

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PERSPECTIVAS DO
PROFESSORADO DO ENSINO MÉDIO DO QUADRO PERMANENTE E
TEMPORÁRIO NA PARAÍBA**

**QUALITY OF PUBLIC EDUCATION: PERMANENT AND TEMPORARY HIGH
SCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVES IN PARAÍBA STATE**

André Augusto Diniz Lira¹
Edwirde Luiz Silva²

Resumo

Este artigo analisa a visão do professorado do quadro permanente e temporário do ensino médio da rede estadual da Paraíba sobre a qualidade da educação pública. Aplicamos um questionário junto a uma amostra de 145 professores de matemática, física e química da 3^a, 4^a e 5^a regiões de ensino. Utilizamos a estatística descritiva e não paramétrica para análise dos dados. Observamos uma maior valorização dos aspectos positivos da educação pública, por parte do quadro temporário, principalmente os vinculados à gestão educacional. Discutimos o lugar ocupado por esses diferentes quadros, considerando seus perfis sociais e as implicações para a melhoria da educação.

Palavras-chave: Qualidade da educação; Professorado; Ensino Médio; Educação Pública.

Abstract

This paper analyzes the view on the quality of public education teachers from both permanent and temporary staffs in Paraíba State high schools. A questionnaire has been applied with a group of 145 teachers of the following subjects: mathematics, physics, and chemistry. All of them from the 3rd, 4th and 5th teaching regions in Paraíba. It has been utilized the descriptive and nonparametric statistics in this research. Then we have observed a great appreciation of positive aspects concerning public education from temporary teachers' viewpoint, especially from those who are in charge of administrative positions. Therefore, we have discussed the positions occupied by these teachers considering their social profiles and implications to the improvement of education.

Keywords: Quality of Education; Professorate; High School; Public Education.

Introdução

A escolarização, na trajetória educacional brasileira, em muitas ocasiões se apresentou como redentora da sociedade, a peça chave de toda uma engrenagem que, uma vez bem lubrificada, faria a maquinaria social funcionar a pleno vapor. O professor seria, nessa ótica, o salvador da pátria (BASTOS, 1994). Escamoteava-se a complexidade das

¹ Professor da UFCG. Doutor em Educação pela UFRN. Email: andreagustoufcg@gmail.com

² Professor da UEPB. Doutor em *Estatística e Investigación Operativa* - Universidad de Granada. E-mail: edwirde1@hotmail.com

relações sociais, políticas, econômicas e seus rebatimentos múltiplos no campo educacional.

No afã da melhoria da educação quer seja em uma perspectiva muito alargada em seus efeitos, como se deu em épocas de efervescer nacionalista, quer seja em uma abordagem crítica se desenvolveu um conjunto de estudos e pesquisas sobre a qualidade da educação. A análise, de um ponto de vista macrossocial, das políticas públicas, das avaliações em escala nacional e internacional, dos conceitos, dos discursos construídos e do financiamento da educação têm sido recorrentes (ALVES, 2009; NARDI, SCHNEIDER, RIOS, 2014; BARBOSA, 2014; EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2007). Nas últimas décadas, o desafio é fazer com que a lente da avaliação institucional procure iluminar a compreensão da educação por uma ótica mais propositiva.

Dourado, Oliveira e Santos (2007), no intuito de contribuir para o entendimento mais amplo da temática, pontuam que devem ser considerados vários níveis: *na dimensão extraescolar*: a) nível do espaço social: a dimensão sócio-cultural dos entes envolvidos; b) nível do Estado: a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias; *na dimensão intra-escolar*: c) nível do Sistema: as condições de oferta de ensino; d) nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar; e) nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica; f) nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar.

No Brasil, é forte a crítica à ótica gerencialista, na educação pública, que associa a qualidade a conceitos emergentes da administração e economia. A *equação* gerencialista parece até coerente e logicamente defensável, mas a complexidade e as finalidades da educação, em uma perspectiva referenciada socialmente, desmistificam essa perspectiva. Davok, em revisão bibliográfica, afirmou:

se um objeto educacional não tiver relevância e efetividade, ele não exibe valor; se não tiver eficácia e eficiência, ele não exibe mérito; por conseguinte, se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade, eficácia e eficiência, ele não exibe qualidade (DAVOK, 2007, p. 513).

Em um direcionamento oposto, questionam-se os discursos da qualidade que tem assumido as esferas governamentais, produzindo a conduta dos sujeitos, fazendo-os incorporar significados forjados para intensificar a vigilância sobre si mesmos (VOSS, GARCIA, 2014).

A perspectiva por nós trilhada vai ao encontro de uma lacuna de estudos que visa compreender as perspectivas daqueles que se encontram diretamente envolvidos na “linha de frente”, os trabalhadores da educação, que são constantemente avaliados pelos órgãos governamentais e seus agentes [por vários e renovados mecanismos regulatórios], pelo público atendido, pela sociedade circundante³ e por si mesmos quanto ao lugar que ocupam nessa dinâmica organizacional. Nesse primeiro momento, de um ciclo de pesquisas articulado a um projeto maior, discutimos, em especial, como o vínculo empregatício pode ser uma possibilidade de adentrar na temática, tendo em vista o lugar que o professorado efetivo e temporário ocupa diferencialmente no mundo social.

Metodologia

Os dados foram coletados durante um evento promovido pelo Governo do Estado da Paraíba, na cidade de Campina Grande, no mês de junho de 2013, no qual foram apresentados kits robóticos que serviriam de recurso pedagógico para professores do ensino médio de química, física e matemática. Na oportunidade, iniciou-se um curso de formação para 40 escolas das 3^a, 4^a e 5^a regiões de ensino⁴. Estiveram presentes, nesse evento, docentes de 34 cidades, aproximadamente 200 professores, dos quais 144 acordaram em participar da pesquisa, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desses 144 participantes, temos 95 (66%) do quadro permanente e 49 (34%) do quadro temporário. O quadro permanente ou quadro efetivo de professores estaduais da Paraíba é constituído por concursados ou por estatutários que, mesmo não tendo feito concurso, se efetivaram dadas as condições legais que existiam na época do seu ingresso no magistério. Já o quadro temporário é composto por prestadores de serviço e por professores substitutos⁵. Os participantes da pesquisa são todos do quadro efetivo ou prestadores de serviço (professores temporários).

Aplicamos um questionário, enfocando várias dimensões da qualidade relativas ao alunado, aos pais, ao professorado, ao papel da universidade na formação docente, à gestão escolar e de sistema, composto por: a) uma ficha de caracterização com perguntas abertas para preenchimento simples e questões fechadas; b) duas perguntas abertas solicitando

³ Ver, nesse sentido, a pesquisa publicada pelo INEP (2005) que procurou conhecer a perspectiva dos pais dos alunos em escala nacional.

⁴ Correspondendo as regiões geoadministrativas de Campina Grande, Cuité e Monteiro.

⁵ Estes exercem a atividade docente em casos de licença prêmio e de saúde.

para hierarquizar os três aspectos mais positivos e os três mais negativos da educação pública; c) 16 questões em escalas tipo Likert de cinco pontos. A análise dos dados irá se pautar aqui na ficha de caracterização e nas escalas tipo Likert.

Para análise dos dados, utilizamos a estatística descritiva e não paramétrica, o teste de associação do Qui-quadrado de Pearson e coeficiente de correlação V de Crámer. A estatística descritiva nos permite conhecer as características gerais da amostra, em termos de percentuais. O teste de associação Qui-quadrado de Pearson leva em consideração se, no cruzamento de duas variáveis as frequências observadas, na amostra, diferem de modo significativo de uma distribuição equilibrada (frequências esperadas), considerando-se os percentuais de cada variável. Consideramos o nível de significância α arbitrado 0,05 (BARBETTA, 2005). Na ocorrência de uma associação entre as variáveis (p menor que 0,05), recorremos a uma medida de correlação para conhecer o grau/força dessa associação, no caso, o coeficiente de Cramér (V)⁶.

Resultados

O professorado do quadro permanente e temporário

Consideraremos inicialmente as variáveis relativas a caracterização social do professorado como o nível educacional, a renda familiar, o ciclo de vida profissional da docência, a trajetória escolar dos participantes da pesquisa e a trajetória escolar dos seus filhos.

Em relação ao nível educacional, o quadro efetivo do magistério público estadual das disciplinas de química, matemática e física, pode ser considerado, no geral, bem qualificado em relação ao quadro temporário, apresentando uma associação estatisticamente significativa ($p= 0,003$). Como se pode observar, na tabela a seguir, a maioria dos efetivos tem formação pós-graduada (55,3%) e a maioria dos temporários tem apenas a graduação (69,4%). Acrescente-se que 45,7% dos efetivos estão atualmente em alguma formação pós-graduada [do total: 29,8% em especialização; 13,8% no mestrado e 2,1% no doutorado], enquanto para o quadro temporário a percentagem total de pós-graduandos é de 18,4%.

⁶ De acordo com Levin e Fox (2004), em tabelas superiores a 2 x 2, o valor de C é alterado, daí a orientação destes autores para o uso do V de Cramér, para superar essa desvantagem.

TABELA 1: Distribuição da amostra por vínculo empregatício e nível educacional

Vínculo	Graduação	Especialização	Mestrado	χ^2	p	V
Permanente	44,70%	40,40%	14,90%	11,834	0,003	0,288
Temporário	69,40%	30,60%	0,00%			

Fonte: dados da pesquisa (2013).

A renda familiar apresenta também uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos; enquanto a maioria do professorado efetivo tem uma renda de 3 a 6 salários mínimos (60,6%), o quadro temporário em sua maioria (77,6%) possui uma renda familiar de 1 a 3 salários mínimos. Isso se deve ao fato de que o professorado temporário receber bem menos em relação ao quadro efetivo e não tem haver com a qualificação maior aludida anteriormente, uma vez que não há associação estatisticamente significativa entre a remuneração familiar e o nível educacional ($p=0,121$).

TABELA 2: Distribuição da amostra por vínculo empregatício e renda familiar

Vínculo	De 1 a 3 SM	De 3 a 6 SM	De 6 a 10 SM	χ^2	p	V
Permanente	34,00%	60,60%	5,30%	24,91	0,000	0,416
Temporário	77,60%	20,40%	2,00%			

Fonte: dados da pesquisa (2013).

Apesar dos professores efetivos ganharem mais e terem uma maior renda familiar são esses que mais julgam como injusta a remuneração recebida (93,4%). Os temporários, em sua maioria, também consideram a remuneração injusta, mas em menor proporção (81,6%). Para 16,3% deste grupo a remuneração pode ser considerada justa e 2% a consideram como plenamente justa.

Ao considerar a teoria de Michaël Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional na docência fizemos uma classificação seguindo as categorias por esse autor construídas, considerando: a entrada na profissão (1 a 3 anos), a estabilização (4-6 anos), a diversificação (7-25 anos), a serenidade e distanciamento afetivo (25-35 anos) e o desinvestimento (35-40 anos). Na amostra, não há ninguém que esteja nesta última categoria. Proporcionalmente, a maioria dos professores efetivos tem pelo menos mais de 7 anos na carreira (66,7%), enquanto que os temporários menos de 7 anos (59,5%).

TABELA 3: Categorização das fases do ciclo de vida profissional da docência por vínculo

Questão	Categorização das fases do ciclo de vida profissional da docência						
	Vínculo	Entrada	Estabilização	Diversificação	Serenid. x distanciam.	χ^2	p
Permanente	21,10%	12,20%	55,60%	11,10%	11,793	0,008	0,293
Temporário	40,40%	19,10%	40,40%	0,00%			

Fonte: dados da pesquisa (2013).

Em relação à trajetória escolar o professorado estudou, em sua maioria, na escola pública ou mais em escolas públicas (percentagem acumulada: efetivos 81,1% e temporários 83,3%). Todavia, o quadro temporário, em uma proporção muito maior, estudou apenas em escolas públicas (temporários 75% e efetivos 53,7%), ($\chi^2 = 10,459$; $p = 0,033$, $V = 0,270$). Os filhos dos professores temporários estudam em escolas públicas ou mais em escolas públicas (58,5%); os filhos dos efetivos (63,1%) estudam em escolas particulares ou mais em escolas particulares.

Esses resultados evidenciam a reprodução social no sentido de que os participantes da pesquisa do quadro efetivo, mais dotados de capital financeiro e capital cultural institucionalizado [mediante tipo vínculo empregatício e titulação acadêmica], têm mais condições de investir no futuro dos filhos os matriculando na escola privada, mais reconhecida socialmente (BOURDIEU, 1998).

Desse primeiro conjunto de resultados podemos vislumbrar perfis sociais distintos associados ao vínculo de trabalho. Ao considerar a amostra da pesquisa, o professorado efetivo em relação ao temporário:

- a) é nitidamente mais qualificado;
- b) tem uma renda familiar maior (entre outras razões pela própria distorção na remuneração associada ao tipo de vínculo de trabalho);
- c) é mais experiente no ciclo de vida profissional;
- d) tem filhos que, em sua maioria, estudam em escolas particulares ou mais em escolas particulares;
- e) considera injusta, em uma proporção maior, a remuneração recebida, apesar do professorado temporário ganhar menos.

Vale salientar que esta última associação não é estatisticamente significativa ($p = 0,068$), pois há aqui uma regularidade maior nas respostas; de todo modo, como foi salientado anteriormente, há uma maior da percepção ou declaração de injustiça por parte dos efetivos (93,4%) em relação aos temporários (81,6%) quanto à remuneração.

Avaliando a qualidade da educação pública

Consideraremos agora as variáveis relativas ao alunado, aos pais, aos colegas de trabalho, a escola, ao sistema escolar e ao impacto da universidade na escola.

Uma série de variáveis não apresenta diferenças estatisticamente significativas entre o professorado efetivo e temporário, entre essas às relacionadas ao papel da família. Em relação à participação da família no cotidiano escolar do aluno as respostas gerais dos dois grupos são: péssima (18,1%), ruim (40,3%), regular (32,6%), boa (2,8%) ou excelente (5,6%). O diálogo com a família é considerado: péssimo (9,7%), ruim (33,3%), regular (38,9%), bom (13,2%) ou excelente (4,2%).

Em geral, a leitura da participação da família no cotidiano escolar do aluno e a percepção do diálogo do professorado com a mesma podem ser interpretadas como negativas. Ao considerar as leituras historicamente construídas no campo científico⁷ sobre o fracasso escolar, esse distanciamento, de longa data forjado, tem sido observado ainda na relação entre o professorado e as famílias dos alunos (COSTA, 1994). Nas respostas abertas do questionário percebemos uma forte relação entre a escola pública e a educação dos “menos favorecidos”, como uma “oportunidade para todos”, “universal” e até “de fácil acesso”.

Questionamos aos participantes da pesquisa sobre o *envolvimento* do professorado com: a) o alunado; b) os colegas em relação ao seu crescimento pessoal; c) a educação pública de qualidade; d) a gestão escolar. Apenas com essa última variável é que encontramos uma associação estatisticamente significativa com o vínculo profissional e será discutida adiante.⁸

⁷ O fracasso escolar só foi considerado um verdadeiro problema social a partir da real expansão da rede de ensino; foco, a partir de então, de duas vertentes explicativas. A primeira, das ciências biológicas e médicas do século XIX, de matriz organicista, correspondendo ao desenvolvimento da Psiquiatria com seus quadros nosológicos, identificando os alunos como “anormais” ou “atrasados escolares”. A segunda corrente explicativa, mais voltada para as influências ambientais, baseava-se mais na Psicologia e Pedagogia. Por volta dos anos 30, do século passado, a incorporação dos conceitos psicanalíticos sublinhou a dimensão afetivo-emocional dos alunos, mudando-se a terminologia de *criança anormal* para *criança-problema*. Essa criança-problema era gestada em uma família-problema despreparada para a educação e cuidado dos seus filhos (PATTO, 1990; CUNHA, 1997).

⁸ A seguir, como não há diferenças estatisticamente significativas com as demais variáveis estão dispostas as respostas gerais.

Tabela 4: Variáveis do envolvimento do professorado

Qual o grau de envolvimento do professorado com o alunado?				
Não envolvido	Pouco	Mais ou menos	Muito	Muitíssimo
0,70%	7,00%	60,80%	30,10%	1,40%
Como avalia o envolvimento do professorado no seu crescimento pessoal?				
Pouquíssimo	Pouco	Mais ou menos	Muito	Muitíssimo
1,40%	24,30%	50%	21,40%	2,90%
Como avalia o envolvimento do professorado com uma educação pública de qualidade?				
Não envolvido	Pouco	Mais ou menos	Muito	Muitíssimo
0,70%	17,10%	52,10%	28,60%	1,40%

Fonte: dados da pesquisa (2013).

Verificamos que as respostas dadas sobre o envolvimento nas questões consideradas foram assinaladas como *mais ou menos*, no ponto intermediário da escala. Quando consideradas agregadas as respostas *muito* e *muitíssimo*, temos uma tendência geral para uma valorização mais positiva do envolvimento do professorado com o alunado e do professorado com uma escola pública de qualidade. O mesmo não se dá em relação à participação dos colegas no crescimento pessoal, onde se destaca, em segundo lugar, o pouco envolvimento dos colegas. Na literatura sobre o professorado é muito recorrente a constante referência ao trajeto solitário do ingresso na docência (FONTANA, 2000).

Duas variáveis apontam para a relação do alunado com a aprendizagem. Em relação aos *conteúdos prévios necessários para novas aprendizagens* há uma associação com o vínculo empregatício ($\chi^2 = 11,793$; $p = 0,017$, $V = 0,293$). Enquanto 53,2% dos efetivos afirmam que o alunado não apresenta os conteúdos prévios necessários, 38,3% apresenta parcialmente e 8,5% apresenta satisfatoriamente, a porcentagem dos temporários é, respectivamente de: 28,6%; 61,2%; 4,5%. A leitura dos professores temporários é, portanto, mais positiva em relação aos conteúdos prévios necessários para novas aprendizagens. No entanto, quanto à progressão dos conteúdos, não há diferenças estatisticamente significativas associadas ao vínculo empregatício. No geral, os professores afirmam que os alunos demonstram grandes dificuldades (10,4%), demonstra dificuldades (44,4%), progride com alguma dificuldade (42,4%) ou progride satisfatoriamente (0,7%).

As variáveis relativas ao julgamento da qualidade da escola em sua dimensão mais organizacional são as que apresentam a maior quantidade de associações estatisticamente significativas. A tabela, a seguir, explicita as porcentagens para cada categoria, evidenciando também que os professores temporários e efetivos tenderam a dar respostas

Revista de Administração Educacional, Recife, v.1, n.1 p.68-81, jan/jun,2014

em direcionamentos contrários. A resposta *regular/mais ou menos* apresenta médias altas para ambos os grupos. As respostas *bom/boa* e *excelente* apresentam maiores porcentagens no quadro temporário. As respostas *péssimo* ou *ruim* apresentam porcentagens mais altas para o professorado permanente. Em todas as variáveis consideradas, a seguir, as associações entre as variáveis são estatisticamente significativas.

TABELA 5: Comparativo do vínculo empregatício com as variáveis: acompanhamento pedagógico, equipamentos pedagógicos, envolvimento do professorado na gestão, participação do poder público e impacto da universidade no cotidiano escolar.

Questão	O acompanhamento pedagógico na escola, tendo como referência a sua experiência de trabalho, é:							
Vínculo	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente	χ^2	p	V
Permanente	8,50%	23,40%	33,00%	33,00%	2,10%	11,750	0,019	0,287
Temporário	2,00%	10,20%	28,60%	49%	10,20%			
Questão	Os equipamentos pedagógicos da escola são:							
Vínculo	Péssimos	Ruins	Regulares	Bons	Excelentes	χ^2	p	V
Permanente	3,20%	24,50%	40%	30,90%	1,10%	12,491	0,014	0,296
Temporário	0%	4,10%	49,00%	42,90%	4,10%			
Questão	O envolvimento do professorado na gestão da escola é:							
Vínculo	Não Envolv.	Pouco	Mais ou menos	Muito	Muitíssimo	χ^2	p	V
Permanente	4,30%	12,80%	57,40%	23,40%	2,10%	10,239	0,037	0,267
Temporário	2,00%	6,10%	40,80%	44,90%	6,10%			
Questão	Como avalia a participação do poder público na formação docente?							
Vínculo	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Excelente	χ^2	p	V
Permanente	13,20%	19,80%	53,80%	13,20%	0,00%	20,119	0,000	0,379
Temporário	0,00%	16,30%	42,90%	34,70%	6,10%			
Questão	Como avalia a presença (impacto, atuação) da universidade no cotidiano escolar?							
Vínculo	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente	χ^2	p	V
Permanente	11,70%	24,50%	40,40%	21,30%	2,10%	9,507	0,050	0,258
Temporário	4,10%	10,20%	42,90%	38,80%	4,10%			

Fonte: dados da pesquisa (2013).

Como se depreende do quadro anterior, o professorado temporário apresenta respostas mais positivas na avaliação que fazem da educação pública. Isso também acontece quando se pergunta sobre a gestão escolar como um todo. Contudo, também é grande a porcentagem de professores do quadro efetivo que julga positivamente a gestão escolar, no caso o trabalho de seus pares, de tal modo que não há uma maior regularidade nas respostas, não havendo associação entre essas variáveis. Mesmo assim a tendência ainda se mantém: os professores temporários avaliam a educação pública de forma mais positiva que o professorado efetivo.

Tabela 6: Comparativo do vínculo empregatício com a variável gestão escolar

Questão	Como avalia a gestão escolar, tendo em vista a escola que você trabalha atualmente?					χ^2	P	V
	Vínculo	Péssima	Ruim	Regular	Boa			
Permanente	4,30%	7,40%	27,70%	51,10%	9,60%	9,007	0,061	0,251
Temporário	0,00%	2,00%	14,30%	67,30%	16,30%			

Fonte: dados da pesquisa (2013).

Discussão dos resultados

Os resultados apresentados explicitam a avaliação que os professores permanentes e temporários fazem da qualidade da educação pública. Essa avaliação não se dá em um cenário vazio, pelo contrário. Ao que tudo indica temos aqui os *efeitos do lugar* social ocupado, de tal modo que a valorização maior dos professores temporários de uma série de aspectos da educação pública talvez não retrate suas reais opiniões, mas traduzem o que convém ser acatado, para, provavelmente não se perder o posto de trabalho, ainda que mal remunerado, desprestigiado e precarizado.

Talvez o maior *achado* da pesquisa não esteja nas respostas em si, porém no que se pode depreender das mesmas. É possível realizar uma avaliação criteriosa da educação pública sem levar em conta *quem* está sendo avaliado? Em que circunstância se avalia? Quais os jogos de interesses emergentes? Quais as forças que podem mobilizar os participantes da pesquisa para um lado ou outro nas condições de trabalho em que se encontram? Em acréscimo, como podemos situar os participantes da pesquisa em relação às demandas sociais mais amplas? O olhar arguto de Bourdieu pontua:

[...] não existem problemas que se apresentem de igual modo para todos; não existem perguntas que não sejam reinterpretadas em função de interesses das pessoas ou dos não-interesses das pessoas os quais são colocadas, sendo o primeiro imperativo perguntar-se a que pergunta as diferentes categorias de consultados acreditaram responder (BOURDIEU, 1987).

Verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas da variável vínculo empregatício quanto à renda familiar, ao nível educacional, à experiência de vida no ciclo vital na docência, à trajetória escolar, à trajetória escolar dos filhos. Não obstante, essas diferenças, que parecem cindir o professorado da rede pública estadual em perfis distintos, é o professorado do quadro efetivo que mais questiona a injustiça da remuneração docente.

Barbosa (2014), em revisão bibliográfica recente, pontua as falhas das leituras economicistas e gerencialistas em colocar a remuneração do professorado em lugar privilegiado em relação a outras profissões. Para a autora, não se contabiliza nos estudos comparativos internacionais as horas de trabalho fora de sala de aula, como se o professor se dedicasse ao trabalho apenas quando estivesse junto aos alunos em atividade de ensino. Mesmo nas pesquisas que desconsideram a natureza do trabalho docente [colocando essa profissão em destaque face às demais, julgando, um ganho superlativo], o Brasil é colocado como um país que remunera mal seus professores no quadro internacional.

Até alguns dos representantes do governo sublinham que para se ter uma educação de qualidade é fundamental lutar contra os vínculos precários (como os de prestadores de serviço), inclusive, lutar por melhores condições de carreira e jornada de trabalho digna (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). A precarização do trabalho docente é um dos muitos entraves da educação brasileira. A profissão docente caracteriza-se entre outros atributos pela possibilidade de exercitar a autonomia criticamente. A condição de prestador de serviço, nos moldes traçados pelo governo paraibano, não se coaduna com a profissão docente em sua dimensão mais crítica.

Vale salientar também que não é a condição de professor efetivo que pode garantir por si mesma mudanças reais para a consolidação de uma educação de qualidade. O que se pode depreender nos resultados da pesquisa como um todo é que a qualidade da educação pública, ainda titubeia. Não fora assim, os filhos do professorado efetivo estariam matriculados mais na escola pública. Ferreira (2012, p. 343) pontua com uma afirmação contundente que: “[...] não faltam, nos planos de campanhas eleitorais, apontamentos que definem a educação como prioridade. Passadas as eleições, empossados os vencedores, continua tudo como era antes”.

Considerações Finais

A situação do professorado do quadro temporário do governo da Paraíba, diga-se de passagem, um trabalho cada vez mais precarizado no mundo social e escolar, sinaliza para a luta coletiva que deve ser empreendida na busca de uma educação de qualidade para todos, não apenas para cumprir o padrão esperado delineado por organismos e entidades. Isso deveria ser uma luta contínua envidada por todos que se preocupam com educação pública.

A condição do vínculo precário mobiliza o foco para a manutenção do trabalho e desmobiliza a criticidade necessária no plano pedagógico-político. Essa preocupação

Revista de Administração Educacional, Recife, v.1, n.1 p.68-81, jan/jun,2014

sinaliza para a necessidade de uma formação docente que pontue as questões relativas ao vínculo empregatício, à precarização do trabalho e aos *efeitos de lugar*.

É preciso salientar que o ingresso de docentes concursados, nos últimos anos, na rede estadual de ensino da Paraíba é um grande avanço. Também, não se quer fazer aqui uma generalização como se esses resultados fossem universais, pelo contrário é a condição sócio-histórica ampla e local que lhes dá sustentação nos limites do grupo considerado.

Há muito mais para se explorar em futuras pesquisas. A dimensão representacional, as falas e os diálogos dos sujeitos serão ainda objeto de análise com a continuidade da pesquisa maior. Os resultados tratados, neste artigo, são o passo inicial para se aprofundar essas questões e outras suscitadas pelo lugar social ocupado pelos parceiros da relação didática.

Referências

ALVES, Fátima. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências contextos e desafios**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 5. ed. Revisada. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2002.

BARBOSA, Andreza. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun. 2014.

BASTOS, M. H. C. Professorinhas da nacionalização: a representação do professor Rio-grandense na Revista do Ensino (1939- 1942). **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 135-144, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A opinião pública não existe. In: THIOLENT, Michel. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. 5 ed. São Paulo: Polis, 1987.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. (Orgs.) **Escritos de educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, M. C. V. Trabalho Docente e Profissionalismo: **uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Marcos Vinicius da. **A desqualificação da família para educar**. Cadernos de Pesquisa, n. 102, p. 46-64, nov., 1997.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em Educação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Textos para discussão. Série Documental, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Educação Escolar os Desafios da Qualidade, v. 28, n. 100, p. 641-1274, número especial, out. 2007.

FERREIRA, Gilmar Soares. Há riscos para o país com a desvalorização profissional. **Revista Retratos da Escola**. v. 6, n. 11, p. 339-353. jul/dez. 2012.

FONTANA, Roseli C. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto editora, 1995. (p. 31-61).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Pesquisa Nacional qualidade da educação: a escola pública na opinião dos pais: resumo técnico executivo. Brasília: MEC, 2005.

LEVIN, Jack; FOX, James Alan. **Estatística para Ciências Humanas**. 9 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

NARDI, Elton Luiz; Schneider, Marilda Pascal; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Qualidade da educação básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n, 2, p. 359-390, abr./jun. 2014.

PATTO, Maria Helena de Souza . **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n, 2, p. 391-412, abr./jun. 2014