3.6	**P3**	- A expressão "é de sua formação" também poderia ser "é coerente com sua formação"	Sim	A frase sugerida fica mais coerente com a

				pergunta.
	P4	- Questão interessante para avaliar inserção do docente na sua área ou carreira.	-	Apenas comentário.
	P6	- Creio que seria interessante questionar se o docente já ministrou disciplina que não da área de formação anteriormente, e se sim, por quanto tempo (assim será possível verificar se já houve esta experiência antes da aplicação desse questionário).	Não	O questionário visa pesquisar sobre as atuais condições de trabalho do docente.
	P10	- Normalmente os professores não irão ministrar apenas uma disciplina. Poderia diferenciar disciplinas da graduação e na pós graduação caso o professor ministre aulas na pós, que poderia ser uma pergunta também.	Não	O questionário é para os (as) professores (as) da educação básica.
3.7	**P8**	- Considero esta questão bastante vaga, pois muitas coisas "cabem" dentro da ideia de formação continuada.	Sim	A questão foi reformulada acrescentando os tipos de formação continuada.
3.8	**P8**	- Novamente, pondero que há de se explicitar o quê, exatamente, a pesquisa está considerando como formação continuada, para que se possa fazer perguntas sobre essa temática.	Sim	A questão foi reformulada acrescentando os tipos de formação continuada.
3.9	**P3**	- A questão é válida, mas, caso a pessoa não tenha conseguido licença, os itens 3 a 5 ficam inválidas.	Sim	A questão foi reformulada para atender essa demanda.
	P4	- Válido para avaliar a valorização do trabalho do professor e oportunidades para qualificação.	-	Apenas comentário.
	P8	- Reafirmo meus comentários anteriores. Sinalizo a não validade das questões sobre formação continuada não pela impertinência da temática, uma vez que certamente reconheço sua importância neste questionário, mas pela inexatidão que tais questões carregam quanto à noção de formação continuada. Parece-me que o questionário está considerando como formação continuada apenas cursos institucionalizados realizados além da formação em cursos de formação inicial. Entretanto, há uma vasta discussão nas pesquisas sobre formação docente que se dedica a pensar como parte fundamental dos processos de formação continuada as práticas formativas levadas a cabo no próprio contexto de trabalho – ou mesmo práticas outras que não se consubstanciam só e exatamente por meio de cursos/estudos institucionalizados – e essas práticas não encontram respaldo nesse tipo de pergunta.	Sim	O questionário esclareceu o tipo de formação continuada, cursos realizados além da formação inicial.
3.10	**P5**	- Sugiro equilibrar as dimensões e item, pode ser reduzido se feita uma análise de aproximação.	Não	Mesmo aparentando proximidade cada questão tem sua especificidade.
4.2	**P3**	- Penso que após o termo "contrato" deveria aparecer uma qualificação que abrangesse as duas outras modalidades de vínculo mencionadas na questão anterior, ou seja, "contrato temporário ou de prestação de serviço".	Sim	A questão foi reformulada atendendo a sugestão, dessa forma, ficou mais clara e objetiva.

	P4	- A contratação de professores segue legislação, assim, acredito que o impacto desta questão seja baixo. Sugestão: conferir novas regras trabalhistas de modo a formular esta questão. Perguntar que regime de contrato a pessoa trabalha. A partir daí você saberá, de acordo com a lei, as regras que embasam cada contrato.	Não	O objetivo é saber o posicionamento do professor a respeito. Mesmo que o pesquisador saiba o regime de contrato e as regras que regem tem a possibilidade das mesmas não serem atendidas.
4.3	**P4**	- Embora seja uma pergunta um tanto óbvia, uma vez que as IES devem possuir seu plano de carreira.	Não	O questionário é para a educação básica.
		- Pode complementar com outro questionamento. Se possui, ele é apresentado de forma clara ao docente, via discussões entre professores/direção. A intenção seria de sondar se há apenas o conhecimento da existência do plano de ascensão ou se além do conhecer ele também e discutido/apresentado entre a classe.	Não	O objetivo é saber se na instituição há planos que possibilite a ascensão na carreira.
4.4	**P11**	- Ficou confuso responder, é em relação a ser ou não difícil a ascensão?	-	Apenas comentário (dúvida).
	P3	- A alternativa "premiação" seria mesmo uma maneira de promoção? Fiquei na dúvida se essa alternativa é válida.	-	Apenas comentário (dúvida).
5.1	**P8**	- Não seria mais interessante perguntar pela média salarial líquida ao invés da média bruta?	Sim	Dessa forma será possível analisar a realidade salarial de maneira mais fidedigna de acordo o que é possível para o orçamento mensal.
5.3	**P4**	- Imagino que esta questão está associada àquela do plano de carreira.	-	Apenas comentário.
5.4	**P4**	- Acredito que a questão do plano de carreira possa ser englobada em uma questão apenas.	Não	Há especificidades sobre o plano que não caberia em uma questão.
	P3	"... algum outro tipo de plano ao algo alternativo"... que tenda.	Sim	A frase proporciona objetividade a pergunta.
5.5	**P4**	- Nem todo público terá condição de responder a esta questão. O valor do salário estará associado ao contrato estabelecido.	Sim	A questão foi reformulada para atender essa demanda.
	P6	- Creio que seria interessante incluir a opção ( ) não sei informar.	Sim	Talvez o respondente não conheça a lei do piso.
	P10	- Sugiro colocar a opção "não sei responder", porque o docente pode desconhecer a lei do piso.	Sim	A opção foi acrescentada na questão.
5.7	**P2**	- Questão repetitiva (já houve questionamento sobre plano de carreira e a forma como ocorre).	Não	A questão não restringe ao plano de carreira, mas as questões salariais.
6.1	**P4**	- Já respondido	Sim	A questão anterior (repetida) foi eliminada ficando apenas a 6.1.
	P10	- Essa pergunta está repetida no questionário	Sim	
	P3	- Esta questão não é a mesma da página 4, no item 7?	Sim	
	P5	- Idem questão 7.	Sim	
6.2	**P3**	- No item 6 do quadro (possui ventilador ou ar	Sim	A questão foi

		condicionado) se refere à sala de aula ou se tiver na sala dos professores é suficiente?		reformulada acrescentando a especificidade.
6.4	**P4**	- A questão pode impactar na análise de qualidade de vida do professor.	-	Apenas comentário.
6.5	**P4**	- A questão pode impactar na análise de qualidade de vida do professor.	-	Apenas comentário.
6.8	**P3**	- No item 5 fiquei na dúvida se a pergunta quer saber se o estado ou município oferece ou se o professor utiliza. Na verdade, todo município e todo estado oferecem saúde pública.	Sim	A questão foi reformulada procurando esclarecer a intencionalidade.
7.1	**P8**	- Sugiro que se especifique essa "valorização" (ex.: valorização docente, valorização do seu trabalho, valorização dos profissionais da educação...).	Sim	A questão foi reformulada especificando a valorização.

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Foram apontadas por alguns avaliadores (as) duas questões do questionário como repetidas, uma vez que, apesar de estarem em categorias de análise diferentes tinham o mesmo propósito, consequentemente, ao analisar as questões foi possível constatar as semelhanças. A pergunta, "Qual a sua carga horária de trabalho semanal?" Estava na categoria de análise Características Profissionais e Condições de Trabalho e Saúde, a questão permaneceu apenas na categoria Condições de Trabalho e Saúde, afinal, é um indicador preponderante para essa categoria porque no âmbito educacional é a intensificação do trabalho docente, com extensas jornadas de trabalho e muitas vezes sem condições básicas, que acometem a precarização do trabalho que torna um desafio para as políticas nessa esfera, sobretudo as políticas de valorização docente (ARAÚJO, 2017).

Ainda na categoria sobre as Características Profissionais tinha a pergunta, "Há quantos anos concluiu sua primeira graduação?" Semelhante, na categoria Formação encontrava o questionamento, "Em qual ano o(a) sr.(a) concluiu a graduação?" Ambas, exercem a mesma função, por isto, permaneceu a questão presente na categoria Características Profissionais por acreditar que seja o local mais adequado, contribuindo para as informações das particularidades dos (as) docentes.

Além disso, houve reformulação de questões sugeridas pelos (as) avaliadores (as) visando o aperfeiçoamento, pois, o propósito é que o Q-VD ao ser utilizado como instrumento de pesquisa consiga atender aos objetivos almejados com maior desempenho. Portanto, a sugestões para as questões 2.2; 2.3; 2.5; 2.6; 2.9; 2.10; 2.11; 2.12; 2.13; 3.2; 3.6; 3.7; 4.8; 3.9; 4.2; 5.1; 5.4; 5.5; 6.1; 6.2; 6.8 e 7.1 foram aceitas, conforme o quadro 15.

O maior número de sugestões dos (as) avaliadores (as) foi referente à linguagem e pontuações, algumas, para acréscimo de perguntas ou especificidades sobre o conteúdo

tratado na questão. As sugestões aceitas, consideradas de maior impacto para o conteúdo do Q-VD foram as da (o) P6 na questão 2.9; P2 na questão 2.13; P3 na questão 3.2; P8 na questão 3.9 e P3 na questão 6.8.

Dessa forma, na categoria sobre as Características Profissionais a P6 realizou a seguinte sugestão na questão 2.9: *"Talvez seria interessante adicionar um questionamento complementar a esse. Questionar para aqueles que atuam em mais de 1 instituição, em qual espaço se concentra o maior numero de carga horaria (maior na zona rural ou urbana?)"*. A sugestão foi acatada, uma vez que, a atuação nesses diferentes espaços pode interferir na rotina do trabalho docente, intensificar o cansaço decorrente do trabalho associado ao tempo e condições de deslocamento ofertadas aos (as) docentes que residem na zona urbana e semanalmente, diariamente ou não, deslocam-se para a zona rural.

Além das condições ofertadas, outras demandas também se inserem como meio de transporte utilizado e se há apoio financeiro ou transporte disponibilizado pelo ente federado para o deslocamento. Nesse sentido, a pesquisa de Cardoso (2019) com o objetivo de analisar as condições de trabalho dos (as) docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da Educação do Campo do município de Medeiros Neto – BA constatou que os (as) professores (as) gastam com transporte, outro fator que gera desgaste é a precariedade das condições de acesso às escolas do campo por estarem situadas em locais que não há asfalto nas estradas.

Ainda na categoria sobre as Características Profissionais, a questão 2.13 sobre o conhecimento das políticas públicas educacionais que respaldam a valorização docente, o P2 fez a seguinte sugestão: *Sugiro colocar uma escala: nenhum pouco, um pouco, moderado, muito, bastante.* Assim, a questão que tinha apenas duas opções de escolha, sim ou não, foi reformulada acrescentando a opção parcialmente, em razão de, atender a todos os pesquisados, ao considerar que há um número de professores (as) que tem pleno conhecimento dessas políticas, no entanto, outros (as) não as conhecem. Além disso, é comum ter uma quantidade de docentes que sabem da existência de políticas ou das políticas, porém, o conhecimento torna-se parcial sobre os direitos e deveres destacado nelas.

Na categoria sobre a formação, a questão 3.2 que pesquisa se o professor ingressou na docência com o magistério e na sequência realizou a formação superior, com apenas duas opções de respostas, sim ou não, o P3 pontuou: *Eu ingressei no magistério no mesmo ano que ingressei no curso de graduação. Assim, essas alternativas (sim e não) poderiam ser diferentes. Quando eu terminei o curso de graduação eu já tinha quatro anos de docência. Ou especificar que se refere à docência no ensino superior.* Diante disso, a questão foi

reformulada colocando diversas opções de escolhas, (Magistério; Magistério, cursando a graduação; Magistério e, em seguida, cursou uma graduação; Graduação; Graduação e especialização; Graduação e mestrado; Graduação e doutorado; Graduação e pós-doutorado, Outra: Qual?) procurando comtemplar a todos.

Visto que, a formação mínima para o ingresso na docência, bem como, a progressão na carreira é marcada por diferentes contextos e realidades de acordo o momento político e histórico educacional. Nesse sentido, Jacomini e Penna (2016) destacam que:

> Assim, apesar de a LDB/96, nas disposições transitórias (parágrafo 4º do art. 87) (Lei BR nº 9.394, 1996) prever que, até o final da "Década da Educação", a saber, 2006, só seriam admitidos professores com formação em nível superior ou formados por treinamento em serviço, isso não foi cumprido, e os editais de concursos públicos para docência na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental ainda admitem inscrição de profissionais sem formação em nível superior (2016, p. 188).

Ainda sobre a formação, a P8 realizou ponderações relacionadas ao tipo de formação continuada destacada pelo questionário, porquanto, ela pode ser através de formação lato sensu, stricto sensu ou na própria atuação docente. Assim, o questionário especificou nas questões o tipo de formação a qual as perguntas se referiam (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado). Na questão 3.9, a professora/avaliadora comentou:

> *Reafirmo meus comentários anteriores. Sinalizo a não validade das questões sobre formação continuada não pela impertinência da temática, uma vez que certamente reconheço sua importância neste questionário, mas pela inexatidão que tais questões carregam quanto à noção de formação continuada. Parece-me que o questionário está considerando como formação continuada apenas cursos institucionalizados realizados além da formação em cursos de formação inicial. Entretanto, há uma vasta discussão nas pesquisas sobre formação docente que se dedica a pensar como parte fundamental dos processos de formação continuada as práticas formativas levadas a cabo no próprio contexto de trabalho – ou mesmo práticas outras que não se consubstanciam só e exatamente por meio de cursos/estudos institucionalizados – e essas práticas não encontram respaldo nesse tipo de pergunta.*

O objetivo do questionário não é pesquisar sobre a formação docente a partir da prática pedagógica, contudo, há a compreensão da relevância desse tipo de formação. Entretanto, ao tratar de políticas públicas de valorização docente e da progressão na carreira por meio dos PCCR a formação que geralmente ganha destaque é a lato sensu e/ou stricto sensu. Os resultados da pesquisa de Silva (2019) com o objetivo de analisar as evidências da valorização docente nos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISOBA) mostrou essa perspectiva:

> De acordo com a análise feita nos PCCR's do TISOBA, a formação continuada está diretamente atrelada à progressão na carreira, servindo para a mudança de nível e obedecendo a critérios próprios a depender do município. Isto implica afirmar que o conceito de formação continuada para estes municípios se restringe aos cursos de aperfeiçoamento e/ou de pós-graduação que, neste caso, podem ser as lato sensu ou stricto sensu, depende do município (SILVA, 2019, p. 90).

Na categoria Condições de Trabalho e Saúde, na questão 6.8 o P3 destaca, "*No item 5 fiquei na dúvida se a pergunta quer saber se o estado ou município oferece ou se o professor utiliza. Na verdade, todo município e todo estado oferecem saúde pública".* A pergunta foi reformulada buscando esclarecer a intencionalidade, saber se o ente federado oferece assistência médica específica aos (as) docentes, uma vez que, muitos (as) professores (as) não possuem assistência como plano de saúde assegurado pela rede que atua.

De modo geral, a avaliação do questionário pelos especialistas foi positiva, tanto estatisticamente quanto através das sugestões. As questões foram reformuladas para proporcionar maior consistência ao conteúdo conforme as pontuações realizadas pelos (as) avaliadores (as), considerando a temática da valorização docente a partir das categorias que formam o questionário.

5.3 OS DADOS DA SEGUNDA ETAPA: AVALIAÇÃO DA CLAREZA DE LINGUAGEM DO Q-VD

Na segunda etapa de validação, alusiva a clareza de linguagem, e-mails foram enviados aos (as) avaliadores (as) com o questionário, convidando para participarem/colaborarem com a validação da linguagem. Os (as) professores (as) selecionados (as) para essa etapa atuam na educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio como diz a LDB no artigo 4 inciso I (BRASIL, 1996). Esse critério é análogo ao questionário por ter como foco principal esse público, portanto, foram docentes atuantes na educação básica que avaliaram e realizaram sugestões sobre a clareza de linguagem.

O e-mail com o questionário foi enviado a um total de 39 professores (as), 27 responderam o questionário, no entanto, os questionários analisados foram 22. Enquanto critérios para a exclusão, 2 não estavam com a validação totalmente preenchida e 3 questionários apesar de estarem com todas as questões avaliadas também foram descartados, 1 deles porque houve uma padronização da validação com notas 10 sem argumentos,

posicionamento e/ou sugestões para as escolhas, seguindo o mesmo critério, os outros 2 se destacaram com notas muito baixas nas avaliações, mas, sem justificativas para tal. Assim, houve a análise da validação da clareza de linguagem do questionário de 22 professores (as). O quadro 16 apresenta características dos (as) avaliadores (as) dessa etapa.

Quadro 16: Caracterização dos (as) Avaliadores (as) da Segunda Etapa (clareza de linguagem) de Validação do Questionário.

VARIÁVEIS	N	%
Sexo		
Feminino	18	81,81
Masculino	4	18,19
Curso da formação acadêmica		
Educação física	4	18,18
História	3	13,63
Biologia	1	4,55
Pedagogia	5	22,72
Química	1	4,55
Matemática	2	9,09
Geografia	2	9,09
Letras	2	9,09
Sociologia	1	4,55
Português/inglês	1	4,55
Nível de formação acadêmica		
Especialização	11	50
Mestrado	10	45,45
Doutorado	1	4,55
Área de atuação		
Educação infantil	2	9,09
Ensino fundamental	4	18,18
Ensino médio	16	72,73
TOTAL	**22**	**100**

Fonte: Elaboração da autora 2020.

Dos 22 professores (as) participantes da segunda etapa 18 corresponde ao sexo feminino somando 81,81% e 4 ao sexo masculino, 18,19%. Nos cursos de formação a maior quantidade de avaliadores (as) foram da área de humanas com 11 avaliadores (as), 3 de história (13,63%), 2 de geografia (9,09%), 1 de sociologia (4,55%) e 5 da pedagogia (22,72%), na sequência, destacou a área de linguagem com um total de 7, desses, 4 são da educação física (18,18%), 2 de letras (9,09%) e 1 de português/inglês (4,55%), 2 da ciências da natureza sendo 1 de biologia (4,55%) e 1 de química (4,55%) e 2 da ciências exatas com dois avaliadores de matemática somando 4,55%.

Todos (as) os (as) avaliadores (as) possuem graduação, ao tratar do nível de formação acadêmica 11 deles tem especialização, que totaliza 50%, na sequência, com a formação nível mestrado são 10, assim, 45,45% dos participantes e apenas 1 possui o doutorado, dessa forma, 4,55%. Ao considerar a área de atuação o maior número de professores (as) foram do ensino

médio com uma quantidade de 16, equivalendo a 72,73%, seguido por 4 do ensino fundamental (18,18%) e 2 da educação infantil (9,09%).

Esses dados das características acadêmicas dos (as) avaliadores (as) mostram a ampla participação e diversificação presente na avaliação da clareza de linguagem, contendo professores (as) de todos os seguimentos da educação básica de áreas distintas. Diante disso, essa etapa de validação é marcada pela grande abrangência na validade da clareza de linguagem para professores (as) da educação básica.

Para a avaliação das questões, assim como na primeira etapa, utilizou-se a escala intervalar de 1 a 10 pontos de acordo o quadro 1 mostrado na metodologia, aquelas que obtiveram pontuações em média no intervalo avaliado como não clara ou pouco clara, com sugestões coerentes, foram reformuladas para proporcionar maior clareza de linguagem aos pesquisadores (as) e pesquisados (as) que utilizarem o instrumento. O quadro 17 apresenta os dados quantitativos da validade de conteúdo.

Quadro 17: Cálculo do Índice de Validade da Clareza de Linguagem Escala Intervalar do Questionário

QUESTÕES	AVALIAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS)																						RESULTADOS		
	P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**P7**	**P8**	**P9**	**P10**	**P11**	**P12**	**P13**	**P14**	**P15**	**P16**	**P17**	**P18**	**P19**	**P20**	**P21**	**P22**	**Soma**	**Média**	**Índice x/10**
1	10	5	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	6	10	10	10	10	10	10	10	10	10	211	9,59	0,96
2	10	10	10	10	10	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	218	9,91	0,99
3	10	10	10	8	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	217	9,86	0,99
4	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	220	10	1,00
2.1	8	9	10	10	10	7	10	10	10	10	10	7	10	7	10	10	10	10	10	10	10	10	208	9,45	0,94
2.2	10	10	10	7	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	7	10	8	10	9	10	210	9,55	0,95
2.3	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	217	9,86	0,99
2.4	8	8	10	5	10	10	6	10	10	10	10	4	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	200	9,09	0,91
2.5	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	218	9,91	0,99
2.6	9	10	10	6	10	10	9	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	7	10	10	10	210	9,55	0,95
2.7	9	10	10	8	10	9	7	10	7	9	7	4	9	7	10	10	9	7	9	10	10	10	191	8,68	0,87
2.8	10	10	10	10	9	9	8	10	10	10	10	7	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	212	9,64	0,96
2.9	10	10	10	7	10	10	7	10	10	10	10	8	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	211	9,59	0,96
2.10	10	10	10	8	10	10	8	10	10	10	10	10	5	10	10	10	10	10	10	10	10	10	211	9,59	0,96
2.11	10	10	10	7	10	8	3	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	207	9,41	0,94
2.12	10	10	10	10	10	10	10	8	10	10	10	10	6	10	10	10	10	10	10	7	10	10	211	9,59	0,96
2.13	9	10	10	10	8	10	2	9	10	10	10	10	6	10	10	10	10	10	10	10	10	10	204	9,27	0,93
3.1	10	10	10	7	10	10	8	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	214	9,7	0,97
3.2	7	10	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	8	10	10	212	9,64	0,96
3.3	10	9	10	7	7	7	7	10	10	10	7	8	9	7	10	10	10	10	10	10	10	10	198	9,00	0,90
3.4	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	219	9,95	1,00
3.5	10	9	10	8	10	10	8	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	7	10	10	10	211	9,59	0,96
3.6	10	8	10	7	9	10	8	10	10	10	10	10	6	10	10	9	9	10	10	10	10	10	207	9,41	0,94
3.7	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	218	9,91	0,99
3.8	10	10	10	10	10	8	10	10	10	10	10	10	9	9	10	10	10	10	8	7	8	10	209	9,50	0,95
3.9	9	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	7	9	10	10	10	10	8	10	10	10	212	9,64	0,96
4.1	10	10	10	10	7	8	10	10	10	9	10	7	9	7	10	10	10	10	9	7	7	10	200	9,09	0,91
4.2	9	8	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	7	10	10	10	10	212	9,64	0,96
4.3	10	10	9	10	10	9	10	10	10	10	10	10	7	10	10	10	9	10	7	10	10	10	211	9,59	0,96
4.4	10	10	10	9	10	8	7	10	10	9	10	8	9	10	10	10	10	10	8	10	10	10	208	9,45	0,95
4.5	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	5	10	10	10	213	9,68	0,97

4.6	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	9	10	10	10	7	10	10	10	10	10	213	9,68	0,97
5.1	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	218	9,91	0,99
5.2	10	9	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	217	9,86	0,99
5.3	9	10	10	7	7	8	10	10	10	10	10	7	9	7	10	10	10	10	5	10	10	10	199	9,05	0,90
5.4	9	10	10	8	10	9	10	10	10	8	9	8	7	9	10	10	10	7	9	10	10	10	203	9,23	0,92
5.5	9	10	10	10	9	10	10	10	10	8	10	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	214	9,73	0,97
5.6	9	10	10	10	10	10	10	10	10	8	10	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	215	9,77	0,98
5.7	9	10	10	10	9	10	10	10	10	9	10	10	8	10	10	10	10	10	3	10	10	10	208	9,45	0,95
6.1	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	217	9,86	0,99
6.2	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	6	10	10	10	10	10	9	10	10	10	214	9,73	0,97
6.3	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	217	9,86	0,99
6.4	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	8	8	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	214	9,73	0,97
6.5	7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	8	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	213	9,68	0,97
6.6	10	10	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	216	9,82	0,98
6.7	7	10	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10	8	10	10	10	10	10	9	10	10	10	212	9,64	0,96
6.8	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	8	10	10	10	10	10	8	10	10	10	215	9,77	0,98
7.1	10	10	10	10	10	10	10	10	10	8	10	10	8	10	10	10	10	10	8	10	10	10	214	9,73	0,97
Soma	451	465	479	432	465	455	434	477	477	467	470	444	400	462	480	479	471	471	437	469	474	480	10139	210,56	21,06
Média	9,40	9,69	9,98	9,00	9,69	9,48	9,04	9,94	9,94	9,73	9,79	9,25	8,33	9,63	10	9,98	9,81	9,81	9,10	9,77	9,88	10	460,86	9,60	**0,96**
Índice x/10	0,94	0,97	1,00	0,90	0,97	0,95	0,90	O,99	0,99	0,97	0,98	0,93	0,83	0,96	1,00	1,00	0,98	0,98	0,91	0,98	0,99	1,00	**0,96**		**0,96**

Fonte: Elaboração da autora 2020.

Os (as) professores (as) que atribuíram às notas mais baixas nas questões foram os (as) P19, P13, P12, P7 e P4, os (as) que atribuíram nota máxima alcançando o índice 1,00 foram os (as) P22, P15, P16 e P3. A questão 2.7 obteve índice igual a 0,86, com isso, ela foi a única avaliada com índice abaixo de 0,90. O índice final da avaliação da clareza de linguagem do Q-VD foi 0,96, um valor considerado alto em uma escala de 0,00 a 1,00. Diante desse resultado o questionário pode ser considerado claro, ou seja, os (as) pesquisados (as) que forem respondê-lo conseguirão compreender as questões.

Quadro 18: Questões que receberam notas correspondentes a pouco claras (4,5,6,7) por categorias de análise.

Dados Sociodemográficos	**Características Profissionais**	**Formação**	**Carreira**	**Remuneração**	**Condições de Trabalho**
1	**2.1**	**3.1**	**4.1**	**5.3**	**6.1**
	2.2	**3.2**	**4.2**	**5.4**	**6.2**
	2.4	**3.3**	**4.3**	**5.7**	**6.5**
	2.6	**3.5**	**4.4**		**6.7**
	2.7	**3.6**	**4.6**		
	2.8	**3.8**			
	2.9	**3.9**			
	2.10				
	2.11				
	2.12				
	2.13				

Fonte: Elaboração da autora 2020.

As questões as quais alguns avaliadores (as) atribuíram notas que as classificaram como pouco clara, conforme o quadro 18 somaram 31. Subdivididas pelas categorias, a com maior número de questões foi as Características Profissionais, seguida pela categoria Formação, Carreira, Condições de trabalho e saúde, Remuneração e os Dados Sociodemográficos. Desse total de questões apenas três receberam notas também correspondentes a classificação de não claras que varia de 1 a 3, as duas questões foram a 2.11 e a 2.13 com notas da P7, outra questão foi a 5.7 com nota da P19.

Entre as questões que foram avaliadas como pouco clara a maioria receberam nota máxima (7) de acordo as notas correspondentes a essa categoria em uma escala de 4 a 7, portanto, essa classificação se aproxima da escala de 8 a 10 que caracteriza como clara. Algumas delas, 2.12; 3.2; 4.4; 5.4 e 5.7, mesmo com classificação de pouco clara não receberam sugestões dos (as) avaliadores (as), mas, todas foram reformuladas para proporcionar maior clareza. Nas questões 2.9, 2.10, 5.3 e 6.2, houve comentários, porém, as alterações não ficaram condizentes aos mesmos, uma vez que, nem todos os comentários eram coerentes com o objetivo das questões. As demais questões passaram por reformulações considerando as sugestões realizadas pelos (as) avaliadores (as). O quadro 19 apresenta as sugestões e comentários dos (as) professores (as) avaliadores (as) para a clareza de linguagem.

Quadro 19: Contribuições dos (as) Avaliadores (as) Para a Segunda Etapa (clareza de linguagem) de Validação do Questionário

QUESTÕES	PROFESSOR (A)/AVALIAD	SUGESTÕES/COMENTÁRIOS DOS (AS) AVALIADORES (AS)	ACEITAÇÃO	JUSTIFICATIVA
1	**P2**	a pergunta está clara, porem as opções de resposta tem um problema, pois sexo biológico existe apenas “Feminino” e “masculino”, sugiro deixar apenas essas duas opções ou substituir o termo “outros” pelas opções “cisgênero” e “transgênero”.	Sim	O questionário foi ajustado, deixando apenas as opções “feminino” e “masculino.”
3	**P2**	Visando uma facilitação para tabulação dos seus dados, sugiro acrescentar opções.	Sim	Foram acrescenta opções para escolha ao invés de ser questão aberta.
	P4	Acho que as pessoas têm uma certa dificuldade em escrever por extenso seu estado civil, talvez colocar as opções seria melhor, pois poderia aparecer (casado, amigado, juntado, divorciado,	Sim	As opções facilitaram ao responder o questionário e na tabulação dos dados.

		viúvo, separado, etc etc. Extrapolando os dados.		
2.1	**P1**	O (a) Sr.(a) possui alguma graduação (curso de nível superior)?	Sim	A frase "(curso de nível superior)" foi acrescentada na questão para complementação.
	P6	"Não-pular para a 5", sugiro coloca ponto após a palavra não e a frase pular para 5 entre parênteses, pois, como está escrito apresenta ambiguidade, o hífen entre não e pular (nã0-pular) fica parecendo uma palavra composta.	Sim	A pergunta foi reformulada de forma que não apresente ambiguidade.
	P13	substituir o termo grifado por mim, pois ficou confuso. Poderia acrescentar: Caso a resposta seja negativa pule para a pergunta número 5.	Sim	As sugestões foram acrescentadas na questão para facilitar a compreensão.
	P15	(Verificar se é pular para a questão 5 mesmo.) Sugestão para acrescentar no texto: pular para a questão número 5.	Sim	A questão foi ajustada.
2.2	**P18**	Caso um dos sujeitos da pesquisa seja um pedagogo, ele pode se sentir confuso ao responder, pois, embora a pedagogia se enquadra na área de ciências humanas, o pedagogo não tem formação para atuar nos anos finais do Ensino fundamental e Ensino Médio que tem o currículo organizado por áreas de conhecimento conforme foi elencado pela questão.	Não	O objetivo da questão é saber a área de formação, independente da área de atuação.
	P4	Senti falta de campos como: Ciências Agrárias e da terra, saúde, etc. Tecnólogos não seriam incluídos nessa pesquisa? Mesmo sendo docentes?	Não	Como o objetivo principal do questionário são professores (as) da educação básica, dificilmente terá professores (as) das áreas mencionadas, porém, a opção "outra" foi acrescentada.
	P22	A coerência dessa pergunta se faz atrelada a pergunta anterior. Isolada ela daria margem a dúvidas.	-	Apenas comentário
2.3	**P1**	Qual(ais) o(s) seu(s) curso(s) de graduação (de nível superior)? Sempre que houver graduação inserir nível superior entre parênteses.	Sim	A frase "(de nível superior)" foi acrescentada na questão.
	P14	Qual(ais) o(s) seu(s) curso(s) de graduação?---- Poderia acrescentar que você cursou?	Sim	A frase "você cursou" foi acrescentada a questão.
2.4	**P2**	Achei um pouco confusa a construção, sugiro "2.4 Em qual(is) ano(s) concluiu sua(s) graduação(ões)?	Sim	A palavra "em" foi acrescentada a questão.
	P4	Senti dificuldade para ler a primeira vista. Depois fiquei imaginando a situação de uma pessoa com 3 graduações responder (lembrar de todas).	-	Apenas comentário.
	P14	Não poderia ser mais direta a pergunta, anos de conclução das graduações?	Não	O participante pode ter apenas uma graduação, portanto, a pergunta como está abrange aqueles que tem uma ou mais.

	P13	Sugiro reformular a pergunta: Em que ano concluiu a graduação? (caso seja mais de um curso, especifique-os e coloque o ano de conclusão de cada um).	Sim	A pergunta foi reformulada considerando as sugestões.
2.5	**P4**	Talvez fosse melhor usar você	-	Apenas comentário
2.6	**P4**	Não achei bem formulada. Insisto no você. Talvez Qual(is) se encaixasse melhor, ao invés de quantas. Ou talvez pudesse separar em duas perguntas.	Não	O objetivo da questão é saber a quantidade de instituições, por isso, a palavra quantas.
	P1	Sugiro retirar o nome escola e inserir instituição. É possível (e raro) que o (a) docente atue no ensino básico e no ensino superior.	Sim	A palavra escola foi substituída por instituição.
2.7	**P2**	"Se o(a) Sr.(a) atua em mais de uma instituição, qual delas demanda sua maior carga horária semanal (caso não deseje informar o nome pode identifica-las de acordo a esfera, se é municipal, estadual, federal, privada ou outra)? (se não atuar em mais de uma pule para a 2.8)_____ Qual a carga horária?_____	Sim	A pergunta foi reformulada considerando a sugestão.
	P4	Sinalizei dois errinhos (eu acho) seria 2.8 e identifica-las. Além disso, achei que seriam muitas perguntas para uma única questão.	Sim	Os erros foram corrigidos e a pergunta reformulada.
	P11	Talvez esta ficaria mais clara se fosse mais curta.	-	Apenas comentário
	P12	Muita solicitação em apenas uma questão----------Pode perguntar em qual instituição atua e com qual carga horária.	Não	O objetivo da questão não é saber em qual instituição o (a) professor (a) atua, mas, saber se atua em mais de uma e a delas demanda maior carga horária.
	P13	Sugiro reformular a questão: qual das instituições em atua demanda uma maior carga-horária? (caso atue apenas em uma instituição de ensino vá para a pergunta 8)	Sim	A questão foi reformulada.
	P15	Verificar se é para pular para a questão 8	-	Apenas comentário
	P18	verificar pontuação para uma melhor compreensão das perguntas	Sim	A pontuação foi verificada.
2.8	**P5**	Substitua urbana por urbano, para concordar com espaço. Ambas por Ambos.	Sim	As palavras foram substituídas/corrigidas.
2.9	**P4**	Trocaria os parênteses por letras. E deixaria o lembrete para que a pessoa marcasse apenas uma alternativa.	Não	O (a) pesquisado (a) pode/deve marcar mais de uma opção.
2.10	**P4**	Claro, mas começa a ficar cansativo, pois já perguntaram lá atrás a quantos anos atuo, em seguida pede para especificar por esfera. Claro que não sei o objetivo do questionário, só estou me colocando no lugar do respondente	-	Apenas comentário
	P14	Já não vai identificar a instituição aqui???____Qual?__Não seria anos???___	Não	A palavra "qual" na questão tem o propósito de possibilitar outras opções de respostas, caso as ofertadas pela questão não adeque a realidade do pesquisado.
2.11	**P1**	O(a) Sr.(a) é associado(a) ao sindicato de	Sim	A pergunta foi

		professores (as)?		reformulada para explicitar a qual sindicato está referindo.
	P4	Trocaria ao Sindicato, por: a algum sindicado. O ao me passou a ideia de ser um sindicato específico	Não	A questão refere-se a um sindicato específico.
	P7	O(a) Sr.(a) é associado(a) ao sindicato da sua categoria profissional? (caso negativo pule a questão 12)	Sim	A questão foi reformulada aceitando essa sugestão de pergunta.
2.13	**P1**	O(a) Sr.(a) conhece as políticas públicas de valorização docente?	Sim	A palavra "públicas" foi acrescentada na questão como sugerida.
	P5	Penso que se colocar: "O(a) Sr.(a) conhece a legislação educacional que respalda/prevê a valorização docente" ficaria mais claro.	Sim	A pergunta foi reformulada atendendo a sugestão para deixá-la mais clara.
	P14	Valorização da profissão ou do docente?	-	Apenas comentário
3.1	**P4**	Pode marcar mais de uma?	Sim	A questão foi reformulada para que deixasse claro que é para marcar apenas uma opção.
3.2	**P4**	Fiquei sem saber o que eu marcaria	-	Apenas comentário
	P1	Faltou Ensino Médio nas opções.	Não	Caso o pesquisado não adeque as opções de respostas ofertadas pela questão, tem a opção outra.
3.3	**P2**	De que forma realizou sua formação de nível superior?	Sim	As palavras "de nível" foram acrescentadas a questão.
	P4	Pode marcar mais de uma?	Sim	A questão foi reformulada para que o pesquisado compreenda que pode marcar mais de uma opção.
	P12	Onde está a questão 1.6?	Sim	A numeração da questão foi corrigida.
	P1	Verificar qual é questão para pular (1.6). Acho que ficou errada essa numeração. Sugiro separar os programas de formação, deixar uma questão para o PARFOR e outro para a REDE UNEB, pois assim terá dados de qual desses programas teve maior alcance na formação dos professores.	Sim	A questão foi reformulada separando os programas.
3.5	**P4**	Realizar é diferente de concluir. Acho que eu trocaria realizou por concluiu.	Sim	A questão foi reformulada substituindo as palavras.
3.6	**P4**	Qual o que?	Sim	A questão foi reformulada para que a palavra "qual" seja compreendida.
	P5	Sugiro colocar "concernente à"	Sim	A palavra "concernente" foi aderida.
	P14	Qual? É a disciplina ou a formação???	Sim	A questão foi

				reformulada para que a palavra “qual” seja compreendida.
	P18	Não está clara a intenção da pergunta “qual?”.	Sim	A questão foi reformulada para que a palavra “qual” seja compreendida.
	P2	A disciplina que o(a) Sr.(a) leciona é coerente com sua área de formação?	Não	Caso a palavra “área” seja acrescentada, como sugerida, torna-se abrangente. O objetivo é saber se é concernente a formação em si, não a área.
3.8	**P1**	Na questão 1 escrever entre parênteses, após instituição (escola, prefeitura, estado); Na questão 6 escrever secretaria de educação;	Sim	A sugestão para a questão 1 não foi aceita, pois, refere-se apenas a instituição que atua, não ao ente federado. Dessa forma foi reformulada para esclarecer esse objetivo. Na questão 6 a palavra “educação” foi acrescentada, como sugerida.
	P15	Pule para a opção 5	Sim	A questão foi reformulada para esclarecer a necessidade de pular para a questão 5 de acordo a resposta dada.
3.9	**P15**	sugiro escrever os números por extenso no enunciado da questão e colocar entre parênteses.	Não	Não há necessidade da escrito do número por extenso, pois, não interfere na compreensão.
	P3	Talvez seja interessante identificar os valores de maneira ainda mais didática. Ex: qual: 0sem importância, 1 pouca importância, 2 média importância e 3 alta importância. 4.3	Sim	A questão foi reformulada acrescentando a palavra “importância” a cada numeração.
	P14	Não me identifiquei com a palavra apreço	-	Apenas comentário
	P18	Sugiro que todos os graus de relevância sejam apresentados acompanhados com a palavra “importância”.	Sim	A questão foi reformulada acrescentando a palavra “importância” a cada numeração.
4.1	**P15**	Verificar numeração	Sim	A numeração da questão foi verificada/corrigida.
	P22	Você escreveu para pular para 2.3. Não seria 4.3. rever.	Sim	A numeração da questão foi verificada/corrigida.
4.2	**P1**	Direitos na carreira para contratados / prestores de serviços.	Sim	A frase “prestadores de serviço” foi acrescentada a questão como sugerida.
	P2	Nessa questão poderia haver a descrição de pular a questão caso o regime de trabalho não se aplique.	Não	Na questão anterior já tem a informação para

				pular a questão caso o regime de trabalho não se aplique.
	P18	Está claro, mas é interessante elencar a lei que prever a jornada do magistério.	Sim	A questão foi reformulada acrescentando a lei.
4.3	**P18**	Verificar pontuação. É interessante inserir a palavra "docente" após carreira. Geralmente, os planos de carreira não são organizados pelas instituições isoladamente, mas pelas redes.	Sim	A palavra "docente" foi inserida na questão, como sugerida. A questão foi reformulada, acrescentando as palavras "ente federado (municipal, estadual, federal)" ao invés de deixar apenas a palavra "instituição".
	P3	Se a instituição a que a pergunta se refere for a unidade educacional dificilmente a resposta será sim, a não ser que se trate de uma escolar particular. As escolas tem pouquíssima autonomia para a promoção desse tipo de atividade. Ações assim são gerenciadas pelo poder municipal, estadual ou federal. Talvez seja interessante deixar explícita na pergunta a que essa instituição se refere.	Sim	A questão foi reformulada, acrescentando as palavras "ente federado (municipal, estadual, federal)" ao invés de deixar apenas a palavra "instituição".
4.4	**P4**	Tenho a sensação que já foi perguntando algo semelhante anteriormente.	-	Apenas comentário
4.6	**P18**	Talvez seja interessante inserir: Sente-se motivado(a) para estudar.	Sim	A questão foi inserida, como sugerida.
	P1	1 é pouco, 2 é médio e 3 é alto.	Sim	A palavra "é" foi acrescentada após cada numeração, como sugerida, proporcionando maior clareza à questão.
	P3	Mesma sugestão dada no item 3.9	Sim	A questão foi reformulada, colocando os valores referentes à satisfação com a carreira de maneira ainda mais didática, como sugerida
5.3	**P22**	Por não conhecer as políticas educacionais, não sei responder a esta pergunta , embora ela seja clara.	-	Apenas comentário
	P15	Verificar numeração.	Sim	A questão foi reformulada e a numeração verificada/corrigida.
6.1	**P14**	De acordo com os contratos ou concursosw	Sim	A questão foi reformulada para que não gerasse essa dúvida.
6.2	**P14**	7 – É necessária?	-	Apenas comentário
6.4	**P12**	Os pontos: 2 e 3 devem aparecer na prática pedagógica no que se refere à demanda com os alunos.	-	Apenas comentário
	P13	Rever se é necessário manter este último item que	-	Apenas comentário

		destaquei.		
6.5	**P13**	Por que o destaque de ano letivo?	Sim	A frase “ano letivo” foi substituída pela frase “série escolar” para facilitar a compreensão.
	P1	Creio que caberia: - leciona em quantas instituições; - tipo de transporte para se locomover à instituição de ensino; - Tempo que utiliza para se deslocar de casa até o trabalho; - Tipo de transporte (pessoal ou fornecido pelo poder público); - As vias (estradas) de acesso à unidade escolar são boas, ruins, razoáveis;	Sim	A primeira sugestão de pergunta já tem no questionário. As sugestões seguintes foram acrescentadas ao quadro de questões, oferecendo maior possibilidade de analise à questão.
6.7	**P1**	Sente angústia, desânimo ao ir trabalhar?	Sim	A questão foi reformulada, acrescentando essa pergunta nos itens.
	P18	O item número 6 está relacionado a um diagnóstico, contudo, o estresse e o cansaço mental é algo comum na categoria docente, mas nem sempre tem diagnóstico de especialista, seria interessante criar um item acerca desses problemas de forma similar aos elencados no início, sem descartar o que foi apresentado.	Sim	A questão foi reformulada para que o item 6 não fosse caracterizado como um diagnóstico.

Fonte: Elaboração da autora 2020

Entre sugestões e comentários houve um total de 76, 50 sugestões foram aceitas totalizando 65,78% do que os (as) avaliadores (as) propuseram para a clareza de linguagem, aquelas que não condiziam com o objetivo da questão não foram aceitas. De um total de 48, 32 questões receberam sugestões e/ou comentários, em 8 questões não foram aceitas, porque 4 foram apenas comentários e 4 consistiram em comentários e sugestões, porém, as sugestões não agregariam mudanças a clareza ou distorcia o objetivo da questão, com isso, 24 questões foram reformuladas para que tenha maior clareza de linguagem.

As questões que receberam sugestões e/ou comentários foram 1; 3; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 2.9; 2.10; 2.11; 2.13; 3.1; 3.2; 3.3; 3.5; 3.6; 3.8; 3.9; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 4.6; 5.3; 6.1; 6.2; 6.4; 6.5; 6.7. As 8 que não passaram por reformulações conforme sugerida ou comentada pelos (as) avaliadores (as) foram 2.5; 4.4; 6.2; 6.4 (que teve apenas comentários) e 2.2; 2.9; 2.10; 3.2 (teve comentários e sugestões). Dessa forma, 24 questões foram reformuladas, além disso, alguns avaliadores (as) também sinalizaram correções em pontuações e acentuações gráficas.

No entanto, algumas questões passaram por reformulações mesmo sem a sugestão dos (as) avaliadores (as), já que, diante de alguns comentários em outras questões essa necessidade foi percebida. Isto posto, na questão 2.13 foi acrescentada a opção parcialmente,

as questões 4.3 e 5.5 houve reformulação nas perguntas e na categoria sobre as Características Profissionais sentiu-se que era necessário acrescentar mais uma questão, a mesma é referente ao seguimento educacional a qual o docente atua, para que, assim, a análise de dados tenha maior enriquecimento.

A segunda etapa de validação do Q-VD obteve dados satisfatórios, a soma da avaliação realizada pelos (as) professores (as) atingiu uma média alta de 0,96, próximo a 1,00 que seria o valor máximo, o número de contribuições nas questões foi ampla e relevante. Por ser uma etapa em que o objetivo era avaliar o grau de clareza das questões um grande número de sugestões e comentários foram relacionados a acentuações, pontuações e conjunções. Dentre as sugestões e comentários inseridos no Q-VD que foram além dos já mencionados, destacam-se as dos (as) professores (as) avaliadores (as): P2 na questão 1; P14 na questão 3.3; P17 na questão 4.3; P3 na questão 4.3 e P1 na questão 6.7.

Nos Dados Sociodemográficos, o P2 sugeriu na questão 1: *"a pergunta está clara, porem as opções de resposta tem um problema, pois sexo biológico existe apenas "Feminino" e "masculino", sugiro deixar apenas essas duas opções ou substituir o termo "outros" pelas opções "cisgênero" e "transgênero"".* Diante da explicação e sugestão, a questão foi reformulada deixando apenas as opções masculina e feminina. Como enfatiza Souza e Meglhioratti (2017, p. 1) o sexo biológico, "é definido por uma marca anatômica que nos é atribuído ao nascimento".

Na categoria da Formação, na questão 3.3 sobre a forma que realizou a formação superior, a P14 sugeriu e comentou o seguinte:

> *Verificar qual é questão para pular (1.6). Acho que ficou errada essa numeração. Sugiro separar os programas de formação, deixar uma questão para o PARFOR e outro para a REDE UNEB, pois assim terá dados de qual desses programas teve maior alcance na formação dos professores.*

A questão foi reformulada atendendo a sugestão que proporcionará maior enriquecimento na análise dos dados, pois terá a informação dos (as) professores (as) formados nos diferentes programas, com os dois programas em uma única opção de escolha não seriam possível identificar no momento da análise em qual deles o docente realizou a formação. Os programas de formação docente proporciona avanço para a educação ao qualificar os profissionais e por ser um meio de ofertar igualdade na formação de professores (as), como afirma Mororó:

> Mesmo correndo o risco de parecer ingenuidade, entendemos que, ao prever, assim, a organização da demanda pela formação em nível superior dos professores, a Política Nacional pressupõe o estabelecimento de um projeto nacional coeso no qual as ambiguidades e as desigualdades que, no cenário

> atual, tem permitido o controle da profissão e o aligeiramento da formação sejam reduzidas (2012, p. 2).

Na categoria Carreira, a questão 4.3 que investiga a existência de planos que possibilitam a acessão na carreira docente, a maneira que a pergunta foi formulada não ficou clara que era específica aos (as) docentes, portanto, a P17 sugeriu e comentou: "*Verificar pontuação. É interessante inserir a palavra "docente" após carreira. Geralmente, os planos de carreira não são organizados pelas instituições isoladamente, mas pelas redes".* Os planos de carreira, a depender do ente federado, englobam todos os servidores público em um único plano. O PCCR dos (as) professores (as) de Rio Branco-AC segue essa perspectiva, ele não é exclusivo, é um único plano para todos os servidores públicos municipal, apenas um trecho destaca as especificidades da carreira do magistério (OLIVEIRA, 2016). Destarte, é importante especificar se há um plano exclusivo para os (as) docentes.

Ainda referente a essa questão, o P3 sinalizou a importância de especificar a instituição a qual a pergunta menciona, visto que, não utiliza a expressão ente federado, mas apenas a palavra instituições que pode ser as escolas, porém, as mesmas não tem autonomia para isso. Assim, o P3 enfatiza:

> *Se a instituição a que a pergunta se refere for a unidade educacional dificilmente a resposta será sim, a não ser que se trate de uma escolar particular. As escolas tem pouquíssima autonomia para a promoção desse tipo de atividade. Ações assim são gerenciadas pelo poder municipal, estadual ou federal. Talvez seja interessante deixar explícita na pergunta a que essa instituição se refere.*

Diante disso, houve uma reformulação da questão substituindo a palavra instituição por ente federado. Pois, são os entes federados os responsáveis por elaborar os planos de carreira dos (as) docentes da educação pública como determina as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pública (2009).

Na categoria das Condições de Trabalho e Saúde, a questão 6.7 trata sobre o adoecimento docente em um quadro de perguntas sobre fatores do adoecimento. O P1 sugeriu acrescentar a seguinte pergunta: "*Sente angústia, desânimo ao ir trabalhar?".* A sugestão foi aceita e a pergunta inserida no questionário ao considerar que esses são aspectos que podem interferir no adoecimento enquanto sintomas de esgotamento profissional e/ou depressão, doenças que tem acometido os (as) docentes. Nesse sentido Brito, Prado e Nunes (2017, p. 173) enfatizam que,

> A extensa carga horária assumida por muitos profissionais além de agravar os distúrbios vocais, resulta em cansaço físico e mental. Geralmente, os docentes costumam apresentar quadros de depressão, ansiedade, estresse, nervosismo, além de sintomas físicos como dores e cansaço. Esses sintomas surgem em decorrência de diversos fatores, e em alguns casos, é necessário o afastamento dos professores da sala de aula.

Diante dos dados encontrados na análise da segunda etapa para a clareza de linguagem do questionário, é possível dizer que as avaliações, sugestões e comentários em cada questão, que serviram para reformulações, obteve um resultado satisfatório.

5.4 OS DADOS DA TERCEIRA ETAPA: AVALIAÇÃO DA FIDEDIGNIDADE DO Q-VD

Para a terceira e última etapa de validação do questionário os (as) participantes (as) receberam o convite pelas redes sociais (*facebook, instagram e whattzap*). O convite foi realizado a 24 professores (as), 16 participaram, uma vez que, 3 não encaixaram nos critérios porque não estavam atuando em sala de aula, 2 alegaram não ter tempo para participar, 2 não responderam as mensagens e 1 sempre adiava a data agendada para responder o questionário.

Essa terceira etapa é referente à fidedignidade do Q-VD, ou seja, consiste em avaliar se o questionário é fidedigno ou não. Para alcançar os resultados dessa etapa foi realizado o procedimento do teste e reteste que consiste na aplicação do questionário duas vezes aos (as) mesmos (as) participantes (as), em momentos diferentes. O prazo estabelecido foi de no mínimo uma semana para o reteste, todos (as) os (as) 16 professores (as) que aceitaram participar dessa etapa da pesquisa realizaram o teste e reteste.

Inicialmente o objetivo era ir as escolas realizar a aplicação do questionário, porém, considerando o contexto da pandemia do covid-19 houve a necessidade de mudanças, dessa forma, a aplicação foi realizada por chamada de voz. Essa etapa não seria totalmente fidedigna se realizasse os mesmos procedimentos da primeira e segunda etapa em que o questionário foi enviado por e-mail e o (a) participante (a) devolvia quando respondesse, já que, o objetivo era avaliar a fidedignidade através das respostas de cada questão. A decisão em realizar chamada de voz foi estabelecida como uma forma de garantir que os (as) participantes (as) não teriam acesso às respostas dadas na primeira aplicação (teste) gerando possibilidade de repeti-las na segunda aplicação (reteste), caso isso acontecesse, a avaliação da fidedignidade não seria confiável.

Após o convite, para aqueles que aceitaram participar, foi agendado por mensagem de *whatsapp* o melhor dia e horário para o participante responder o questionário via chamada de

voz, no dia que respondia pela primeira vez o questionário, o próximo dia, para o reteste, já ficava agendado. O tempo entre uma aplicação e outra foi de 7 dias para a maioria, apenas dois participantes não conseguiram realizar o reteste com esse prazo por terem outros compromissos, assim, realizaram após 15 dias.

Na primeira aplicação o tempo gasto por chamada foi entre 30 a 50 minutos de duração, alguns (as) participantes (as) era rápidos e objetivos nas respostas, finalizando em menos tempo, outros, pensavam mais nas respostas e justificavam a decisão tomada, assim, a duração das chamadas foram maiores. Na segunda aplicação, o reteste, o tempo gasto foi entre 20 a 40 minutos, como os (as) professores (as) já "conheciam" o questionário foram mais ágeis para responderem as questões.

Alguns (as) participantes (as), ao iniciar a conversa, interessaram em entender um pouco mais o objetivo de responderem o mesmo questionário por duas vezes, pois, era algo novo. Todas essas questões interferiam no tempo de duração da chamada. Antes de iniciar o processo de perguntas e respostas houve uma breve apresentação de questionário, sobre seu objetivo principal, as categorias que o compõe e o espaço aberto para tirar dúvidas e/ou realizarem considerações. O questionário foi respondido em tempo real pela pesquisadora de acordo as respostas dadas, nenhum (a) participante (a) teve acesso ao mesmo. No quadro 20 estão às informações sobre as características dos (as) professores (as) participantes da terceira etapa de validação do Q-VD.

Quadro 20: Caracterização dos (as) Avaliadores (as) da Terceira Etapa (validade de conteúdo) de Validação do Questionário

VARIÁVEIS	QUANTIDADE	%
Sexo		
Feminino	9	**56,25**
Masculino	7	**43,75**
Curso de formação acadêmica		
Educação física	2	**12,50**
Pedagogia	3	**18,75**
Matemática	3	**18,75**
Biologia	1	**6,25**
Geografia	2	**12,50**
História	1	**6,25**
Letras	3	**18,75**
Física	1	**6,25**
Nível de formação acadêmica		
Graduação	2	**12,50**
Graduação e especialização	9	**56,25**
Mestrado	5	**31,25**
Área de atuação		
Educação infantil	2	**12,50**
Ensino fundamental	8	**50**
Ensino médio	6	**37,50**
TOTAL	**16**	**100**

Fonte: Elaboração da autora 2021.

Os (as) professores (as) participantes da terceira etapa de validação foram um total de 16, 9 do sexo feminino somando 56,25% e 7 do masculino correspondendo a 43,75%. Dentre as características profissionais, para a formação o maior número de avaliadores (as) foram da área de humanas totalizando 6, 3 de pedagogia (18,75%), 2 de geografia (12,50%) e 1 de história (6,25%), seguido por linguagem com um total de 5, 3 de educação física (18,75%) e 2 de letras (12,50%), na sequência, 2 da ciências da natureza, 1 de biologia (6,25%), 1 de física e 2 da ciências exatas com dois avaliadores de matemática correspondendo a 12,50%.

Mediante o exposto todos os (as) avaliadores (as) têm graduação, em relação ao nível de formação acadêmica a maioria possuem graduação e especialização, um total de 9 que corresponde a 56,25%, seguidos por 5 que tem o mestrado como o maior nível de formação somando 31,25% e 2 têm a graduação, portanto, 12,50%. Sobre a área de atuação o maior número de professores (as) foram do ensino fundamental com uma quantidade de 8, equivalendo a 50%, seguido por 6 do ensino médio (37,50%) e 2 da educação infantil (12,50%).

Assim como o perfil dos (as) avaliadores (as) da segunda etapa de validação, na terceira, as características acadêmicas dos (as) avaliadores (as) também demonstram uma participação ampla e diversificada para a validação da fidedignidade, uma vez que, houve professores (as) de todos os seguimentos da educação básica e de distintas áreas. Dessa forma, considerando o público participante das etapas de validação do Q-VD, o mesmo poderá ser utilizado com professores (as) de todas as etapas da educação básica porque contou com a participação de avaliadores (as) de todas as etapas, o que proporcionou maior abrangência para a validação.

Os dados obtidos para a fidedignidade, de modo geral, foram excelentes, pois, a média geral dos questionários foi igual a 1,00, considerando a escala de 0,00 a 1,00 obteve o valor máximo. Diante disso, foi realizada uma análise por categorias, a validação da fidedignidade de forma separada para a categoria 1 (dados sociodemográficos), categoria 2 (características profissionais), categoria 3 (formação), categoria 4 (carreira), categoria 5 (remuneração), categoria 6 (condições de trabalho e saúde) e categoria 7 (percepção dos (as) professores (as) sobre a valorização docente). O quadro 21 apresenta a média de validade da fidedignidade por categorias e de cada avaliador para o Q-VD, assim como, para cada categoria.

Quadro 21: Índice De Fidedignidade Do Questionário Por Categorias.

PROFESSORES (AS)	CATEGORIAS							TOTAL
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	
P1	1,00	1,00	0,96	0,92	0,86	0,99	0,66	**0,91**
P2	1,00	1,00	0,91	0,83	0,70	1,00	0,87	**0,90**
P3	1,00	1,00	0,85	0,78	0,99	1,00	0,95	**0,93**
P4	1,00	1,00	1,00	0,90	0,82	1,00	0,80	**0,93**
P5	1,00	1,00	0.92	0,89	0,91	1,00	0,92	**0,94**
P6	1,00	1,00	0,99	0,85	0,96	1,00	0,93	**0,96**
P7	1,00	1,00	0,98	0,91	0,99	0,97	0,97	**0,97**
P8	1,00	1,00	0,91	0,92	0,93	0,98	0,79	**0,93**
P9	1,00	1,00	1,00	0,79	0,83	1,00	0,79	**0,91**
P10	1,00	1,00	0,99	0,74	0,86	0,99	0,60	**0,88**
P11	1,00	1,00	0,71	0,95	0,97	0,99	1,00	**0,94**
P12	1,00	1,00	0,99	0,94	0,68	1,00	0,95	**0,93**
P13	1,00	1,00	0,96	0,90	0,76	0,99	0,85	**0,92**
P14	1,00	1,00	1,00	0,71	0,74	0,98	0,85	**0,89**
P15	1,00	1,00	0,73	0,98	0,93	1,00	0,83	**0,92**
P16	1,00	1,00	0,56	0,94	0,95	0,99	1,00	**0,92**
TOTAL	**1,00**	**1,00**	**0,90**	**0,87**	**0,86**	**0,93**	**0,86**	

Fonte: Elaboração da autora 2021

As categorias compostas dos Dados Sociodemográficos e das Características Profissionais são fidedignas, uma vez que, como mostram as informações no quadro 22, a média foi igual a 1,00 para as duas categorias. As outras duas categorias com a maior média de fidedignidade foram 3 (formação) e 6 (condições de trabalho e saúde), a categoria das Condições de Trabalho e Saúde com a média maior somando 0,93 e a da Formação com 0,90, seguidas pela categoria 4 correspondente a Carreira com média igual a 0,87 e as categorias 5 (remuneração) e 7 (percepção dos (as) professores (as) sobre a valorização docente) com as menores médias, iguais a 0,86. A média por categorias obteve bons resultados, porquanto, não foram valores distantes de 1,00, no qual, seria o valor máximo.

A média individual de cada professor (a) para a fidedignidade apresentaram bons resultados com uma quantidade alta de valores acima de 0,90, portanto, próximos a 1,00, a média de apenas dois professores (as) foram abaixo de 0,90, a da P10 com 0,88 e do P14 com 0,89. Porém, ao considerar as médias dos (as) professores (as) por categorias a de três deles (as) sobressaem por estarem abaixo de 0,70, ou seja, valores muito baixos na escala, que são a do P1 com 0,66 e da P10 0,60 na categoria 7, bem como o P16 com 0,56 na categoria 3, esses valores não interferiram no resultado final da fidedignidade dessas categorias por serem de um número pequeno de professores (as), mas, caso aparecessem um número significativo as categorias poderiam sofrer exclusão do questionário por não serem consideradas fidedignas.

Na última categoria, a 7, sobre a percepção dos (as) professores (as) em relação a valorização docente a média de dois professores (as) o P1 (0,66) e a P10 (0,60), apresentaram um valor inferior aos demais, podendo ser considerada ruim, como cada professor (a) atua em

uma realidade singular, a percepção sobre a valorização adequa a realidade vivida e oferecida, assim, o se sentir valorizado ou não enquanto profissional é um ponto que pode afetar a percepção do (a) docente de uma semana em relação a outra, dessa forma, esse resultado negativo estaria associado a sua mudança de posicionamento sobre essa questão ao ser questionado (a) novamente em dias diferentes. No entanto, de modo geral essa etapa de validação, assim como as outras etapas, apresentou resultados satisfatórios, os mesmos demostram a fidedignidade do Q-VD.

5.5 DISCUSSÃO SOBRE AS ETAPAS DE VALIDAÇÃO DO Q-VD E OS DADOS ENCONTRADOS

A validação de um instrumento refere-se ao fato de medir aquilo que ele realmente propõe (Lindeman, 1974), no caso do Q-VD, a valorização docente, diante disso, o questionário foi elaborado procurando atender as demandas inseridas nesse assunto, como aborda Fachel e Camey (2000), comumente, o julgamento para a validade de um instrumento é medida a partir da pergunta: você está medindo o que pensa que está medindo?

Destarte, a primeira etapa para a validação iniciou com a validade de conteúdo, para que os (as) avaliadores (as) analisassem se o que foi pensado, elaborado e estruturado no questionário era um conteúdo que atendia ao seu objetivo. Ao considerar que “a construção de um questionário requer um imenso e fastidioso trabalho, baseado na teoria, para a criação das assertivas, cujo conjunto precisa depois ser validado semântica e estatisticamente para futura aplicação correta do questionário” (MAGALHÃES JUNIOR et al., 2020, p. 20).

A validade de conteúdo foi o método escolhido para avaliar o questionário, verificando se as questões propostas no instrumento representam o domínio do conteúdo apresentado, se a escrita do conteúdo representa o conceito que pretende medir e se existe uma conceituação legítima e clara (ALPIREZ, 2014). Além disso, quando esse método é utilizado procura assegurar que os componentes do instrumento envolvam e representem de maneira adequada o que procura medir, bem como, espera oferecer resposta para as perguntas: Será que os componentes do instrumento ou item cobrem de fato todos os aspectos do atributo a ser medido? Será que o conteúdo da variável corresponde à denominação que lhe atribuiu? (DE JESUS, 2013). O IVC, inicialmente possibilita analisar as particularidades de cada item e na sequência o todo (ALEXANDRE; COLUCI, 2011).

A validade de conteúdo é resultado do julgamento de avaliadores ou pessoas que tem reconhecimento na área de estudo, os mesmos, avaliam as especificidades dos itens em

analogia aos conceitos que se almeja medir (BITTENCOURT, 2011). Nesse sentido, Raymundo afirma que:

> A **validade de conteúdo** refere-se ao julgamento sobre o instrumento, ou seja, se ele realmente cobre os diferentes aspectos do seu objeto e não contém elementos que podem ser atribuídos a outros objetos. Ela não é determinada estatisticamente, ou seja, não é expressa por um coeficiente de correlação, mas resulta do julgamento de diferentes examinadores especialistas, que analisam a representatividade dos itens em relação às áreas de conteúdo e à relevância dos objetivos a medir (2009, p. 87, grifo da autora).

Com características semelhantes a este estudo, Crestani, De Moraes e De Souza (2017), diante do objetivo de analisar a validação de conteúdo de sinais enunciativos de aquisição da linguagem, utilizou da escala de Likert para avaliar a clareza e pertinência a partir de cinco pontos (1 - não concordo totalmente; 2 - não concordo parcialmente; 3 - indiferente; 4 - concordo parcialmente; e 5 - concordo totalmente) permitindo a análise de conteúdo pelos juízes de forma individualizada. As respostas dos juízes foram calculadas para obter o percentual dos que concordavam totalmente e parcialmente com o item do instrumento, com isso, a soma dos valores entre os que concordaram totalmente e parcialmente atingiram percentuais superiores a 80% para a pertinência, assim, possibilitou manter todos os itens para a próxima etapa da pesquisa, pois foi estipulado a porcentagem acima de 70% para mantê-los.

Da mesma forma, o Q-VD não obteve nenhum item excluído, todos foram considerados válidos a partir da soma total de todos os (as) avaliadores (as), porém, alguns obtiveram índice de avaliação mais alto do que outros, mas independente desse quesito houve reformulação das questões considerando as sugestões de cada avaliador. Nesse seguimento, Diógenes (2014), ao validar o conteúdo dos indicadores de risco para a fala infantil, também destaca que mesmos os itens que alcançaram consonância superior a 75%, valor considerado satisfatório, as sugestões e comentários dos (as) avaliadores (as) foram considerados, visto que, contribuíram significativamente para o estudo.

No entanto, na pesquisa de Magalhães Junior et al (2020) que teve como objetivo construir e validar um questionário de raiz para ser utilizado como instrumento de coleta de dados em investigações que visam identificar concepções e representações de estudantes de diferentes cursos de licenciatura, houve um resultado diferente. Inicialmente o questionário contava com 81 assertivas, após o processo de validação, ocorreu à reorganização e a versão final passou a contar com 51 assertivas.

Seguindo o mesmo percurso da primeira etapa, na segunda, o objetivo era a avaliação da clareza de linguagem, os (as) avaliadores (as) tinham o propósito de avaliarem se as questões ofereciam uma linguagem clara e objetiva para o público almejado. Além de estabelecer a clareza por meio das opções não clara, pouco clara e clara, os (as) avaliadores (as) tinham a opção de realizar sugestões, porém, a avaliação foi além, muitos avaliaram a clareza, realizaram sugestões e contribuíram nas correções da língua portuguesa. Conforme afirma Diógenes:

> A linguagem deve ser clara, simples e direta. Sendo assim, deve-se evitar a ordem inversa, frases complexas ou longas demais e informações não relevantes. Para atender aos critérios da clareza e objetividade faz-se necessário utilizar um vocabulário adequado ao público que se pretende atingir (2014, p. 76).

Essa etapa houve uma maior participação de avaliadores (as) tanto na quantidade quanto nas contribuições, realizando correções de termos, pontuações e sinalizações, agregando adequação a linguagem. Em consonância com essa etapa, a pesquisa de Diógenes (2014) com o objetivo de validar o conteúdo dos indicadores de risco para a fala infantil pôde observar que grande parte dos problemas encontrados estavam relacionados a modificações de determinadas expressões ou termos que através do acréscimo de palavras, exclusão ou substituição facilitaria a compreensão dos profissionais de saúde e cuidadores que era o seu público alvo.

Na soma de todos os (as) avaliadores (as) para cada questão não obteve valores baixos a ponto de serem classificadas como não clara, mas as questões foram reformuladas e corrigidas para proporcionar maior clareza, de acordo com as pontuações dos (as) avaliadores (as). Na pesquisa de Crestani, De Moraes e De Souza (2017) os dados obtidos também seguiram esse caminho, nenhum dos itens foi avaliado com total discordância para a clareza.

Quando comparada com a validação do conteúdo, a clareza de linguagem apresentou um valor global maior na validação. Diferente do resultado do Q-VD, Petersen (2017) ao investigar a validade de conteúdo do Questionário de Conteúdo do Trabalho (JCQ-IFES) constatou que a pertinência do conteúdo obteve um escore de 0,77, portanto, maior que a clareza que obteve escore de 0,74, uma possível justificativa para essa diferenciação entre está pesquisa e a de Petersen pode estar atrelada ao público utilizado em cada uma delas, desde a formação e informações sobre o objeto estudado. Além disso, a soma de todos os (as) avaliadores (as) em cada item tanto para o conteúdo quanto para a clareza não obteve valores abaixo de sete, no de Petersen (2017), alguns itens apresentaram desempenho abaixo de 0,7,

porém, como bem ressaltado pelo autor, não afetou a qualidade total da clareza e da pertinência.

Além da importância dada ao conteúdo e a clareza, outro ponto fundamental em um instrumento de pesquisa é a fidedignidade, ou seja, as medidas devem ser precisas, estáveis e consistentes, o que proporcionará o mesmo resultado quando aplicado ao mesmo grupo por varias vezes, se o instrumento apresentar fidedignidade (VIANNA, 1976). Dessa forma, a terceira etapa, consistiu na avaliação da fidedignidade do Q-VD que na prática "{...} pode ser definida como o coeficiente de correlação entre, pelo menos, duas medidas. Existem diferentes métodos para calculá-la" (RAYMUNDO, 2009, p. 89).

Dentre esses métodos está o teste e reteste que consiste na aplicação do instrumento ao mesmo grupo por duas vezes em diferentes dias, com as mesmas condições. Assim, Pasquali (2009) afirma que, para definir a precisão de um teste há duas técnicas estatísticas, a correlação e a consistência interna, a da correlação é a utilizada no teste e reteste, ou seja, a aplicada no Q-VD, onde obteve o resultado dos mesmos sujeitos ao ser submetidos ao mesmo questionário por dois momentos diferentes, em que o índice de precisão incide na correlação entre os dois escores dos mesmos sujeitos.

Como destaca Moreira (2004, p. 246) o teste e reteste é "a forma mais simples de obter duas medidas paralelas da mesma variável, {…} repetindo o mesmo procedimento de medida após um intervalo de tempo relativamente curto". Diante disso, para que o instrumento seja considerado fidedigno o resultado esperado após a repetição do questionário é que os dados sejam similares.

Assim, nessa pesquisa utilizou-se para a análise dos dados a correlação de Pearson, porque como pontua De Jesus (2013, p. 50) "o Coeficiente de Correlação de Pearson e o Coeficiente Kappa são os testes estatísticos associados diretamente com a confiabilidade entre avaliadores". O coeficiente de correlação de Pearson é definido por De Jesus (2013) como uma medida de associação linear entre variáveis, ele é usado para medir a confiabilidade de um determinado instrumento com até duas variáveis. Os trabalhos encontrados e utilizados nessa pesquisa não usaram o coeficiente de correlação de Pearson, mas, o coeficiente de correlação de Kappa "que pode variar de -1 a 1, indicando discordância ou concordância completa, e o valor 0 indica um valor de concordância igual ao acaso" (CRESTANI; DE MORAES; DE SOUZA, 2017, p. 56).

Os dados encontrados na avaliação da fidedignidade do Q-VD apresentam escores positivos, para Raymundo:

> A fidedignidade de um teste ou de qualquer outro instrumento de medida, que apresenta resultados consistentes daquilo que pretende medir, é condição necessária para a validade. É geralmente expressa por alguma forma de coeficiente. A fidedignidade de um teste, por exemplo, indica até que ponto as diferenças nos escores são decorrentes de variações na característica examinada e não de erros casuais. Ela também se refere à Construção e validação de instrumentos estabilidade dos resultados de um teste, ou seja, ao grau de consistência e precisão dos escores (2009, p. 88-89).

Dentre as três etapas, a fidedignidade obteve uma média global considerada perfeita, pois, obteve o valor máximo igual a 1,00 ao realizar a correlação entre os dados de uma aplicação e outra. De acordo com Pasquali (2003), quando se aplica um instrumento a um grupo com 100 participantes e, após 30 dias, aplica esse instrumento novamente aos mesmos 100 participantes, utilizando as mesmas condições, e o resultado apresentar uma correlação 100% entre as duas aplicações o coeficiente será igual a 1, portanto, perfeito.

Como o resultado para a fidedignidade do instrumento, de modo geral, constatou o valor máximo, nessa etapa foi realizada uma análise por categorias, uma vez que, como afirma Lima:

> {...} a fidedignidade dos resultados obtidos reporta-se à constância dos resultados totais ou à consistência interna dos itens. De acordo com o primeiro sentido, assegura-se que o mesmo teste, aplicado duas vezes aos mesmos sujeitos, nas mesmas condições, dará resultados muito equivalentes. Relativamente ao segundo, diz-se que os itens que compõem o teste se apresentam como um todo homogéneo e, por tal, há uniformidade e coerência nas respostas dos indivíduos a cada um dos itens que compõem o questionário (2009, p. 42).

O instrumento é dividido em sete categorias, a primeira Dados Sociodemográficos e a segunda Características Profissionais alcançaram o valor máximo igual a 1,00. Esse resultado não traz surpresa, visto que, são informações fixas que não costuma mudar em poucos dias, já que, a primeira categoria são dados como idade, estado civil e número de filhos, enquanto a segunda é ano de formação, área de formação, instituição de atuação, dentre outras, que já foram apresentadas no trabalho.

As demais categorias, que tratam especificamente sobre a valorização docente apresentaram escores de fidedignidade diversificados. Cada categoria tem o objetivo de avaliar especificidades que ao serem agrupadas compõe pontos importantes para que haja uma valorização docente, a terceira (formação), a quarta (carreira), a quinta (remuneração) e a sexta categoria (condições de trabalho e saúde) são definidas pela CONAE/2018, a sétima categoria tem o objetivo de avaliar a percepção dos (as) professores (as) sobre a valorização docente.

Diante disso, a terceira categoria obteve escore total de 0,90, o seu objetivo é avaliar a formação docente. Para tal, é composta de questões como, qual formação tinha quando começou a lecionar, qual o maior grau de formação, quais instituições realizou a formação inicial e continuada, há quanto tempo realizou a última formação continuada, se leciona a disciplina concernente com a formação, em quais condições realizou a formação continuada e as motivações para realizar a formação continuada.

A partir dessas questões, é relevante definir a compreensão de formação inicial e continuada tratada nesse trabalho, de acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) "por formação inicial entende-se a preparação profissional construída pela agência formadora. É aquela formação que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão" (1994, p. 23). Já a formação continuada é definida por Dourado da seguinte forma:

> A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério (2015, p. 313).

A formação docente no Brasil, apesar das políticas públicas específicas, ainda é uma questão de discussão no meio acadêmico e profissional, pois ainda há professores (as) com o magistério que não tiveram a oportunidade de realizar o curso de nível superior, visto que, mesmo com políticas públicas voltadas para essa demanda muitas vezes não são ofertadas as condições necessárias para realizar a formação. No campo da formação continuada não se difere, muitos (as) docentes não conseguem licença remunerada para os estudos, quando conseguem, corre o risco de ferir no tempo de aposentadoria.

Quando o (a) professor (a) não tem as condições favoráveis para os estudos os prejuízos não são apenas no quesito formação profissional individual, mas, todos perdem, os (as) alunos (as), a instituição, a educação, isso se tratando da formação como um todo, inicial e continuada. Ambas como partes preponderantes do fazer docente são essenciais na garantia da valorização docente e da qualidade da educação, pois a qualificação dos (as) professores (as) faz a diferença em intuições que oferecem aprendizagem de qualidade, portanto, estabelecer e cumprir políticas públicas voltadas para a valorização dessa categoria é fundamental para a melhoria na educação (ARANDA, 2018).

Todavia, é essencial que ofereça formação de qualidade, ao buscar solucionar os problemas educacionais é comum o aligeiramento nos cursos de formação na busca de resultados rápidos. Para Souza (2017), o problema da carência de professores (as) para atuarem na educação básica e a criação de programas de formação inicial e continuada para solucioná-lo, por sucessivos governos na esfera federal, mostra o modo aligeirado, emergencial, flexível e fragmentado das políticas educacionais inviabilizando o desenvolvimento de uma Política Nacional Global de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação.

A Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 enquanto um desdobramento do atual PNE determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, no artigo 3 define que:

> Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

Além disso, no artigo 19, a Resolução determina alguns meios para a valorização docente, pontuando que deverá ser garantido nos planos de carreira e remuneração a jornada de trabalho com a inclusão de horas destinadas aos afazeres docente, avanço na carreira, formação inicial e continuada, convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo e avaliação de desempenho com a participação dos pares, assegurando, dentre outras questões:

> [...]
>
> III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;
> [...]
> VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2015).

Esses dois incisos, abordam a diferenciação por titulação para a remuneração, oferta de programas para a formação e licença remunerada para realizar formação. São pontos que ainda geram reclamação e desconforto a docentes quando o ente federado o qual atua não cumprem essas determinações. Os dados da pesquisa de Teixeira (2016) mostram que a gestão não realizava a diferenciação no salário entre os (as) professores (as) com níveis de formação diferentes, já que todos (as) recebiam o valor correspondente ao nível 1. Em contrapartida, os dados do trabalho de Guimarães Neto (2018) mostram que a titulação docente é o ponto mais valorizado no Plano de Cargo e Salários no município.

Em relação às condições ofertadas para realizar a formação, a pesquisa de Souza (2017) destaca que a formação para os (as) professores (as) pesquisados (as) oferecida pelo PARFOR era realizada no momento das férias e período de recesso, momento que deveria ser destinado ao lazer e descanso. Diante dessas situações, a forma como a formação é ofertada, a falta de incentivo para o avanço na carreira, provocando a desvalorização da profissão e causando os sentimentos de angústia, desânimo e desrespeito demonstra o pouco estímulo dado aos docentes por parte dos gestores. Como afirma Saviani (2009, p. 153) “tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos”.

Essas questões são tratadas no Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que trata sobre a Política Nacional de Formação Docente, substituindo o Decreto Nº 6.755 de 2009, para atender as determinações do atual PNE. Dessa forma, o artigo 2, considerando as metas 15 e 16 do PNE, trata dos princípios para a formação dos profissionais da educação através de XIV incisos, os de número VI, VII, VIII e IX abordam as discussões nos parágrafos anteriores, portanto, eles pontuam:

> [...]
>
> VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
> VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
> VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;
> IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
> [...] (BRASIL, 2016).

Além dessas considerações, é preponderante que os (as) professores (as) lecionem em componentes que são concernentes com a sua formação, pois os seus estudos trazem especificidades, assim como os demais componentes exigem. Ao lecionar em uma área de conhecimento diferente da sua formação, o (a) professor (a) não terá os domínios necessários sobre os conteúdos, logo, a aprendizagem do (a) aluno (a) será comprometida, bem como, seu desempenho profissional e a exigência de maior tempo de dedicação para planejar aulas, ao considerar que serão assuntos que não fazem parte da sua área de conhecimento.

A formação inicial possibilitará o conhecimento das especificidades em sua área de formação, em suma, "a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo" (ANDRE, 2015, p. 218). Nesse sentido, o investimento do poder público precisa focar em uma formação inicial sólida que atenda as necessidades de aprendizagem dos (as) alunos (as) (ARANDA, 2018).

Nessa perspectiva, a formação continuada através da implementação de programas, tem procurado estabelecer estratégias que busquem a amenização de possíveis entraves e falhas decorrentes da formação inicial dos (as) docentes, com isso, a sua função torna-se fundamental na melhoria da qualidade do ensino de acordo com Guimarães Neto (2018). Mas, o que fica em evidência é "a necessidade de uma formação de qualidade para os profissionais do ensino, que possa impulsionar mudanças na prática pedagógica, na carreira docente, e consequentemente, na qualidade da educação básica pública" (ARANDA, 2018, p. 43).

A quarta categoria é sobre a carreira, a soma de todos (as) os (as) avaliadores (as) apresentou valor igual a 0,86. Essa categoria tem o objetivo de avaliar a carreira docente, é composta por questões que enfatizam o tipo de vínculo empregatício, os direitos na carreira se prestar serviço por contrato ou por aulas ministradas, se existe planos que possibilitam o avanço na carreira, se está satisfeito com as medidas que possibilitam o avanço na carreira, qual a principal maneira de aumento salarial e a satisfação em relação à carreira.

A carreira docente é marcada por características singulares que a distingue de demais profissões por apresentar especificidades como as horas dedicadas às atividades fora da sala de aula, ou seja, o tempo que não é dedicado efetivamente ao ensino, mas, para realização de outros afazeres como correções de atividades e planejamento de aulas (BARBOSA, 2012). Em síntese, "não se pode negar que o reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país, passa pela oferta de carreira digna e de remuneração

condizente à formação deles exigida, e ao trabalho que é deles esperado" (SANTOS, 2015, p. 44).

A carreira compõe um dos princípios essenciais para que ocorra a garantia da valorização dos (as) professores (as), destarte, o PCCR se configura em um documento que norteia e designa os direitos e deveres na profissão, além de contribuir na mediação entre a gestão que é responsável por cumprir as determinações do documento e o trabalhador (ARANDA, 2018). Assim, uma forma de reconhecimento da profissão, da carreira docente, é por meio de planos de carreira porque representa a partir de suas determinações o reconhecimento do trabalho docente tanto político quanto social (SANTOS, 2015).

Alguns documentos legais determinam a elaboração e construção de planos de cargos e carreiras, a exemplo da Constituição Federal (1988), LDB (1996), FUNDEF (1996), FUNDEB (2007) e PSPN (2008). Ao destacar as conquistas referentes à questão salarial e a carreira, Gatti (2012) enfatiza que, a forte atuação de sindicatos e associações junto aos movimentos de professores (as) em vários municípios e estados, discussão na mídia e o impacto de estudos sobre o assunto, surtiram efeito para que a carreira e a questão salarial dos (as) docentes da educação básica, entrasse na pauta política associado com as discussões relacionadas ao financiamento da educação escolar pública.

É na Resolução N.º 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 28 de Maio de 2009 que as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pública é fixada, a Diretriz determina no artigo 2º a responsabilidade dos entes federados para elaborarem ou adequarem seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até a data de 31 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009). Ainda nesse artigo, o inciso § 1º situa a quem a resolução é destinada:

> § 1º São considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena), com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2009).

O artigo 4º da Resolução traz os princípios para os planos de carreira que devem ser instituídos pelas esferas da administração pública que ofereça educação básica em alguma etapa independente da modalidade, para os (as) profissionais do magistério, e se julgarem necessário, estender aos (as) demais profissionais da educação, conforme disposto no § 2º do artigo 2º da Resolução. Os princípios estão distribuídos em XIII incisos da seguinte forma:

> I - reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, que a deve prover de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na Lei nº 9.394/96, LDB, sob os princípios da gestão democrática, de conteúdos que valorizem o trabalho, a diversidade cultural e a prática social, por meio de financiamento público que leve em consideração o custo-aluno necessário para alcançar educação de qualidade, garantido em regime de cooperação entre os entes federados, com responsabilidade supletiva da União;
> II - acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
> III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;
> IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;
> V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;
> VI - valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo;
> VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;
> VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar;
> IX - incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação;
> X - apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais;
> XI - promoção da participação dos profissionais do magistério e demais segmentos na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino;
> XII - estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares, tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos;
> XIII - regulamentação entre as esferas de administração, quando operando em regime de colaboração, nos termos do artigo 241 da Constituição Federal, para a remoção e o aproveitamento dos profissionais, quando da mudança de residência e da existência de vagas nas redes de destino, sem prejuízos para os direitos dos servidores no respectivo quadro funcional (BRASIL, 2009).

Assim, de forma resumida, os planos de carreira devem garantir subsídios que são fundamentais para a concretização da valorização docente, conforme posto pela resolução é preciso assegurar: regime de cooperação entre os entes federados para a garantia da educação

de qualidade; concurso público e provas de títulos para ter acesso à carreira; remuneração justa a todos com vencimento nunca inferior ao estabelecido pelo PSPN; equiparação salarial entre os profissionais do magistério e os de outras carreiras com formação semelhante; progressão salarial na carreira por titulação, experiência, desempenho e aperfeiçoamento profissional; valorizar o tempo de serviço prestado; jornada de trabalho de no máximo 40 horas semanais e preferencialmente em tempo integral, sempre ampliando a parte destinada a atividades extra sala de aula e garantindo o mínimo já estabelecido para essas atividades; incentivar a dedicação exclusiva; incentivo a integração dos sistemas de ensino as políticas públicas de formação para os profissionais da educação; apoio financeiro e técnico dos entes federados visando melhorar as condições de trabalho e erradicar e prevenir a existência de doenças; promover a participação dos (as) docentes na elaboração, planejamento execução do projeto político pedagógico; critério e objetivos para a movimentação dos profissionais nas instituições visando à aprendizagem dos (as) alunos (as); quando operando em regime de colaboração, as esferas administrativas realizará o aproveitamento de profissionais em caso de mudança de residência e existências de vagas na rede de destino sem prejuízos aos direitos dos (as) servidores (as).

Com isso, é possível observar que o plano de carreira proporciona segurança aos (as) profissionais, mas, considerando a diversidade presente no contexto brasileiro é perceptível uma desigualdade, ainda grande, quanto a implementação dos dispositivos legais, seja pela ausência de planos ou a falta de execução dos que são aprovados (ARANDA, 2018). Nessa perspectiva, Oliveira e Melo (2009) advertem que a carreira, assim como a remuneração são impasses históricos no Brasil.

Sobre a carreira, a pesquisa de Viana (2018) no município de Castanhal-PA, constatou que as recomendações da política nacional através das diretrizes nacionais para a carreira docente foram atendidas parcialmente nos planos de cargo, pois, preservou a autonomia e peculiaridades do município no cumprimento das políticas de fundos e no PSPN. Há uma valorização docente em âmbito nacional e internacional, como apresentado na pesquisa de Franco (2016), mas em uma dimensão ideológica que não é materializada na carreira dos (as) professores (as).

Ao considerar o contexto da realidade docente são perceptíveis os avanços na legislação brasileira para a carreira e demais categorias da valorização docente, no entanto, o avanço vem acompanhado do retrocesso porque as conquistas por meio das leis nem sempre são cumpridas. Diante disso, os (as) professores (as) precisam e mantém-se na luta por

melhorias na profissão para que os entes federados coloquem em prática tudo que já foi alcançado através das lutas dessa categoria (SANTOS, 2015).

A quinta categoria é sobre a remuneração, a soma da avaliação de todos os participantes foi igual a 0,86. Essa categoria tem o objetivo de avaliar a remuneração docente a partir de questões que tratam da média salarial bruta em salários mínimos, a posição da renda na família, se no ente federado que atua possui um PCCR específico aos profissionais da educação, se o ente federado cumpri a lei do piso, informações sobre a lei do piso e questões relacionadas ao salário.

Dentre as categorias que comtemplam a valorização docente a remuneração normalmente é a que causa mais reclamações por parte dos (as) professores (as), apesar de todas estarem entrelaçadas na definição e concretização da valorização. Dentre outros motivos, o que provoca essa insatisfação é o fato de existir uma desigualdade salaria e falta de reconhecimento profissional em relação a outras profissões com formação equiparável, além da remuneração, em muitos casos, não ser suficiente para proporcionar qualidade de vida.

Nessa perspectiva, por estar inserido em uma profissão com características associadas à baixa remuneração, que propicia condições de pobreza material, o (a) professor (a) carrega o sentimento de pertencimento a uma categoria profissional desvalorizada (BARBOSA, 2012). Em paralelo a desvalorização salarial criou-se também a desvalorização social, visto que, a docência é considerada como uma profissão inferior às demais, especialmente ao considerar a questão salarial. Por essa razão, a remuneração é vista como uma possibilidade de maior reconhecimento e respeito para/pela profissão.

Sobre a desigualdade salarial, o atual PNE estipulou que até o ano de 2020 ocorresse uma média salarial igual para os (as) professores (as) da educação básica em relação aos demais profissionais com escolarização equiparáveis. No entanto, o ano de 2020 encerrou e as mesmas demandas e reivindicações em relação à questão salarial permaneceram, os (as) docentes continuam com salários inferiores quando comparados a outros profissionais com o mesmo nível de formação (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2015).

Diante disso, a luta da classe docente por melhorias salariais é antiga e constante, uma grande conquista para esse problema consiste na aprovação da Lei nº 11.738 de 2008, conhecida como a lei do piso. Como afirma Aranda (2018), o salário é uma discussão sempre presente nas reivindicações de professores (as) quando se trata da valorização docente, portanto, a aprovação de um piso salarial foi uma grande conquista para a categoria, sobretudo, ao considerar que essa questão era abordada desde a CF de 1988 e apenas em 2008, após vinte anos, houve a concretização como política pública.

Na CF de 1988 o Artigo 206 no inciso V trata sobre a valorização docente enfatizando também o piso salarial, para os profissionais do ensino, porém, a emenda constitucional aprovado em 2006 de n. 53 alterou o inciso V da CF e acrescentou o inciso VIII, a alteração ocorreu na substituição de "profissionais do ensino" por "profissionais da educação escolar", enquanto o inciso acrescentado estabelece a obrigatoriedade de um piso salarial nacional, avanços para a classe docente. Assim ficou a nova redação:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

> [...]
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> [...]
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2006).

Outras legislações enfatizam o piso salarial como a LDB no Artigo 67 que delibera aos sistemas de ensino a promoção da valorização por meio de "[...] III - piso salarial profissional; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;" dentre outras questões (BRASIL, 1996). O FUNDEB ao substituir o FUNDEF também enfatiza no Artigo 22, inciso 41 que "O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica" (BRASIL, 2007).

Antes da aprovação do piso, nos municípios, estados e na União existiam legislações próprias, tratavam a questão com autonomia, como consequência, ocorria uma diferenciação de valores pagos aos (as) professores (as) a nível nacional (ARANDA, 2018). Diante disso, houve a motivação de debates sobre essa situação na área educacional em momentos diversos na história do Brasil, com a provação do PSPN, foi estabelecida a igualdade salarial para os (as) professores (as) da educação básica pública no país, o piso representa o vencimento inicial mínimo, nenhuma autoridade política, prefeito, governador, poderá pagar o vencimento abaixo do que é estabelecido pela lei, porém, caso os ente federados tenham condições, podem e devem pagar a mais os (as) seus (as) profissionais (SANTOS, 2015).

Mas, caso o município, estado e distrito federal não consiga cumprir o que é determinado, a lei do PSPN estabelece que a União deverá complementar de acordo os regulamentos e as disposições legais a integralização do salário, no entanto, o ente federado precisará comprovar a indisponibilidade no orçamento para cumprir com o pagamento do valor fixo além de ter que preencher os requisitos da Portaria N. 213, de 2 de março de 2011.

> I - apliquem pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e no desenvolvimento do ensino;
> II - preencham completamente as informações requeridas pelo Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação - SIOPE;
> III - cumpram o regime de gestão plena dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, na forma do § 5o do art. 69 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
> IV - disponham de planos de carreira para o magistério em lei específica;
> V - apresentem planilha de custos detalhada, demonstrando a necessidade e a incapacidade para o cumprimento do valor do piso;
> VI - apresentem demonstração cabal do impacto da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 nas finanças do solicitante, conforme parágrafo único do art. 1º desta Resolução (BRASIL, 2011, p.1).

A partir desses requisitos é possível que entes federados não façam o requerimento para a complementação por não conseguirem cumpri-los. Com efeito, o não cumprimento da lei pode estar atrelado à falta de recursos ou a negligência das autoridades responsáveis, apesar da remuneração ser tratada em uma lei ainda há prefeitos e governadores que não cumprem a legislação. “Nesse contexto, se a implementação do PSPN foi resultado de muita luta, agora permanece a batalha para defendê-lo enquanto direito conquistado e seguir lutando por mais avanços” (ARANDA, 2018, p. 55).

A lei do piso estabeleceu na sua aprovação o vencimento dos (as) professores (as) da educação básica, o pagamento seria de um salário mínimo, R$ 950, 00 (novecentos e cinquenta reais), aos (as) professores (as) com diploma do ensino médio, já que ainda há muitos profissionais atuando com a formação do ensino médio, ocorrendo variação salarial entre esses e os com formação a nível superior e pós-graduações. Conforme a lei, ocorrerá um ajuste anual no PSPN, definido no Artigo 5:

> Art. 5.º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009. Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2008).

Em vista disso, o ajuste tem ocorrido anualmente atendendo essa determinação da lei, em alguns anos com ajustes maiores, em outros, menores. O quadro 22 mostra a evolução dos valores nos últimos onze anos desde a aprovação da lei.

Quadro 22: Reajustes do Piso Salarial Profissional Nacional de 2009 a 2020

ANO	PSPN

	REAJUSTE	NOMINAL
2009	0%	950,00
2010	7,86%	1.024,67
2011	15,84%	1.187,02
2012	22,23%	1.450,86
2013	7,97%	1.566,49
2014	8,32%	1.696,83
2015	13,01%	1.917,53
2016	11,36%	2.135,44
2017	7,64%	2.298,59
2018	6,82%	2.455,35
2019	4,17	2.557,74
2020	12,84%	2.886,15

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Ministério da Educação (MEC).

Ao considerar as informações do quadro 22 é possível observar que os maiores ajustes foram nos anos de 2012, 2011, 2013, 2020 e 2016. Como aborda Thomazini (2016) o PSPN é um instrumento com relevância para o trabalho docente, ele concretiza uma política de valorização docente importante, ao considerar a evolução anual com os reajustes, evitar que professores (as) com jornada de 40 horas e formação em nível médio ganhe vencimento inferior ao estipulado e a padronização dos salários a nível nacional, posto que, o Brasil tem uma territorialidade grande e diversificação no poder econômico de municípios e estados.

Em relação à jornada de trabalho a lei estabelece no inciso 4 que “na composição da jornada de trabalho, observa-se o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Dessa forma, 1/3 da carga horária será destinada a outras atividades da docência, fora da sala de aula, como o tempo destinado ao planejamento das aulas, correção de avaliações, reuniões com alunos (as), colegas de trabalho, pais e pedagógicas, dentre outros afazeres presentes no trabalho docente.

Apesar de ser uma conquista, França (2011) destaca que a remuneração da classe docente ainda não é satisfatória porque o que é garantido na lei não é efetivado na prática, com isso, a implantação do PSPN vem proporcionando melhorias insignificantes para a valorização dos (as) professores (as). Nessa perspectiva, Barbosa (2012, p. 4) enfatiza que “mais recentemente o abandono do magistério continua sendo apontado como uma das implicações dos baixos salários”, porquanto, a carreira e a remuneração de professores (as) da educação básica no Brasil é o principal fator da baixa atratividade para o magistério público (OLIVEIRA; COSTA, 2011).

Um fator diretamente ligado à questão salarial é a carga horária, professores (as) se submetem a longas jornadas de trabalho para obter uma renda maior, assim, para Medeiros

(2014) a remuneração digna permitiria aos (as) docentes trabalharem em apenas uma escola, sem exercer um trabalho extenso e intenso, o que possibilitaria tempo para os estudos, aulas mais preparadas e maior contribuição na aprendizagem dos (as) alunos (as). Pois, "a quantidade e a qualidade do tempo destinado ao trabalho docente compõem, com a remuneração e os incentivos de carreira, o espaço triangular da jornada de trabalho" (RIBEIRO, 2014, p. 27). Nesse sentido,

> {...} sua remuneração não acompanha o padrão dos demais profissionais com a mesma formação acadêmica e implica na necessidade de se trabalhar em intensas jornadas e em diferentes escolas, com a finalidade de obter uma remuneração cabível ao padrão de vida das demais profissão. Esses fatores incidem na desvalorização da profissão docente ao conceder baixos salários, exaustiva jornada de trabalho, condições inadequadas para o desenvolvimento de suas atividades e acumulo de cargos em diferentes redes de ensino {...} (VIANA, 2018, p. 49).

A contratação de professores (as) pode ser associada à precarização dessas duas questões, jornada de trabalho e remuneração. Pois em muitos casos, o fato de serem profissionais contratados interfere nos direitos trabalhistas quando comparado aos (as) professores (as) efetivos, à remuneração que já não é satisfatória é reduzida e a necessidade de atuar em várias instituições faz-se presente, tornando as condições de trabalho que geralmente já são precarizadas ainda piores.

Destarte, Viana (2018, p. 62), assinala que nas redes federativas ocorrem especificidades entre concursados e contratados, tanto na carreira quanto na remuneração, os (as) professores (as) contratados (as) não dispõem dos mesmos direitos trabalhistas dos profissionais concursados como: "a instabilidade no emprego, a falta de garantia de carreira, ausência de gratificações assegurada na carreira, disponibilidade para atender as demandas do setor de trabalho em horário flexível o que lhe impede de buscar outras ocupações". No entanto, essa não é uma questão enfrentada apenas nas redes federais, nas municipais e estaduais os problemas se repetem. Em virtude de, "os docentes temporários, por não serem concursados, não estão contemplados em um PCCR, o que é extremamente preocupante do ponto de vista da valorização profissional" (SOUZA, 2017, p. 207).

Diante disso, há vários fatores que estão relacionados à remuneração docente, é uma categoria que carrega um histórico de lutas por melhorias, ainda assim, existe a necessidade de continuidade nas reivindicações ao considerar a realidade presente na educação básica pública. Como salienta Ribeiro (2014, p. 54) "o professor não é, na maior parte das vezes, reconhecido em seu trabalho, não recebe uma remuneração condizente com as atividades que

desempenha e ainda, ironicamente, muitas vezes é apontado como culpado da má qualidade da educação brasileira".

A sexta categoria é referente às Condições de Trabalho e Saúde, com média igual a 0,93 foi a categoria com a maior fidedignidade. Com o objetivo de avaliar as condições de trabalho e saúde dos (as) docentes as perguntas são referentes à carga horária de trabalho semanalmente, infraestrutura da instituição, equipamentos e suporte pedagógico da instituição, jornada de trabalho, relações no trabalho, adoecimento docente e prevenções para o adoecimento.

As condições de trabalho englobam demandas já mencionadas nas outras categorias, como a jornada de trabalho e a remuneração, afinal, essas duas questões interferem de forma direta na intensificação da precariedade das condições de trabalho com os baixos salários e sobrecarga de trabalho. Nessa perspectiva, são fatores nas condições de trabalho que possibilitam apresentar dimensões quantitativas do ensino como salário, tempo de trabalho e número de alunos (as) por turma (TARDIF; LESSARD, 2009).

A precarização de salários e contratos de trabalho fortalece a intensificação do trabalho docente, pois força o (a) professor (a) a sujeitar-se a jornadas de trabalho dupla ou tripla em sala de aula, bem como, a atuação e distribuição da carga horária em duas ou mais escolas (ARANDA, 2018). Nesse sentido, Santos (2015) pondera que a jornada de trabalho está diretamente associada à qualidade do ensino e a valorização docente, porque as longas jornadas tendem a prejudicar o desempenho do (a) professor (a), afastar os (as) bons (as) profissionais, amenizar a atratividade da carreira e acarretar o adoecimento docente.

Mas, o trabalho ainda torna-se intenso a partir de outros indicadores, como ressaltado por Tardif:

> 1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata (2013, p. 563).

Assim, carrega as características empregadas pelo sistema capitalista, muito trabalho pouca remuneração, mão de obra barata, os (as) docente estão inseridos na classe trabalhadora definida como intelectuais, porém, nem sempre recebem o devido reconhecimento como agregado a outros (as) profissionais. Conforme Viana (2016, p. 49) "sinaliza-se a contradição

remuneratória entre trabalho intelectual e o trabalho do professor, pois apesar do trabalho "improdutivo" que a profissão docente desenvolve, a remuneração do professor não condiz com a sua posição de trabalhador intelectual".

A diferenciação entre trabalho produtivo e improdutivo está relacionada à mais-valia, o capitalismo é pautado na extração de mais valor, assim, trabalho produtivo é aquele que produz lucro, que ao final do processo de produção o que foi investido transforme em mais dinheiro, gerando mais valor que o investimento empregado. Portanto, é o "que transforma as condições materiais de trabalho em capital e o dono delas em capitalista, por conseguinte, trabalho que produz o próprio produto como capital" (MARX, 1844, Sessão „b").

O trabalho improdutivo, como é caracterizado o dos (as) professores (as), não proporciona a tão visada mais-valia pelo capitalismo, não produz riqueza, mas, um valor social e não de troca. "[...] Quando se fala em trabalho improdutivo, diz-se de despesa, fala-se em dispêndio de renda e não de capital" (MACHADO, 2010, s/p.). Em suma, é todo trabalho realizado fora das fábricas, que há uma valorização da natureza humana composta de criatividade como autor, compositor, artesão, dentre outros, que produzem de forma autônoma (MARX, 1844).

Na posição de trabalhadores intelectuais, a docência caracteriza-se como de alta exigência, além de ser uma atividade que exige elevado nível de desgaste físico, mental e envolvimento emocional (BARBOSA, 2012). Deste modo, é importante que se tenha um ambiente minimamente adequado para desenvolver sua função, que proporcione conforto e tenha os materiais, ainda que básicos, para desempenhar o trabalho planejado e desejado.

Nessa perspectiva, a infraestrutura da escola tem papel fundamental para proporcionar um ambiente adequado e qualidade no ensino. Conforme Soares Neto (2013), para que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado de forma apropriada a junção de fatores diversos é necessária, como professores (as) qualificados (as) e infraestrutura escolar favorável que engloba estrutura física, equipamentos e materiais didáticos, ou seja, um suporte satisfatório para desenvolver seu trabalho, caso contrário, sua atuação é prejudicada, porquanto, o suporte institucional é essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho. Porém, Silva e Souza, assinalam que:

> Apesar da importância atribuída à infraestrutura das escolas para a melhoria do ensino, a análise de tais condições não vem sendo considerada pelas iniciativas de avaliação da qualidade do ensino implantadas no país a partir dos anos 1990. Independentemente das condições de funcionamento das escolas públicas, os alunos e as instituições são submetidos ao mesmo sistema nacional de avaliação e aos mesmos índices de desempenho; e os professores, aos mesmos mecanismos de responsabilização. As políticas de

> avaliação em curso desconsideram as condições intra e extraescolares em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre, privilegiando a avaliação do desempenho em provas nacionalmente padronizadas e responsabilizando os docentes pelos resultados (2013, p. 783).

Destarte, no Brasil, as reformas educacionais que iniciaram nas últimas décadas têm acarretado significativas mudanças no trabalho docente, visto que, a educação passa a ter um novo valor e busca atender ao interesse capitalista para a manutenção da acumulação, por conseguinte, há a necessidade de adaptação nas condições de mercado através de novas estratégias (FERENC; BRANDÃO; BRAÚNA, 2015). Os (as) docentes são vítimas de ambientes deletérios para a atuação, ficando limitados na execução de um bom trabalho, a uma qualidade de vida e ensino ruim, aspectos que tendem a originar profissionais vulneráveis ao adoecimento ao considerar as condições de macro e micro contextos socioambientais (BATISTA et al., 2010).

Dessa forma, para Ferenc, Brandão e Braúna (2015) "percebe-se, então, que no atual cenário as precárias condições de trabalho geradas pelas políticas educacionais contemporâneas vêm se dando a um custo muito alto para o trabalhador docente". Na pesquisa de Souza (2018) verificou-se que os (as) professores (as) utilizavam o próprio salário para adquirirem materiais básicos como folhas e fotocópias, já que os recursos disponibilizados eram escassos, essa falta de materiais limita as ações do docente e sinaliza o pouco investimento na educação ocorrendo a precarização do trabalho.

Em relação à infraestrutura nas escolas, os dados da pesquisa de Batista et al (2010) mostraram o quanto as escolas estão distantes do padrão de conforto necessário, as salas de aulas foram caracterizadas como ambientes ruins fisicamente a ponto de ser um desrespeito com os (as) professores (as) e alunos (as), o calor é a principal reclamação por ser o causador de agonia, mal-estar e irritação, os ruídos que prejudica a voz ao competir com os barulhos, além da iluminação inadequada. Em contrapartida, a pesquisa de Castro Neta (2020), evidenciou um resultado positivo para as condições ambientais, 68% dos (as) professores (as) avaliaram como bom, os dados também foram favoráveis para apoio institucional (76% - bom), clima escolar (80% - bom) e relações interpessoais (84% - bom), no entanto, a autora ressalta a contradição nos dados, ainda que mínimo, uma vez que, nas entrevistas houve a sinalização da precarização.

Nos resultados de Batista et al (2010), o ambiente escolar foi considerado pelos (as) professores (as) como agradável, a descontração, a amizade e a cooperação prevalece entre os docente, possibilitando que cada um vivencie com tranquilidade os problemas relacionados ao

trabalho. Porém, o desrespeito foi pontuado como frequente na relação com os (as) alunos (as), além de relatarem a indisciplina e falta de interesse pelo estudo como causador de tensão, pois interfere negativamente no desenvolvimento da aula.

Diante disso, de acordo com Silva e Souza (2013), é preciso apresentar para a sociedade brasileira a precarização das condições de trabalho que persistem nas instituições públicas de ensino, como a falta de materiais e equipamentos pedagógico, didático e estrutura física, principalmente nas regiões Nordeste, Norte e regiões pobres das grandes cidades, bem como, a interferência de tudo isso nos resultados alcançados em avaliações nacionais e na qualidade da educação. Além de todas essas interferências para a educação, os (as) professores (as) também se tornam vítimas dessa realidade, as condições dadas para a realização do trabalho docente, quando inadequadas, podem propiciar o adoecimento desses profissionais.

O adoecimento docente é também uma consequência da não valorização da categoria, ao considerar a sobrecarga de trabalho, instituições com ambientes inadequados para lecionar, baixos salários, cobranças por resultados, responsabilização pelos resultados ruins, dentre outros fatores. A partir de uma revisão de literatura, Baião e Cunha (2013) constataram que as doenças ou disfunções mais comuns em docentes são exaustão emocional e estresse, na sequência, distúrbio da voz e disfunções musculoesquelética.

Nesse sentido, os (as) professores (as) participantes da pesquisa de Souza (2018), relataram sentirem dores nos ombros, musculares, no estômago, fadiga, enxaquecas, taquicardia, tonteiras e sintomas relacionados ao sofrimento mental como ansiedade, alteração do humor, depressão, insônia, sentimento de frustação, esgotamento e falta de apetite, muitos, realizavam uso de medicamentos para combater esses sintomas. Para Pentado e Souza Neto,

> A discussão do processo saúde-doença-cuidado docente precisa ser ampliada, de modo a superar a lógica higienista de individuação, responsabilização e culpabilização dos professores. Também para avançar em relação às abordagens sanitaristas e preventivistas, voltadas para as concretudes dos fatores de riscos ambientais, biológicos, físicos e orgânicos presentes nas escolas. Não se nega a importância de atenção a esses fatores ou das ações preventivas. Mas, há necessidade de se ter abordagens interdisciplinares que levem em conta aspectos políticos, sociais e culturais que interferem na formação dos professores e nas condições e na organização do trabalho docente, e que se consubstanciem no projeto de profissionalização do ensino. Por sua vez, os processos de elaboração e implementação de políticas públicas de educação e saúde – especialmente aquelas que repercutem diretamente na formação de professores e no trabalho docente e que envolvem os interesses do cuidado, da saúde e do bem-estar docente – precisam contar com o protagonismo dos professores (2019, p. 150).

Assim, além da valorização docente por meio das condições de trabalho e saúde e demais categorias é preponderante que haja a elaboração e implementação de políticas públicas que prezem pela prevenção e promoção da saúde docente. Visto que, o índice de adoecimento dessa classe trabalhadora tem aumentado, em contrapartida, não há uma mobilização concreta pensada especificamente para essa questão, mas, o inverso, os (as) professores (as) já adoecidos buscam formas para não solicitar licença, afastamento do trabalho, pois pode prejudicar no tempo para aposentadoria e/ou incentivos e progressões na carreira.

A sétima categoria tem o objetivo de avaliar a percepção dos (as) professores (as) sobre a valorização docente, a média para a avaliação da fidedignidade foi igual a 0,86. Essa categoria possui poucas perguntas, são relacionadas às considerações dos (as) professores (as) sobre se sentirem valorizados e referentes às políticas públicas para a valorização.

No Q-VD a valorização docente é tratada a partir das categorias formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde, questões objetivas, concretas. Porém, entende-se que a valorização não restringe a essa dimensão, mas, também, a partir do reconhecimento profissional perante a sociedade, aos (as) alunos (as), pais, colegas de trabalho e demais profissionais, há um valor social.

No processo de formação social, humana e política, o (a) professor (a) tem papel principal, dessa forma, a valorização torna-se basilar na obtenção do objetivo central da profissão, ou seja, formar cidadãos capacitados para colaborar e atuar na sociedade, mas para isso é preciso que a valorização docente seja abordada de forma prioritária nas políticas públicas educacionais (ARANDA, 2018). No entanto, o que se tem presenciado é a baixa remuneração, ampliação da jornada de trabalho e precárias condições de trabalho, desenhando um crescente panorama de desvalorização, confrontado pelos (as) docentes através de mobilizações, sobretudo nos anos de 1980 e 1990 (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2015).

A partir da compreensão capitalista o principal objetivo do (a) professor (a) é formar cidadãos aptos para atuarem no mercado de trabalho, de preferência oferecendo mão de obra barata, assim, possibilita maior lucro gerando a mais-valia. Contudo, de acordo com Aranda (2018), a compreensão de docência enquanto profissão "está vinculada à ideia de que a educação é importante para o desenvolvimento da sociedade contemporânea, tanto do ponto de vista econômico, de formar o trabalhador qualificado, quanto do ponto de vista político, de formar o cidadão consciente, responsável e esclarecido".

Quando se trata da valorização docente as discussões sobre a qualidade do ensino estão presentes, porquanto, a figura docente quase sempre é associada ao sucesso ou fracasso

dos (as) alunos (as) (TEIXEIRA; NUNES, 2019). Entretanto, são numerosos os fatores que desencadeiam o fracasso escolar podendo ser de ordem política, cultural, socioeconômica ou educacional, porém, é comum, inclusive pelos governantes, culpabilizar os (as) professores (as) pelo fracasso escolar dos (as) alunos (as) (GUIMARÃES NETO, 2018).

A discussão sobre a valorização docente não é uma tarefa fácil, mas, complexa e imprescindível no contexto das políticas públicas educacionais, há a necessidade de definir relações com a carreira, a formação inicial e continuada, o piso salarial e as condições de trabalho (SOUZA, 2017). É preciso que tenha compreensão e articulação para que a valorização ocorra como um todo, sem priorizar uma demanda ou outra, uma vez que, as categorias estão diretamente relacionadas, a desvalorização de uma, reflete na outra.

Há uma preocupação na sociedade sobre as condições as quais os profissionais da educação são submetidos nas diferentes redes públicas de ensino, pesquisas, imprensa, sindicato e a sociedade de modo geral mencionam a falta de perspectiva na carreira, problemas de infraestrutura, carga de trabalho e baixos salários, ocorrendo um consenso que na educação básica os (as) docentes lidam há décadas com a desvalorização (OLIVEIRA, 2013). Desde o inicio das reformas educacionais e intensificação das políticas de cunho neoliberal as discussões relacionadas à temática tem aumentado, apesar disso, os resultados não são satisfatórios.

A docência já foi muito, e ainda é, associada à vocação, esse fato, quando se trata da valorização gera argumentos que a minimiza enquanto uma profissão. Em vista disso, consoante com Lessard, é importante ressaltar que a profissão docente “não é uma vocação, não é uma questão de religião, é um trabalho, é uma ocupação, que se faz em tempo integral, por homens e mulheres e, portanto, merece reconhecimento social como profissão, e merece também um salário suficiente para sustentar uma família” (2013, p. 227).

Infelizmente, ao considerar a atual conjuntura, os (as) professores (as) estão submersos em um contexto político que engendra a desvalorização da carreira e retira os seus direitos, situações que os deixam frustrados, angustiados e insatisfeitos com a profissão (BRITO; PRADO; NUNES, 2017). Essa realidade e sentimentos conduzem docentes a desistirem da profissão, a não realizarem qualificação profissional e os desmotivam a ingressarem em cursos de licenciaturas.

Nessa perspectiva, os (as) professores (as) pesquisados (as) por Souza (2018), ao serem questionados sobre a forma como a sociedade enxerga o (a) professor (a), todos (as) relataram que em todas as esferas da sociedade é perceptível a desvalorização da profissão, sobretudo no reconhecimento social, como pontuado por eles, de modo geral, a sociedade

entende o (a) professor (a) como o (a) profissional “coitado” e “sofredor”. Para que ocorra uma mudança de percepção no reconhecimento social, é essencial que exista a valorização por meio de políticas públicas, uma vez que, a profissão será valorizada a partir dos avanços na carreira, qualificação profissional através da formação inicial e continuada, remuneração apropriada e condições de trabalho adequadas, pois o (a) professor (a) por si só não é capaz de conquistar reconhecimento profissional e proporcionar qualidade na educação.

Para que aconteça uma valorização docente digna, implementando e cumprindo na íntegra as políticas públicas, a colaboração entre municípios, estados e União é fundamental no financiamento educacional. Como ressalta Aranda (2018), no contexto brasileiro, formado por municípios de pequeno porte, dependentes do repasse de verbas da esfera estadual e federal para o complemento de suas despesas, a exemplo da educação, o repasse financeiro de forma apropriada pela União é imprescindível para suprir os gastos corretamente.

Assim, o Q-VD procura analisar a valorização docente a partir das questões abordadas em cada categoria, compreendendo a importância de cada uma, mas entendendo que elas são interligadas, portanto, é essencial que a valorização ocorra de forma global. Todas as categorias são fidedignas de acordo com os (as) avaliadores (as) do questionário. Dentre elas, o maior índice de fidedignidade está nas condições de trabalho e saúde, e o menor índice na percepção sobre a valorização e na remuneração, dois fatores que causam maior indignação aos (as) docentes ao considerar a atual conjuntura.

É corriqueiro professores (as) se sentirem desvalorizados (as) diante da realidade a qual está inserido o financiamento educacional no país, apesar das lutas e reivindicações pouco tem avançado, quando avança, a negligência para cumprir das determinações sobressaem, além da presença de contradições nas políticas que deveriam valorizar o (a) profissional. Nesse sentido, Wonsik (2013) ao analisar documentos nacionais e internacionais (OIT/UNESCO, CEPAL/UNESCO, Banco Mundial, PREAL, CF, LDB, FUNDEF, FUNDEF, PNE) que tratam sobre a valorização docente, com o objetivo de avaliar se a precarização do trabalho docente está contrária à valorização, percebe que a partir dos documentos, valorização e precarização são tratadas de forma análogas, há uma contradição nos documentos.

A remuneração está entre as três categorias (formação, carreira e remuneração) mais discutidas nas políticas públicas educacionais e pesquisadas na literatura, em relação às condições de trabalho e saúde também há muitas pesquisas, assim como o adoecimento docente, porém, dissociada da valorização docente. Além disso, as duas temáticas precisam de maior espaço dentro das políticas públicas, a melhoria nas condições de trabalho é necessária

tanto para a qualidade da educação quanto para a qualidade de vida docente, evitando fatores que podem acarretar o adoecimento.

As condições de trabalho e saúde a partir da infraestrutura escolar, suporte pedagógico, materiais didáticos, prevenção do adoecimento e saúde enquanto fatores concretos, que não mudam repentinamente pode justificar o maior índice de fidedignidade entre as categorias da valorização docente no questionário. Já a remuneração e a percepção sobre a valorização, com menores índices de fidedignidade, são temas passíveis de mudanças, ao considerar que as perguntas presentes no Q-VD, apresar de apresentarem também uma concretude procurando avaliar algumas determinações presentes em políticas públicas tem muita relação com o posicionamento, à opinião e o sentimento do (a) professor (a) perante as duas temáticas, geralmente, considerando a literatura apresentada nas discussões, ambas causam insatisfação.

De modo geral, ao avaliar os índices de fidedignidade por categorias, todas apresentaram dados satisfatórios. As três etapas de validação do instrumento de pesquisa (validade de conteúdo, clareza de linguagem e fidedignidade) foram avaliadas com resultados positivos, com médias que podem ser consideradas altas ao considerar a escala de 0,00 a 1,00.

É válido ressaltar que em todas as etapas da validação do Q-VD, os (as) avaliadores (as) foram pessoas diferentes, não houve participantes repetidos, com isso, todos eles tiveram acesso ao instrumento pela primeira vez ao recebê-lo para realizar a avaliação. De acordo com Revorêdo et al (2016), em sua pesquisa, um grupo de avaliadores com características multidisciplinares, formação vasta e com experiência em áreas distintas, através da técnica Delphi, trouxe contribuições para o alcance de uma avaliação global, criteriosa e de credibilidade.

Os participantes desta pesquisa podem ser assim classificados, com atuações em diferentes áreas e ampla formação, essas características trouxeram relevantes contribuições para o instrumento. Além disso, os resultados positivos podem ser associados ao conhecimento dos participantes sobre a temática e ao alto nível de formação, desde graduados a doutores.

Todas as etapas de validação do instrumento de pesquisa Q-VD, alcançaram bons números. A primeira etapa, validade de conteúdo, com média global igual a 0,92, a segunda etapa correspondente à clareza de linguagem com média global igual a 0,96 e a terceira etapa, a fidedignidade, com média global igual a 1,00, ou seja, ao considerar um coeficiente entre 0,00 a 1,00 quanto mais próximo de 1, melhor o resultado, “quanto mais alto o coeficiente mais confiável o instrumento” (MARTINI, 2015, p. 35).

Diante dos dados encontrados na pesquisa de validação do Q-VD, o instrumento foi considerado válido, claro e fidedigno para avaliar a temática da valorização docente. A validação de instrumentos de pesquisa na área da educação é escassa, não foi encontrada pesquisa de validação de instrumentos para professores (as), muitos trabalhos com o objetivo de validação foram encontrados na área da saúde, assim, esta produção traz um diferencial e inovação no campo metodológico para as pesquisas em educação.

Diante das discussões realizadas com resultados de pesquisas sobre a valorização docente, o questionário atende as demandas da temática e pesquisa sobre os pontos mais frequentes nos estudos quando o enfoque é a valorização dos (as) professores (as), como já discutido ao longo do texto. Portanto, este trabalho representa algo novo para educação e sinaliza a necessidade de mais pesquisas com esse objetivo, visto que, ao fazer pesquisa à utilização de instrumentos que já tenham passado por esse processo oferecerá dados mais confiáveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido neste estudo procurou compreender a valorização docente na educação básica pública a partir do processo de validação de um instrumento de pesquisa. Para tal, o trabalho é composto por cinco capítulos: introdução; a educação brasileira após a Reforma do Estado: influências do contexto capitalista no trabalho docente; o percurso metodológico da pesquisa; a valorização docente na educação básica: mapeamento de produções científicas sobre a temática e a validação do questionário sobre a valorização docente Q-VD.

A partir do processo de pesquisa e construção desses capítulos, ficou clara a intensificação das políticas de cunho neoliberal no Brasil a partir da década de 1990 com a Reforma do Estado, no entanto, com o atual presidente, essa realidade é assustadora. Enquanto características próprias, as políticas neoliberais tem a minimização do papel desempenhado pelo Estado para as políticas públicas, deixando de ser o responsável direto por funções antes atribuídas a ele como o desenvolvimento econômico, para ser apenas o regulador, particularidades típicas do neoliberalismo, que proporciona a privatização de serviços antes de responsabilidade do Estado.

Por meio desse sistema que o relevante é o lucro em detrimento da exploração da mão de obra do trabalhador, importando o resultado final e não o processo, a educação é afetada diretamente de forma brutal através das precárias condições de trabalho que são ofertadas no ambiente escolar, bem como, a falta de políticas necessárias para garantir o acesso e a permanência do alunado nas escolas. Dessa maneira, alunos (as) e professores (as) são os (as) principais prejudicados (as) com o descaso que assola a educação através da falta de estrutura e materiais como consequência da ausência de investimentos adequados para a qualidade na educação.

Além disso, o sistema capitalista vislumbra na educação um instrumento para fortalecer os seus princípios e objetivos, através da preparação de indivíduos aptos para atuarem no mercado de trabalho, não fazendo parte dos seus interesses a formação apregoada pelo senso crítico, capaz de perceber os ditames de mazelas que são provocadas pelas suas políticas, mas antagônico, proporciona o sentimento de responsabilização pelas condições em que vive.

As reformas educacionais provocaram interferências e mudanças em fatores como as condições de trabalho e saúde, carreira, formação e remuneração que são categorias da valorização docente determinadas pela CONAE/2018. O que é possível observar nesses

aspectos é a crescente precarização do trabalho desses (as) profissionais, o que se prega por meio de leis, na prática, não há uma efetivação por completo.

No Brasil os problemas com a valorização dos (as) professores (as) perduram ao longo da história, e isso mostra o pouco investimento dos governantes para com a educação. Diante dessa realidade há professores (as) que não conseguem ser "apenas" professor (a), é necessário desenvolver outras atividades além da docência buscando melhorias nas condições financeiras para suprir as necessidades básicas de subsistência.

No entanto, a valorização não se restringe apenas as questões salariais, formação, carreira e condições de trabalho e saúde, mas também, a valorização social, o reconhecimento da profissão perante a sociedade. Contudo, se não há uma valorização perante o poder público, se considerando a atual conjuntura existe situações que o (a) professor (a) é visto (a) como uma força contrária a esse poder, atrelado a essas questões, parte da sociedade também poderá visualizar na figura do (a) docente uma profissão de desprestígio.

Deste modo, as políticas neoliberais em consonância com o sistema capitalista estão diretamente relacionadas com o adoecimento e a precarização do trabalho docente. A precarização do trabalho pode gerar o adoecimento, logo, um fator está ligado ao outro, a falta de investimentos e a desvalorização docente gera perdas na qualidade da educação e na saúde docente, se não há valorização, há precarização e em decorrência disso, os (as) professores (as) estão adoecendo.

Essas questões são visíveis na falta de execução de legislações, com o PSPN, o PNE, a LDB, as Diretrizes para a formação e as Diretrizes para os planos de carreira e remuneração que tratam sobre a valorização docente, já que nem sempre o que é determinado é efetivado, quando é efetivado. Destarte, se o salário proporcionado não é satisfatório, surge à necessidade de submeterem-se a jornadas longas de trabalho em duas, três ou mais escolas para obter uma maior renda financeira. Além disso, se a contratação de profissionais prevalece, não ocorre à garantia de direitos como para os (as) profissionais efetivos (as).

Nesse seguimento, ao falar de formação, seja inicial ou continuada, para muitos (as) professores (as) não são possibilitadas, uma vez que, não tem o apoio da instituição ou do ente federado para o qual atua, seja por meio de licença, facilitação na conciliação entre trabalho e estudo ou ofertas de bolsas e programas. Em relação à carreira docente, quando se tem um PCCR há a possibilidade de avanço na carreira, entretanto, desde que cumpra as determinações, contudo, é comum a prevalência do não cumprimento das deliberações, em algumas situações resultante do descaso com os (as) docentes, em outras, por falta de recursos.

Já as condições de trabalho e saúde, tornam-se precárias quando não há infraestrutura e materiais necessários para realização das aulas com qualidade, tal como, a quantidade elevada de alunos (as) por turma, baixos salários e longas jornadas de trabalho. A precarização nas condições de trabalho que normalmente são ofertadas aos (as) professores (as), além de interferir na qualidade do trabalho e da educação pode acarretar o adoecimento como o estresse, esgotamento físico e mental, prejuízos às cordas vocais, dentre outros acometimentos. Assim, a falta de valorização e reconhecimento da profissão docente está diretamente atrelada às interferências desse modo de produção na educação pública brasileira.

Ao considerar essas demandas presentes na temática da valorização docente, assim como a falta de instrumentos de pesquisa validados para avaliá-las, o principal objetivo desta pesquisa consistiu na validação de um questionário. A validação perpassou por três etapas com a finalidade de avaliar três importantes fatores em um instrumento, o conteúdo, a clareza de linguagem e a fidedignidade.

A partir do processo de validação, a estrutura e o número de questões do questionário não passaram por mudanças significativas. A categoria dos Dados Sociodemográficos e das Características Profissionais, o número de questões permaneceram os mesmos, 4 na primeira e 14 na segunda, porém, na primeira etapa de validação uma questão foi excluída das Características Profissionais porque os (as) avaliadores (as) perceberam similaridade com outra pergunta de uma categoria distinta, enquanto na segunda etapa de validação, sentiu-se a necessidade de acrescentar mais uma questão nessa categoria, logo, o número de questões permaneceu o mesmo.

Nas categorias da valorização docente, iniciando pela formação, uma questão também foi excluída na primeira etapa de validação por estar repetida, de 10 perguntas, ficaram 9. Muitas dessas questões, assim como nas outras categorias, é formada por um agrupamento de perguntas em um quadro com o objetivo de avaliar uma pergunta principal, a exemplo da questão sobre As Condições que Realizou a Formação Continuada, para avaliar essas condições, há um quadro com 6 perguntas para investigar o apoio institucional, interferência no salário, tempo para os estudos, dentre outros fatores. Assim, o questionário também é formado por questões principais e específicas.

As demais categoria, Carreira com 6 perguntas, Condições de Trabalho e Saúde com 8 e percepção sobre a valorização docente com 1 mantiveram o mesmo número, antes e após a validação. Diante desses dados, o questionário foi bem avaliado em todas as etapas e passou por poucas modificações, as alterações significativas foram na reformulação das questões para proporcionar maior objetividade e clareza sobre o conteúdo apresentado.

A média geral atribuída pelos (as) avaliadores (as) em todas as etapas referentes ao processo de validação pode ser considerada alta em uma escala de 0,00 a 1,00. A primeira etapa obteve média de 0,92, a segunda etapa 0,96 e a terceira etapa uma média perfeita igual a 1,00. Esse resultado da terceira etapa conduziu a uma análise de forma individualizada das categorias que compõem o questionário, destarte, a categoria 1 (dados sociodemográficos) e 2 (características profissionais) apresentaram média máxima no valor de 1,00, a categoria 3 (formação) média 0,90, a categoria 4 (carreira) média 0,87, a categoria 5 (remuneração) média 0,86, a categoria 6 (condições de trabalho e saúde) média 0,93 e a categoria 7 (percepção dos (as) professores (as) sobre a valorização docente) média 0,86. Portanto, ao analisar a fidedignidade por meio das categorias os dados também foram positivos.

Nessa perspectiva, o resultado da validação do instrumento de pesquisa Q-VD demonstra validade para o conteúdo, clareza para a linguagem e confiabilidade para as informações coletadas. Dessa forma, o questionário é válido e os estudos com o objetivo de avaliar a valorização docente poderá utilizá-lo enquanto um instrumento de pesquisa, caso atenda as necessidades do objeto de estudo. As limitações da pesquisa versão no contexto metodológico, a primeira etapa de validação foi a única que utilizou um método, o IVC, as demais etapas não tiveram um método específico para os seus objetivos, além disso, não foi possível contemplar a realidade de todos (as) os (as) docentes que atuam na educação básica a exemplos dos (as) que estão inseridos (as) na realidade da zona rural e daqueles (as) que tem apenas o magistério enquanto formação.

No entanto, o instrumento avança ao trazer questões relacionadas às características profissionais e sobre a percepção dos (as) professores (as) em relação à valorização docente, pontos importantes para compreender e analisar o contexto e a realidade a qual o (a) docente pesquisado (a) está inserido (a), indo além das categorias definidas pela CONAE, que geralmente são as questões de pesquisas sobre a temática. O instrumento possibilita analisar pontos pertinentes em cada categoria da valorização, o que viabiliza a utilização apenas de partes do instrumento, caso o pesquisador tenha como enfoque apenas uma categoria da valorização docente. O instrumento pesquisa questões que os teóricos trazem nas discussões para avançar na valorização dos (as) professores (as) como as políticas públicas e a junção ao sindicato da categoria.

Com isso, espera-se que este trabalho traga contribuições para estudos na área da educação, especialmente na temática da valorização docente, assunto que envolve uma categoria de trabalhadores (as), que assim como as demais, sofre consequências de políticas

típicas de um sistema capitalista que acarreta na precarização do trabalho, desvalorização profissional e adoecimento.

7 REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, N. M. Costa; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.16, n.7, p. 3061-3068, julho, 2011.

ALPIREZ, L. A. **Desenvolvimento e validação de um instrumento de avaliação do recém-nascido na primeira semana de saúde integral.** 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus –AM, 2014.

ALVES, C. A. de S. **A política de remuneração dos professores da rede estadual de educação básica do Pará**. 2017. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciência da Educação. Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2017.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, vol.23, n.86, p.213-230. jan./mar. 2015.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do VI Encontro Nacional sob a coordenação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)**. UFF, Niterói (RJ), 25 a 29 de julho de 1994.

ARANDA, F. P. N et al. A valorização docente, PSPN e PCCR**: U**m estudo no município de Dourados-MS. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 259-273, jan./jun. 2016.

ARANDA, F. P. N. **Valorização docente na Formulação do Plano Municipal de Educação de Dourados-MS (2015-2025)**. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2018.

ARAÚJO, F. K. R. de. **Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015).** 2016. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2017.

BAIÃO, L.P.M. e CUNHA, R.G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. Revista Formação@Docente. Belo Horizonte – vol.5, n 1, jan/jun 2013.

BARBOSA, A. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED**, 2012.

BARBOSA, J. L. **O vencimento e a remuneração do magistério público municipal de Natal/RN: repercussões da implementação do Fundeb (2007-2010). 2014.** 151f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2014.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, outubro, 2005.

BASÍLIO, M. da R. **Valorização do trabalho docente ou uma miríade de novas responsabilidades e exigências ao professor nos decretos do governo paulista?** 205. 130f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Instituto de Biociências de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2015.

BATISTA, J. B. V. ET AL. O ambiente que adoece: condições ambientais de trabalho do professor do ensino fundamental. **Revista Caderno de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 234-42, 2010.

BITTENCOURT, H. R. et al. **Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na educação superior. Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 91-114, jan./abr. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, Diário Oficial da União de 9 de maio de 2016a. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm Acesso em: 26/01/2020.

BRASIL. **Lei 11.494 de 20 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. DF: Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. DF. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Publicada no DOU de 26.12.96. DF: Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11. 070, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. DF: Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a Alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Transitórias, para Instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica.

BRASIL. **Lei nº 13. 019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua

cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. DF: Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. DF: Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N. 213, de 2 de março de 2011. Aprova a Resolução no 5, de 22 de fevereiro de 2011, da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de mar. de 2011. Sessão 1. Disponível em: Acesso em: 26/ 02/ 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, DOU de 1º de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-rescne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26/01/2020.

BRASIL. Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 28 de maio de 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394/96.

BRITO, V. L. F. A de. A reforma da gestão pública e a remuneração docente. 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Florianópolis, 2015.

BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação (online),** v. 10, p. 165-174, 2017. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6676. Acesso: 09/02/2021.

BURTON, G. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais (tradução de Silvana Aparecida C. do Prado). **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014.

CARDOSO, J. Da S. **As condições de trabalho docente na educação do campo no município de Medeiros Neto/Ba: precarização e alienação**. 2019. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

CARMO, E. S. do. **Um estudo da política de nucleação das escolas ribeirinhas nos municípios de Breves e Curralinho no Arquipélago em Marajó/Pará**. [2012]. Disponível em: http://www.sbec.org.br/evt2012/trab17.pdf. Acesso em: 22 de jan. 2020.

CARNOY, M. O Estado e o pensamento Norte-Americano. In: **Estado e Teoria Política**. 17 edição. Campinas: Papirus, 2013.

CARVALHO, E. J. G. de. Reestruturação produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 10, n.109, p. 1139-1166, set./dez., 2009.

CASTRO NETA, Abília Ana de. **A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente**. 2020. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista – Ba, 2020.

CORAZZA, G. O todo e as partes: uma introdução ao método da economia política. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 26, n. Especial, p. 35-50, 1996.

COSTA, F. J. da. **Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em administração**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente no ensino médio no Brasil: sujeitos e condições singulares. In: GOUVEIA, A. B. PINTO, J.M.R. CORBUCCI, P.R. (orgs). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011. 151-172.

CRESTANI, A. H.; DE MORAES, A. B; DE SOUZA, A. P. R. Validação de conteúdo: clareza/pertinência, fidedignidade e consistência interna de sinais enunciativos de aquisição da linguagem. **Revista CoDAS**, v. 29, n. 4, 2017.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro. Editora S.A. 1975.

DE JESUS, E. M. S**. Desenvolvimento e validação de conteúdo de um instrumento para avaliação da assistência farmacêutica em hospitais de sergipe.** 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão – SE, 2013.

DELMONDES, A. G. **O vencimento salarial dos professores da rede estadual de ensino de mato grosso do sul (2006-2013).** 2015. 97 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2015.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIÓGENES, B. S. **Indicadores de risco para a fala infantil: validação de conteúdo**. 2014. 14 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2014.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DUARTE, A. W. B. **Por que ser professor? uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil.** 2013. 169 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2013.

FACHEL, J. M. G.; CAMEY, S. A. **Avaliação Psicométrica: a qualidade das medidas e o entendimento dos dados.** In: CUNHA, J. A. (Org.). Psicodiagnóstico. 5.ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000, p. 158-170. 5 v.

FERENC, A. V. F.; BRANDÃO, A. C. P.; BRAÚNA, R. de C. de A. Condições de trabalho docente em uma universidade pública. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 14, p. 358-384, jul.-dez. 2015.

FERNANDES, M. N et al. Políticas Educativas no Movimento do Capitalismo: consequências sobre a formação e o trabalho docente no Alto Sertão da Bahia-Brasil. In: LOPES,Amélia, CAVALCANTE, Maria Auxiliadora, OLIVEIRA, Dalila, HIPOLITO, Alvaro (Org.). **Trabalho Docente e Formação:** políticas, práticas e investigação - pontes para mudança. 1º ed. Porto: EDIÇAO CIE, 2014, v. II, p. 2790-2797.

FRANÇA, M. Os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos docentes municipais de Natal e estaduais do RN e o piso salarial nacional. **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo, 2011.

FRANCO, K. J. S. M. **A valorização profissional docente da educação básica em Goiás (1990-2015).** 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí-GO, 2016.

FREITA, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc**., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7. ed. V. 11. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 24, n. 82, p.93-130, abril 2003.

FUNDEB: **Manual de Orientação**, 2009. 89p. Disponível em: ftp://200.130.5.12/web/fundeb/manual_orientacao_fundeb.pdf. Acesso em: 10/02/2020.

GARCIA, F. M. **A Contradição entre a Teoria e Prática na Escola do MST**. Curitiba, PR: UFPR, 2009. (Tese de Doutorado em Educação).

GATTI, B. A et al. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.298-329, jan./abr. 2012.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 145, p.88-111, jan-abr. 2012.

GENTILI, P. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In.: SILVA, T. T. da e GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES NETO, A. G. **Entre o formulado nos planos e a visão dos docentes:** formação, profissão e valorização docente na rede pública municipal de educação em Bela Vista de Goiás. 2018. 161f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Gôiania-GO, 2018.

GURGEL, R. F. **A (des) valorização do magistério potiguar nos anos de 1990:** mapeando restrições na carreira e remuneração dos professores da educação básica. 2006. 126f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2006.

GURGEL, R. F. **Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino**. 2012. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2012.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HERMINE, I. B. Iniciação ao estudo do materialismo dialético e pensamento dialético. São Paulo, 2013.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p.81-100.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 23).

KOSIK, K. Dialética do Concreto. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.55-92.

JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. de. Plano nacional de educação e remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17. 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, Florianópolis, 2015.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. De O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista Pró-posições**, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio/ago. 2016.

LENINE, V. I. **O Estado e a revolução.** 1918.

LESSARD, C. Entrevista com Claude Lessard: reflexões sobre a valorização docente na província do Québec, Canadá. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 226-240, maio/ago. 2013.

LIMA, G. M. R. **Criação e validação de um questionário de satisfação com a avaliação de desempenho.** 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Politicas de Desenvolvimento de Recursos Humanos) Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2009.

LINDEMAN, R. H. **Medidas educacionais.** Porto Alegre: Globo, 1974.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Faculdade de Educação / Departamento de Filosofia e História da Educação, UNICAMP. Campinas, SP. 2010.

LUHM, D. C. **Política de valorização dos profissionais da educação: dimensões do financiamento da educação básica no município de Céu Azul no Paraná (2009 -2016).** 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2018.

MACHADO, L. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MAGALHÃES JUNIOR, C. A. et al. Concepções e representações sociais de professores sobre a sua formação inicial: construção e validação de um questionário. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 22, ed. 12364, 2020.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: editora Atlas, 2003.

MARTINI, M. R. **Construção e validação de um instrumento de pesquisa para avaliar a qualidade de vida de trabalhadores**. 2015. 106 f. Tese (Doutorado em Ciências Cirúrgicas) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2015.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MARX, K. ENGELS, F. **Textos Sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: navegando, 2011.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: abril Cultural, 1983.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, v. 3, 1963.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. 1844. Disponível In: https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm – acesso em 08/02/2021.

MASSON, G. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED, 2012.

MEDEIROS, G. **A valorização do professor do ensino médio em Santa Catarina e Minas Gerais: limites e possibilidades**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão-SC, 2014.

MEDEIROS, R. M. P. C. de. **Plano municipal de educação: formação e valorização dos professores de educação infantil.** 2018. 231f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – área de concentração Planejamento e Análise de Políticas Educacionais) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca-SP, 2018.

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

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, ed. 1ª, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONLEVADE, J. A. C. de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação**

Básica Pública. 2000. 317f.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000.

MOREIRA, J. M. (2004). **Questionários Teoria e Prática**. Coimbra: Almedina.

MORORÓ, L. P. A formação de professores em serviço: o PARFOR na Bahia. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas.

MOURA, A. S. de. **Remuneração variável do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba:** (des) valorização profissional? 2015. 233f. Tese (Tese de Doutorado) – Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2015.

MUSSI, R. F. de F, et al. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 7, n.2, p. 414-430, jul-dez, 2019.

NUNES, C. P; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, Carreira, Desenvolvimento Docente e Mudança na Prática Educativa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n 89, p.1127-1144, set./dez.2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso: 25 mar. 2020.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, D. A. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 10, n. 518, 2016.

OLIVEIRA, D. A. Das Politicas de Governo a Politica de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, D. A. La cuestión docente: Brasil, las condiciones laborales de los profesores de educación básica. 1ª ed. Buenos Aires: Fund. Laboratório de Políticas Públicas, 2008.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, V. M. A. de. **Política de remuneração do magistério público no município de rio branco/acre: repercussões na valorização docente.** 2016. 124f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco-AC, 2016.

OLIVEIRA, W. K de et al. Como o Brasil pode deter a COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, 29(2):e2020044, 2020.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. Revista de Psiquiatria Clínica, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 206-213, 1998.

PASQUALI, L. Psicometria. Rev. Esc. Enferm. USP, São Paulo, v. 43, n. esp., p.992-9, 2009.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Revista Saúde Sociedade,** São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do estado dos anos 90: logica e mecanismos de controle. **Lua Nova**. v.45. 1998.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado. In: _____. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PETERSEN, H. B. **Validade de conteúdo do "questionário de conteúdo do trabalho" avaliada por servidores de uma instituição federal de ensino superior**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Desenvolvimento Humano) – Universidade LaSalle, Canoas – RS, 2017.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do Assistente Social no Cenário Educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

RAMOS, G. P. **Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF.** 2008. 311f. Tese (Tese de Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2008.

RAYMUNDO, V. P. Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 86-93, jul./set. 2009.

REIS, M. I. A do. A Intensificação e Condições de Trabalho nas Escolas e sua Interface com a Saúde/e ou Adoecimento dos Professores. **XXV Simpósio Nacional da Anpae**. 2011.

REVORÊDO, L. da S. **Elaboração e validação de conteúdo de um instrumento para identificação de violência contra criança**. 2016. 70 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2016.

RIBEIRO, J. M. C. **A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação.** 2014. 264 f. Tese (Doutorado

em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2014.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, FFCLPR – USP. Ribeirão Preto, v.4, fev/jul. 1993.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Socia**l: Métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2011.

SANTOS, A. R. Dos et al. Os Impactos do PAR Nos Municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna (2013 – 2017). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 110-139, set./dez. 2017.

SANTOS, A. R. Dos. A Racionalidade Coletiva Como Paradigma Organizativo do MST. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 111-130, maio/ago. 2017.

SANTOS, A. R. Dos. Educação do Campo e Agronegócio: território de disputas. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, p. 71-90, Jul./Dez. 2017.

SANTOS, A. R. Dos. **Reflexões sobre as politicas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. s/d.

SANTOS, B. de S. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 4 a 6 de Setembro de 1995. Oficina do CES nº135. Centro de Estudos Sociais. Janeiro, 1999.

SANTOS, F. R. Dos. Valorização docente em municípios de Mato Grosso do Sul: análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR). 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados - MS, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, p. 143-155. jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João (et al.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SAVIANI, D. Política Educacional no Brasil Após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SENA, P. O Sistema Nacional de Educação (SNE) e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ): as metas estruturantes para o cumprimento do PNE subiram no telhado? In: GOMES, Valeska Amaral (org.). **Plano Nacional de Educação**: olhares sobre o andamento das metas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. p. 275-304.

SEVERINO, J. A. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, S. D. da; COSTA, Francisco José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, São Paulo, Brasil, v. 15, p. 1-16, outubro, 2014.

SILVA, A. F.; SOUZA, A. L. L. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p.772-787, set./dez. 2013.

SILVA, D. O. V. Da. **Valorização docente no território de identidade do Sudoeste Baiano: o instituído e o praticado.** 2019. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de Dissertação**. 4. Ed. Florianópolis: UFSC, 2005.138p.

SILVA, R. M. de O. **Promoção, vencimento e avaliação de desempenho do professor do ensino fundamental: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010). 2014.** 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2014.

SOARES NETO, J. J. et al. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista do Serviço Público Brasília**, v. 64, n. 3, p. 377-391, jul/set. 2013.

SOBZINSKI, J. S. **Valorização dos professores: análise dos planos de carreira de municípios do Paraná. 2015.** 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2015.

SOCARES, R. C. de O. et al. Elaboração e validação de um instrumento de avaliação de atitudes frente ao uso de história da ciência no ensino de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.8, n.3, 2009.

SOUZA, B. B.; MEGLHIORATTI, F. A. Uma reflexão a respeito dos conceitos de sexo biológico, identidade de gênero e identidade afetivo-sexual. V Simpósio Internacional em Educação Sexual: saberes/tras/versais currículos indenitários e pluralidade de gênero. 2017.

SOUZA, F. A. de. **A remuneração dos professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro (1995-2014).** 2016. 306f. Tese (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2016.

SOUZA, F. V. P. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. **Revista Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 21, n. 2, p. 103-117, 2018.

SOUZA, J. I. de. **Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014): a parcialidade na implementação do piso nacional e a (des)valorização docente**. 2014. 209f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2014.

SOUZA, J. M. **A construção da carreira docente no sistema municipal de ensino de Rio Claro: profissionalização e valorização profissional.** 2015. 175 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Instituto de Biociências de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2015.

SOUZA, M. B. de. **A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR**. 2017. 291f. Tese (Tese de Doutorado) - Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, Bélem-PA, 2017.

SOUZA, M. V. de. **A CONAE 2010 e os apontamentos para a política de valorização docente.** 2012. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2012.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. Trad. Marisa Rossetto. In: Revista Educação & Sociedade. Campinas, v. 34, n.123, p. 551-571, abr. – jun. 2013.

TEIXEIRA, E. C. N. da S. **Impactos da lei do piso salarial nacional no município de Pindaí – Ba e suas implicações na valorização docente:** sentidos dos/as professores/as. 2016. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2016.

TEIXEIRA, E. C. N.; NUNES, C. P. Os sentidos atribuídos ao piso salarial nacional como política pública de valorização docente. **Revista Tempos e Espaços em educação**, Aracaju, v. 12, n. 29, p. 195-212, 2019. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/10688. Acesso: 09/02/2021.

THOMAZINI, L. **Carreira e vencimento de professores da educação básica no Estado de São Paulo.** 2016. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP, 2016.

VIANA, A. C. L. **A carreira e a remuneração dos professores da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA.** 218. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2018.

VIANNA, H. M. Testes em educação. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1976.

VIEIRA, J. D. Direito à Educação e Valorização Profissional: o papel do Estado e da sociedade. **Revista Retratos** da **Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 25-35, jan./jun. 2016.

VIZZOTTO, L et al. O público e o Privado Para os Serviços Sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 543-556, jul./dez. 2017.

WONSIK, E. C. **A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990.** 2013. 181 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

APÊNDICE A: **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Professor (a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada *"*ANÁLISE DA VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO PROCESSO DE VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE PESQUISA*"*. Esta pesquisa é um subprojeto que faz parte de um Projeto de Pesquisa Guarda-chuva da Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso, intitulado *Indicadores de saúde, qualidade de vida e formação de docentes, discentes e profissionais da educação: estudo comparativo entre gêneros*, aprovado pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia com o CAAE 43789015.4.0000.0057 e aprovado no parecer número: 3.698.290. Data da Relatória: 11/11/2019.

A pesquisa surgiu da seguinte problemática: Como se expressa a valorização docente a partir do processo de validação de um instrumento de pesquisa? Dessa forma, temos como principal objetivo: Analisar a valorização docente a partir do processo de validação de um instrumento de pesquisa sobre a temática. Para alcançar tal objetivo ele foi desdobrado em objetivos específicos: Elaborar um instrumento de pesquisa para analisar a valorização docente; Analisar a validade de conteúdo do questionário; Verificar a clareza de linguagem do questionário; Avaliar a fidedignidade do questionário e Contextualizar a valorização docente na educação básica.

Ao estudar a valorização docente a pesquisa tem a pretensão de contribuir para o debate sobre a temática, tanto em âmbito acadêmico, político e profissional. Sua participação é voluntária e se concretizará a partir das respostas dadas ao questionário. Durante todo o período da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora para tirar dúvidas ou solicitar algum esclarecimento. A qualquer momento, você tem o direito de desistir de participar da pesquisa e retirar o seu consentimento, sendo que sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo. Garantimos o sigilo quanto à sua identificação e à identificação de instituições caso sejam citadas no questionário. Os dados concedidos ao estudo são confidenciais e serão divulgados apenas em eventos ou publicações de caráter científico sem identificação autêntica.

Após ter sido devidamente esclarecido (a) pela pesquisadora, e tendo entendido o que me foi explicado, concordo em participar, como voluntário (a) da pesquisa "ANALISE DA VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO PROCESSO DE VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE PESQUISA", consciente que não terá nenhum custo e nem qualquer vantagem financeira. Permito também que os resultados obtidos sejam publicados em eventos e artigos científicos, desde que não seja divulgada a minha identificação e instituições a que eu fizer referência.

_____ _____de _____de 2020.

_____

Assinatura do (a) participante

_____

Assinatura da pesquisadora responsável

Deise Maíra Silveira Moreira
(77) 9 9907-5806
E-mail: deise-maira17@hotmail.com

_____

Assinatura da orientadora da pesquisa

Prof.ª Dr.ª Berta Leni Costa Cardoso
(77) 9 8841-4519
E-mail: bertacostacardoso@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

APÊNDICE B: **QUESTIONÁRIO SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE (Q-VD) (Reformulado a partir das sugestões dos especialistas)**

QUESTIONÁRIO SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE (Q-VD)

A valorização dos (as) profissionais da educação perpassa fatores diretamente ligados ao desenvolvimento profissional. Tais aspectos podem interferir de maneira positiva ou negativa nos resultados educacionais, ao considerar que um ambiente de trabalho com condições adequadas para desenvolver as atividades, bem como a oferta de formação inicial e continuada, a existência de planos de carreira e as questões salariais são essenciais para se alcançar a qualidade na educação. Dessa forma, em consonância com a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2018), a valorização desses profissionais compreende a integração entre formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde. Diante disso, esse questionário tem o objetivo de coletar dados sobre elementos concernentes à valorização docente.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. **Qual o sexo biológico do (a) Sr (a)?** ( ) Feminino ( ) Masculino

2. **Qual a sua idade (em anos completos)?** _____

3. **Qual o seu estado Civil?**
( ) Solteiro (a)
( ) Casado (a)
( ) Divorciado (a)
( ) Viúvo (a)
( ) Outro:_____

4. **O (a) Sr. (a) tem filhos?**
( ) Não ( ) Sim (Se "sim", quantos?_____)

CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS

2.1 O (a) Sr. (a) possui alguma graduação (curso de nível superior)? ( ) Sim ( ) Não (caso a resposta seja "não", pule para a questão número 2.5)

2.2 Qual (ais) a (s) sua (s) área (s) de formação?
( ) Linguagens ( ) Ciências da natureza ( ) Outra:_____

( ) Matemática ( ) Ciências humana

2.3 Qual(ais) o(s) curso(s) de graduação(ões) (de nível superior) o (a) Sr.(a) cursou?_____

2.4 Em qual (is) ano (s) concluiu sua (s) graduação (ões)? (caso seja mais de um curso, especifique-os e coloque o ano de conclusão de cada um). _____

2.5 Há quantos anos o (a) Sr. (a) atua na docência (em anos completos)? _____

2.6 O (a) Sr. (a) atua em quantas instituição (ões) (caso deseje, pode informar o (s) nome (s) da (s) instituição (ões))?_____

2.7 Se o (a) Sr (a) atua em mais de uma instituição, qual delas demanda sua maior carga horária semanal (caso na deseje informar o nome pode identificá-las de acordo a esfera, se é municipal, estadual, federal, privada ou outra)? Qual a carga horária? _____ (se não atuar em mais de uma instituição pule para a 2.8).

2.8 A (s) instituição (ões) que o (a) Sr. (a) atua é (são) localizada (s) no espaço:
( ) Rural ( ) Urbano ( ) Ambos
Se em ambos, qual delas tem maior carga horária de atuação? _____

2.9 A (as) instituição (ões) que o (a) Sr. (a) atua corresponde a qual (ais) esfera (as)?
( )Apenas Municipal
( )Apenas estadual
( )Apenas federal
( )Apenas privada
( )Municipal e estadual
( )Municipal e federal
( )Municipal e privada
( )Estadual e federal
( )Estadual e privada
( )Federal e privada
( ) Outra. Qual? _____

2.10 Há quantos anos o (a) Sr. (a) atua na (as) instituição (ões)?
Municipal:_____
Estadual:_____
Federal:_____
Privada:_____
Outra:_____ Qual?_____

2.11 O (a) Sr. (a) é associado (a) ao sindicato da sua categoria profissional?
( )Sim ( )Não (caso a resposta seja não, pule para a questão de número 2.13)

2.12 O (a) Sr. (a) é ativo (a) **na luta sindical por melhorias na profissão docente?**
( )Sim ( )Parcialmente ( )Não

2.13 O (a) Sr. (a) conhece as políticas públicas educacionais que respaldam/preveem a valorização docente?

( )Sim ( ) Parcialmente ( )Não

2.14 O (a) Sr (a) atua em qual (ais) seguimento (os) educacional (ais)?
( ) Educação infantil
( ) Ensino fundamental anos iniciais
( ) Ensino fundamental anos finais
( ) Ensino médio
( ) Ensino superior
( ) Outro. Qual?_____

CATEGORIAS DA VALORIZAÇÃO

3 FORMAÇÃO

3.1 Qual o seu maior grau de formação?
( )Magistério ( ) Especialização ( ) Doutorado ( ) Outro: _____
( ) Graduação ( ) Mestrado ( ) Pós-doutorado

3.2 Quando começou a lecionar tinha qual (is) formação (ões)?
( )Magistério
( )Magistério, cursando a graduação
( )Magistério e, em seguida, cursou uma graduação
( )Graduação
( )Graduação e especialização
( )Graduação e mestrado
( )Graduação e doutorado
( )Graduação e pós-doutorado
( )Outra Qual?_____

3.3 De qual (ais) maneira (s) realizou sua (s) formação (ções) de nível superior?
( ) Ainda não cursou – pular para a questão 3.6
( ) No curso regular de uma universidade ou faculdade
( ) Em programa de formação especial (PARFOR)
( ) Em programa de formação especial (REDE UNEB)
( ) Licenciatura EAD
( ) Outro:_____

3.4 Cursou a graduação em instituição:
( ) Pública presencial ( ) Privada presencial
( ) Pública a distância ( ) Privada a distância
( ) Outra:_____

3.5 A disciplina que o (a) Sr. (a) leciona é concernente com sua formação?
( )Sim ( )Não (caso a resposta seja "não", especifique qual disciplina leciona_____)

3.6 Há quanto tempo o (a) Sr (a) realizou a última formação continuada (especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado)? _____ (caso nunca tenha realizado uma formação continuada pule para a questão de número 4.1)

3.7 Qual (is) tipo (s) de instituição (ões) o (a) Sr. (a) recorreu para realizar a (s) formação (ões) continuada (especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado)?

( ) Pública presencial ( ) Privada a distância ( ) Outra:_____
( ) Pública a distância ( ) Privada presencial

3.8 No quadro abaixo o (a) Sr. (a) irá marcar "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não nas questões referentes às **CONDIÇÕES QUE REALIZOU A SUA FORMAÇÃO CONTINUADA (se estiver em um processo de formação considere a atual realidade)**.

CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	S	P	I	N
1. Teve/tem o apoio da instituição que atua				
2. Conseguiu licença (se a resposta consistir em "não", pule para a opção 5 do quadro)				
3. A licença adquirida feriu o direito a aposentadoria na contagem dos anos				
4. O salário foi reduzido por conta da licença				
5. Teve/tem tempo suficiente para os estudos				
6. A secretaria de educação oferece cursos para aperfeiçoar a formação				

3.9 Enumere no quadro abaixo o grau de **RELEVÂNCIA SOBRE A SUA MOTIVAÇÃO PARA A (AS) FORMAÇÃO (ÕES) CONTINUADA** de acordo com a importância das questões que são abordadas, de modo que o número 0 equivale a "sem importância", 1 a "pouco importância", 2 a "média importância" e 3 a "alta importância".

MOTIVOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	0	1	2	3
1. Melhorias salariais				
2. Aperfeiçoamento na atuação da prática pedagógica				
3. Novas metodologias de ensino				
4. Atender às necessidades específicas do alunado				
5. Exigências da instituição				
6. Maiores oportunidade de atuação na educação				
7. Assumir cargos específicos na instituição				
8. Apreço pelos estudos				
9. Atender às novas demandas sociais e políticas para o ensino				
10. Crescimento teórico-científico na área de atuação				
11. Valorização/reconhecimento profissional				
12. Atualizar sobre conteúdos e perspectivas teóricas na área de atuação				
Outros:				

Tem alguma consideração que você gostaria de realizar sobre a formação?
_____
_____

4 CARREIRA

4.1 Qual o seu tipo de vínculo empregatício:
( ) Efetivo/concursado (caso seja efetivo/concursado pule para a questão de número 4.3)
( ) Contrato temporário
( ) Presta serviço sem contrato por horas/aulas ministradas
( ) Outro:_____

4.2 Se o seu vínculo empregatício é por contrato temporário ou de prestação de serviço, responda as considerações do quadro abaixo **SOBRE SEUS DIREITOS NA CARREIRA** com "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não, de acordo com o que diz cada questão.

DIREITOS NA CARREIRA PARA CONTRATADOS/PRESTADORES DE SERVIÇO	**S**	**P**	**I**	**N**
1. Recebe décimo terceiro				
2. Tem férias				
3. O salário corresponde ao determinado pela lei do piso				
4. Cumpre o que determina a lei do piso em relação à destinação máxima de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os (as) alunos (as) e 1/3 para hora atividades				
5. Seus direitos trabalhistas são iguais aos dos efetivos				

4.3 Na sua realidade de atuação é (são) ofertado (os) plano (s) que possibilita (m) a ascensão na carreira docente: ( )Sim ( ) parcialmente ( ) Não

4.4 Qual (is) opção (ões) abaixo é (são) a (as) principal (is) maneira (s) de aumento salarial na sua carreira?
( ) Avaliações
( ) Premiações/bonificações pelo desempenho profissional
( ) Qualificação profissional (especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado)
( ) Outra/Qual? _____

4.5 O (a) Sr. (a) está satisfeito (a) com as medidas que possibilitam o avanço na carreira?
( ) Sim ( ) parcialmente ( ) Não

4.6 Classifique a **SATISFAÇÃO DO (A) SR. (A) EM RELAÇÃO À SUA CARREIRA** enumerando os itens do quadro abaixo conforme a sua percepção, em que a numeração 0 equivale a "totalmente insatisfeito", 1 é "pouco satisfeito", 2 é "razoavelmente satisfeito" e 3 é "totalmente satisfeito".

SATISFAÇÃO COM A CARREIRA	**0**	**1**	**2**	**3**
1. O (a) Sr. (a) se sente realizado (a) profissionalmente				
2. Tem desejos constantes de desistir da profissão				
3. Desistiria da profissão quando oportuno				
4. Recomendaria sua profissão aos (as) alunos (as), amigos (as) e familiares				
5. Sente-se responsabilizado (a) pelo sucesso ou fracasso dos (as) alunos (as)				
6. Considera sua carreira atrativa				
7. Sente-se culpabilizado (a) pelos resultados na educação				
8. Considera a profissão valorizada				
9. O (a) Sr. (a) se sente cansado (a) emocionalmente com o trabalho				
10. Sente-se motivado (a) para estudar				

Tem alguma consideração que você gostaria de realizar sobre a carreira? _____

_____

5 REMUNERAÇÃO

5.1 Qual a sua média salarial bruta em salários mínimos?
( ) um salário mínimo ( ) Três salários mínimos ( ) Cinco salários mínimos
( ) Dois salários mínimos ( ) Quatro salários mínimos ( ) Mais de cinco salários mínimos

5.2 Qual a posição da sua renda na família? ( ) Única ( ) Principal ( ) Complementar

5.3 Na sua realidade de atuação possui um Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) específico aos profissionais da educação?
( ) Sim (caso a resposta seja "sim", pule para a questão de número 5.5) ( ) Não

5.4 Caso não tenha um PCCR próprio aos profissionais da educação tem algum outro tipo de plano ou algo alternativo que atenda a todos os servidores, no qual o (a) Sr. (a) esteja incluso (a)?
( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

5.5 De acordo ao seu vínculo empregatício, a lei do Piso Salarial Nacional Profissional, conhecida como a lei do piso, é cumprida?
( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não ( ) Não sei informar

5.6 Caso atenda à **LEI DO PISO** responda às questões do quadro abaixo com "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não. (Se não atende a lei do piso ou não sabe informar pule para a questão de número 5.7.)

A LEI DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL	**S**	**P**	**I**	**N**
1. Conhece a lei do piso				
2. Houve avanço na valorização com a lei do piso				
3. A lei atendeu suas expectativas para a valorização				
4. Houve resistência do setor político para adequar à lei/não querer cumprir				
5. Cumpre o que determina a lei em relação à destinação máxima de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os (as) alunos (as)				
6. A remuneração atende o que é determinado na lei				

5.7 Em relação ao **SALÁRIO** do (a) Sr. (a), responda o quadro abaixo com "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não, de acordo com o que é pontuado em cada questão.

QUESTÕES SALARIAIS	**S**	**P**	**I**	**N**
1. Ocorre atraso no pagamento do salário				
2. A formação e titulação acadêmica são consideradas para o aumento salarial				
3. O tempo de serviço é um fator considerado no aumento salarial				
4. Professores (as) com níveis de formação diferentes recebem salários diferentes				
5. O desempenho profissional é um critério para bonificações				
6. Está satisfeito (a) com o seu salário				

7. Seu salário atende suas necessidades existenciais (alimentação, moradia, transporte, lazer, entretenimento, dentre outras)				
8. Considera o salário um atrativo na profissão				

Tem alguma consideração que você gostaria de realizar sobre a remuneração? _____

_____

6 CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE

6.1 Qual a sua carga horária total de trabalho, semanalmente, na docência, independente do vínculo empregatício (contrato ou concurso)? _____

6.2 Sobre a **INFRAESTRUTURA** da instituição em que o (a) Sr. (a) atua responda às questões do quadro abaixo com "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não, de acordo com o que é pontuado.

INFRAESTRUTURA DA ESCOLA	**S**	**P**	**I**	**N**
1. Possui saneamento básico				
2. Possui biblioteca				
3. Possui laboratório de informática				
4. Possui refeitório				
5. Possui água potável				
6. Possui ventilador ou ar condicionado na sala de aula				
7. Possui energia elétrica				
8. Possui sala para professores (as)				
9. Possui sala para a direção				
10. Possui quadra poliesportiva				
11. Possui quadra esportiva coberta				
12. Possui local de descanso para os (as) alunos (as)				
13. Quando chove, surgem goteiras nas salas				
14. Há barulhos que interferem no bom andamento das aulas				
15. Possui carteiras adequadas para os (as) alunos (as)				
16. Possui cadeiras e mesas adequadas/boas condições para os (as) professores (as)				
17. Possui boa iluminação				
18. Considera a instituição que atua em boas condições na estrutura				

6.3 Em relação aos **EQUIPAMENTOS E O SUPORTE PEDAGÓGICO** da instituição em que o (a) Sr. (a) atua assinale "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não, nas questões tratadas no quadro abaixo.

EQUIPAMENTOS E SUPORTE PEDAGÓGICO	**S**	**P**	**I**	**N**
1. Possui livro didático				
2. Possui acesso à internet				
3. Possui materiais necessários para realização das aulas				
4. Possui quadro branco				
5. Os (as) alunos (as) têm acesso a computadores				
6. A instituição conta com acompanhamento de psicólogo				
7. A instituição tem psicopedagogo desenvolvendo trabalho				

8. A instituição conta com assistente social				
9. A instituição possui apoio pedagógico nos planejamentos em sua área de atuação				

6.4 Para analisar a **JORNADA DE TRABALHO** do (a) Sr. (a) assinale a opção "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não de acordo com o que apresenta cada questão do quadro abaixo.

JORNADA DE TRABALHO	**S**	**P**	**I**	**N**
1. Realiza outra atividade remunerada fora da docência				
2. Possui alunos (as) com necessidades especiais				
3. Conta com apoio em sala para alunos (as) com necessidades especiais				
4. Os horários de Atividades Complementares (AC) são suficientes para os planejamentos de aulas, correções e avaliações de atividades				
5. Os horários de AC são garantidos semanalmente				
6. Utiliza o tempo em casa para realizar tarefas da docência				
7. O tempo dedicado ao trabalho interfere na vida pessoal (momentos com a família, amigos, de lazer, *hobby*)				
8. Tem alguém que ajuda nos afazeres domésticos				

6.5 Ainda sobre a **JORNADA DE TRABALHO** responda às questões do quadro abaixo com a quantidade/número que corresponde a cada quesito na rotina de trabalho do (a) Sr. (a).

JORNADA DE TRABALHO	**RESPOSTA**
1. Leciona em quantas turmas	
2. Leciona em quantos segmentos de ensino (série escolar)	
3. Possui em média quantos alunos (as) por turma	
4. Trabalha em quantos turnos	
5. Ministra quantas aulas semanalmente	
6. Ministra quantas disciplinas	
7. Tempo de deslocamento de sua casa à instituição	

6.6 Para tratar das **RELAÇÕES NO TRABALHO** do (a) Sr. (a) assinale no quadro abaixo com o "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não, em cada questão abordada.

RELAÇÕES NO TRABALHO	**S**	**P**	**I**	**N**
1. Possui boa relação com os colegas de trabalho				
2. Possui boa relação com os (as) alunos (as)				
3. Possui boa relação com os pais de alunos (as)				
4. Possui boa relação com a coordenação/direção				
5. Já sofreu agressão física e/ou verbal no ambiente de trabalho por alunos (as)				
6. Já sofreu agressão física e/ou verbal no ambiente de trabalho por colegas de trabalho				
7. Já sofreu assédio moral				
8. Sente-se seguro (a) no ambiente de trabalho				
9. A instituição possui uma gestão democrática				

6.7 Para pontuar sobre a **SAÚDE** do (a) Sr. (a) assinale no quadro abaixo o "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não, em relação aos questionamentos abordados.

ADOECIMENTO DOCENTE	**S**	**P**	**I**	**N**
1. Possui dores musculares				
2. Possui dores nas articulações				
3. Tem problemas de locomoção				
4. Tem problemas vocais				
5. Tem problemas na coluna				
6. Já foi diagnosticado (a) com transtornos mentais (estresse, depressão, bournout, dentre outros)				
7. Possui alguma Doença Crônica Não Transmissível (DCNT), ou seja, doenças cardiovasculares, respiratórias, metabólicas, diabetes, hipertensão, câncer.				
8. Tem problema de saúde que interfere na atuação docente				
9. Já solicitou licença/afastamento do trabalho por problemas de saúde				
10. Já deixou de pedir licença/afastamento por medo de interferir na aposentadoria				
11. Sente angústia, desânimo ao ir trabalhar?				

6.8 O quadro abaixo pontua alguns assuntos que podem contribuir na **PREVENÇÃO DO ADOECIMENTO**, portanto, assinale com "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não, de acordo a realidade do (a) Sr. (a).

PREVENÇÕES PARA O ADOECIMENTO	**S**	**P**	**I**	**N**
1. Tem plano de saúde				
2. Realiza exames com frequência para acompanhar o estado de saúde				
3. A instituição em que atua oferece serviços psicológicos				
4. O Estado e/ou município em que atua possui políticas públicas específicas para cuidar da saúde dos (as) docentes				
5. Possui assistência médica assegurada pelo ente federado em que atua oferecida especificamente aos (as) docentes				
6. Considera sua alimentação saudável				
7. Pratica alguma atividade física (caminhada, corrida, natação, hidroginástica, futebol, dança, musculação, dentre outras)				

Tem alguma consideração que você gostaria de realizar sobre as condições de trabalho e saúde ou algum problema de saúde que gostaria de mencionar?

_____

_____

7 PERCEPÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE

7.1 Com o objetivo de conhecer a **PERCEPÇÃO DO (A) SR. (A) SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE** o quadro abaixo pontua algumas questões. Dessa forma, assinale de acordo com a sua compreensão "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE	**S**	**P**	**I**	**N**
1. O (a) Sr. (a) acredita que ocorre uma valorização docente para a sua				

atuação				
2. As políticas públicas existentes que respaldam/preveem a valorização docente são suficientes para que ela ocorra				
3. As políticas públicas voltadas para a valorização docente são cumpridas na sua realidade de atuação				
4. O (a) Sr. (a) se sente valorizado (a) enquanto profissional da educação				

Tem alguma consideração que gostaria de realizar sobre a valorização?

_____

_____

O questionário termina por aqui.
Agradecemos sua colaboração!