

Colecção Ciências da Educação

■ Série Debates e Perspectivas

# A Educação Comparada para além dos números

Contextos Locais, Realidades Nacionais  
e Processos Transnacionais

Comparative Education  
beyond the numbers

Local Contexts, National Realities  
and Transnational Processes

Carla Galego  
Maria Manuel Calvet Ricardo  
António Teodoro  
(Orgs.)

04

Edições Universitárias Lusófonas  
Lisboa 2017



# A Educação Comparada para além dos números

Contextos Locais, Realidades Nacionais  
e Processos Transnacionais

## Comparative Education beyond the numbers

Local Contexts, National Realities  
and Transnational Processes

Universidade Lusófona  
25-27 JANEIRO | JANUARY 2016  
Lisboa, Lisbon

Atas da 1ª Conferência Internacional  
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação  
Secção de Educação Comparada  
Lisboa, Janeiro de 2016

### Ficha Técnica

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Secção de Educação Comparada (SPCE-SEC)  
Organizadores: Carla Galego, Maria Manuel Calvet Ricardo & António Teodoro  
1ª edição: Edições Universitárias Lusófonas, Dezembro de 2017  
Coleção Ciências da Educação – Série Debates e Perspectivas  
Design gráfico: Rute Muchacho/COFAC  
Paginação: Modos de Ver  
ISBN: 978-989-757-035-3

Todos os direitos desta edição reservados por:  
Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) e Edições Universitárias Lusófonas  
Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa  
Email: [secretariado.ceied@ulusofona.pt](mailto:secretariado.ceied@ulusofona.pt); [edicoes.lusofona@ulusofona.pt](mailto:edicoes.lusofona@ulusofona.pt)

O perfil de gestão e o estilo de liderança de um diretor de uma organização educativa-quadros de referência de diferentes países, <i>Sandra A. Canário C. Ribeiro</i> .....	228
Os perfis dos gestores e os resultados institucionais em um programa de governo de oferta de educação profissional no Piauí, <i>Rosilda Maria Alves &amp; Evelyn Seligmann Feitosa</i> .....	235
Atuação dos foruns estaduais permanentes de apoio ao proghrama de formação de professores nois Estados do Amazonas e do Piauí, <i>Francinete Massulo Corrêa &amp; Rosilda Maria Alves</i> .....	250
Portugal, 1759-1772: Instituição do sistema educativo estatal, com especial referência a Pombal e ao ensino comercial e contabilístico, <i>Miguel Gonçalves &amp; Susana da Fonseca Ribeiro</i> .....	257
Supervisão pedagógica: uma caça às bruxas ou às boas práticas? <i>Fernando M. F. Rodrigues Silva &amp; António Bernardo M. Pinto</i> .....	268
A formação contínua de professores: mudanças e outras perspectivas para o trabalho docente, <i>Jane do Carmo Machado &amp; Mary Rangel</i> .....	281
Currículo, políticas e formação em Curitiba: algumas ponderações, <i>Claudia Madruga Cunha</i> .....	293
Que supervisão? Que supervisor? Que práticas? As ideias de educadores/professores, <i>Clarinda Barata &amp; Susana Reis</i> .....	298
Da colonidade à descolonidade do Ensino Superior em Angola, <i>Teresa de Jesus Portelinha Almeida Patatas</i> .....	305
Tecnologias digitais da informação e comunicação na aula universitária: configurações na reforma curricular da licenciatura em Expressão Gráfica da UFPE, <i>Elizabeth Cristina Rosendo Tomé da Silva &amp; Kátia Maria da Cruz Ramos</i> .....	312
Formação Docente no Decreto-Lei nº 79/2014: governando com os números da OCDE, <i>Maria Geralda Oliver Rosa</i> .....	318
El Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR: entre propuestas de integración y limitaciones en la implementación de reformas en la formación de profesorado, <i>Guillermo Ramón Ruiz</i> .....	324
História e embates políticos do sindicalismo docente universitário latino-americano. Estudo comparado entre Argentina, Colômbia e México entre 1990-2010, <i>Luís Roberto Beserra de Paiva &amp; Carlos Bauer</i> .....	336
Modelos de gestão e práticas profissionais de educação e formação dos enfermeiros em unidades de cuidados intensivos: uma proposta de estudo comparado, <i>Ana Macedo, Vilanice Alves Püschel &amp; Kátia Grillo Padilha</i> .....	350
A Trajetória do Movimento Docente no Maranhão, <i>Vanessa Dantas &amp; Carlos Bauer</i> .....	356
A Influência do Pensamento Pedagógico de Maria Aragão no Maranhão, <i>Vanessa Dantas &amp; Claudiana Pinheiro</i> .....	368
Introdução ao estudo do conhecimento do modelo de gestão escolar de uma organização do antigo regime: o Colégio Real dos Nobres, 1766, <i>Miguel Gonçalves &amp; Susana da Fonseca Ribeiro</i> .....	374
As lutas sindicais dos trabalhadores em educação do SINPRO-OSASCO em tempos de transição política (1986-2010), <i>Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira &amp; Carlos Bauer</i> .....	387
O Vídeo no processo de ensino aprendizagem das ciências: contribuições para um equilíbrio entre oferta educativa e procura em Angola, <i>Marco Luís</i> .....	395
Compreender as necessidades de formação de educadores e de professores para a resolução dos conflitos na infância, <i>Maria Helena Guerra Pratas, Inês Vasconcelos Horta &amp; Nuno Amado</i> .....	403
<b>A formação e o perfil dos professores de Biologia na cidade de Jaguaribe (Ceará, Brasil) e professores de Biologia e Geologia na cidade de Bragança (Portugal), <i>Francisca Valkiria Gomes de Medeiros, Maria José Afonso Magalhães Rodrigues &amp; Cícero Antônio Maia Cavalcante</i>.....</b>	<b>411</b>
Proteção e acolhimento da criança no contexto não formal: história social da infância na contemporaneidade, <i>Ernesto Candeias Martins &amp; Susana I. Bártole Martins</i> .....	419
A Comparative research about teachers' citizenship and professional competences, <i>Maria Helena Guerra Pratas, Sandra Chistolini &amp; Ek bieta Wd oŁ ko</i> .....	429
Una visión del liderazgo educativo a través del prisma del liderazgo distribuido: caso de estudio de una escuela de Madrid, España, <i>Ingrid del Valle García Carreño</i> .....	437
Uma proposta de leitura cartográfica de uma nova territorialidade em sala de aula: Sudão do Sul, <i>Márcio José Celeri &amp; Judite Azevedo do Carmo</i> .....	450

# A FORMAÇÃO E O PERFIL DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA NA CIDADE DE JAGUARIBE (CEARÁ, BRASIL) E PROFESSORES DE BIOLOGIA E GEOLOGIA NA CIDADE DE BRAGANÇA (PORTUGAL)

Francisca Valkiria Gomes de Medeiros  
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*

Maria José Afonso Magalhães Rodrigues  
*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança*

Cícero Antônio Maia Cavalcante  
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*

## Introdução e Enquadramento

À escola (instituição de ensino formal) não cabe o papel de redentora da sociedade. Contudo, sem dúvida, o seu papel social é estratégico para qualquer modelo de sociedade, inclusive para a luta por um projeto de sociedade mais igualitária e mais justa. Segundo Saviani (2008), a pedagogia verdadeiramente revolucionária é crítica, e por ser crítica sabe-se verdadeiramente condicionada. Não é o determinante principal da sociedade, mas é secundária e por isso decisória. Nesse sentido, acrescenta-se a esta ideia a concepção de Freire (2005), que acredita em uma educação escolar que libertar, politizar e construir. Através de um sistema educacional de qualidade, a história de uma nação, a história de um povo pode ser transformada.

No que se refere à construção de uma educação pública de mais qualidade no Brasil, Saviani (2011) afirma que as raízes das dificuldades de uma nação passam pela sua política educacional e que a prioridade do país devem ser os investimentos em educação. Para o referido autor, diante deste quadro, é crucial tomar a difícil decisão de colocar a educação como prioridade social e política de uma nação.

É importante destacar que a efetivação de qualquer política pública que almeje a qualidade do sistema educativo passa pelo corpo de docentes e pelas suas condições de trabalho. É no trabalho do quotidiano, em sala de aula, que os docentes trabalham e se desenvolvem profissionalmente. Entretanto, os professores são condicionados por vários fatores, desde a estrutura física das escolas, dos salários e, também, pelos interesses políticos e pelas relações sociais. Assim, compreendemos que é uma tarefa extremamente difícil contribuir para a formação de jovens e crianças com suas histórias de vida, muitas vezes quebradas pela desordem e pelas injustiças sociais (Arroyo, 2013).

Segundo Cury (2010) o docente ocupa, atualmente, a posição de facilitador, de "meio-campo" entre o aluno e o conhecimento. Sem a mediação que o educador faz entre o discente e o saber organizado, o aprendizado significativo torna-se um processo mais espinhoso. Neste papel, surge o protagonismo docente e a real necessidade da valorização do professor.

Dessa forma, para Freire "a luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética" (1996, p. 66).

A luta por melhores condições para o trabalho docente justifica-se segundo Cavalcante & Lima (2014), porque a escola tem uma nova função na sociedade moderna, na qual aprender a ler e escrever já não são suficientes. Torna-se necessário trabalhar o aluno em todos os seus aspectos humanos. Dessa forma, é necessária a formação de um "novo professor" que esteja preparado para trabalhar com este "novo aluno", um aluno protagonista de sua aprendizagem e formação.

Sendo assim, o professor bem preparado deve sempre questionar-se sobre suas condições de trabalho, sua função social, sua prática e seus conhecimentos, avaliando-se continuamente. Para Rodrigues et al. (2011) o educador deve ser capaz de desenvolver técnicas e atividades práticas que despertem no aluno o interesse pelos conteúdos, auxiliando-o a se tornar um ser pensante, crítico e construtivo, capaz de refletir sobre uma dada situação e atuar perante ela de maneira lúcida.

Perante este contexto, o objeto de estudo desta pesquisa foi a formação e o trabalho docente no Ensino de Biologia, uma vez que a ciência é atualmente o impulso maior para o desenvolvimento da sociedade e conseqüentemente o ensino das ciências é fundamental para o progresso da humanidade (Giassi, 2009). Como refere Rodrigues (2011) o ensino das ciências de qualidade, desde cedo, evita a construção e sedimentação de concepções que se afastam das concepções científicas e favorece as aprendizagens posteriores, bem como o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, como tal, é necessário que, para além do investimento na formação inicial, sejam desenvolvidas medidas para proporcionem formação a todos os professores em exercício sobre o ensino das ciências.

Neste estudo, em particular, é importante salientar que se analisou comparativamente a docência em Biologia nas cidades de Jaguaribe, Ceará, Brasil e em Bragança, Portugal na percepção dos professores com base nas legislações que regem o sistema de ensino de ambos os países. Portanto, o trabalho analisará três aspectos nas duas realidades: a formação docente, o perfil profissional dos professores e as condições para o trabalho docente.

Neste contexto a partir deste momento, será realizada uma breve descrição sobre o processo de formação de professores de Biologia no Brasil e em Portugal para que os dados apresentados sejam melhores compreendidos nos resultados e discussão do trabalho.

No Brasil, as licenciaturas são cursos de formação de professores, que habilitam os indivíduos para o trabalho docente em escolas de Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e mesmo Ensino Superior. De acordo com o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

a formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Senado Federal do Brasil, Lei n.º 9.394 - LDB, 1996)

Para o Ministério da Educação de Portugal, o desafio da qualificação dos portugueses exige professores cada vez melhor qualificados, pois o êxito no ensino e nos resultados na aprendizagem está estreitamente vinculado com a qualificação profissional dos professores. Para garantir este fim, a Europa promulgou oficialmente a Declaração de Bolonha em junho de 1999 (*The Bologna Declaration*, 19 June 1999).

Nesse acordo, há oficialmente dois ciclos. O primeiro é correspondente ao grau de licenciatura, que oferece ao indivíduo condições para o pleno exercício de atividades em áreas técnicas no mercado de trabalho e eventuais especializações. Pode ter duração entre seis e oito semestres. O segundo ciclo corresponde ao grau de Mestre e tem tempo de duração estimado entre três a quatro semestres. Estes devem obedecer aos parâmetros de créditos estabelecidos pelas instituições formadoras.

Portanto, em relação à formação de professores, em Portugal, para que um profissional possa exercer a docência, além de ser licenciado, é necessário obrigatoriamente o título de mestre.

Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, o nível para o exercício da docência será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio profissional. (Ministério da educação de Portugal, Decreto-Lei n.º 43/2007)

Desta forma, o professor de Biologia no Brasil deve possuir licenciatura em Biologia e o professor português de Biologia e Geologia (disciplina conjugada) deverá ter formação inicial em Biologia e Geologia, sendo, por vezes, facultada a formação apenas em Biologia ou Geologia.

Finalizando a breve descrição do perfil de formação docente em ambos os países, salienta-se que o objetivo deste trabalho é traçar o perfil de formação e de trabalho pedagógico dos professores de Biologia das escolas de Ensino Médio da cidade de Jaguaribe, Ceará, Brasil e dos professores de Biologia e Geologia das escolas de Ensino Secundário da cidade portuguesa de Bragança.

## **Metodologia**

Esta pesquisa foi realizada na cidade brasileira de Jaguaribe e na cidade de Bragança, em Portugal. O município de Jaguaribe está localizado na região conhecida como vale do Jaguaribe. A cidade possui três escolas públicas de Ensino Médio na sede e mais três escolas públicas localizadas nos distritos pertencentes ao município, sendo duas anexos escolares. Além disso, possui um importante centro de Ensino Superior, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Esse município tem como principal atividade econômica a produção de queijo e derivados do leite.

Bragança situa-se na Península Ibérica, no Nordeste Transmontano de Portugal. Possui três agrupamentos de escolas em que é leccionado o ensino secundário de biologia e uma das maiores instituições de Ensino Superior em Portugal que impulsiona o estilo de vida bragantino, o Instituto Politécnico de Bragança (IPB).

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. A investigação qualitativa proporciona a compreensão não só do fenómeno pesquisado mas, também, dos contextos que influenciam a situação na qual a pesquisa estará emersa. O ambiente natural onde os factos ocorrem deve ser o local onde o investigador, como agente principal da pesquisa, deve atuar. Assim, o processo torna-se de importância superior ao resultado. Por conseguinte, as informações recolhidas da eventual pesquisa serão comumente descritivas (Lüdke & André, 1986).

O estudo teve como amostra sete professores de Biologia, totalizando 77,77% dos que atuavam nas seis escolas públicas de Ensino Médio do município de Jaguaribe e dezesseis professores de Biologia e Geologia do Ensino Secundário de Bragança, totalizando 94,11% do quadro docente atuante na disciplina. Os restantes docentes não participaram no estudo alegando motivos pessoais.

A pesquisa foi conduzida em quatro etapas: pesquisa bibliográfica, elaboração dos instrumentos de coletas de dados, pesquisa de campo e análise dos resultados, que ocorreram entre o período de fevereiro de 2013 a fevereiro de 2015.

Na primeira etapa, que foi a pesquisa bibliográfica, trabalhou-se com a análise e descrição, nas quais se buscou a apropriação de informações que permitissem a compreensão sobre o Ensino de Biologia nas duas realidades distintas já referidas.

A segunda etapa compreendeu o período de elaboração dos instrumentos de coleta de dados, optamos pela entrevista semiestruturada, levando em consideração as etapas prévias para a obtenção destes, e que mais adiante abordaremos. Minayo (1994) afirma que a entrevista possibilita ao pesquisador obter informações contidas na fala dos atores sociais, enquanto o processo de filmagem permite reter vários aspectos do universo pesquisado.

Já na terceira etapa, que compreendeu a pesquisa de campo, se buscou traçar o perfil dos profissionais entrevistados, a prática docente, e outros fatores.

Desta forma, a pesquisa em campo aconteceu mediante a elaboração de um guião de entrevista, os diretores das respectivas escolas e os professores que fizeram parte da amostra tiveram conhecimento prévio do conteúdo, que depois de aceite foi protocolado, dando-se início à realização da pesquisa. Desta forma, os professores entrevistados foram aqueles que concordaram com os objetivos e os métodos do estudo. As entrevistas duraram em média 30 minutos cada.

Na coleta de dados, a amostra para a pesquisa foi escolhida por conveniência através de métodos não probabilísticos, utilizando como principais critérios a disponibilidade, e que os professores estivessem em pleno exercício de suas atividades docentes em sala de aulas para turmas de Ensino Médio no Brasil, e Ensino Secundário em Portugal. A obtenção dos dados foi realizada através de entrevistas gravadas com áudio e vídeo com os

docentes, especificamente, treze em Bragança e seis em Jaguaribe, e escrita com os professores que preferiram, no caso, três em Bragança e um em Jaguaribe.

A quarta parte da pesquisa compreendeu a análise dos dados, que ocorreu através da análise de conteúdos das entrevistas.

Após a análise dos dados, os resultados obtidos com base na legislação de cada país vigente e na literatura pertinente foram confrontados e triangulados permitindo-nos a sua análise e discussão, que apresentamos no ponto seguinte.

### Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa mostram que todos os professores de Biologia de Bragança apresentam faixa etária superior a 30 anos de idade. Entre eles, 43,75% possuíam idade entre 50 e 55 anos e 6,25% tinham de 60 a 65 anos. Enquanto isso, todos os professores entrevistados em Jaguaribe possuíam idade inferior a 50 anos, sendo constatada a presença de jovens adultos com 21 e 25 anos de idade, como podemos observar na tabela 1.

**Tabela 1: Idade dos professores de Biologia e Geologia de Bragança e Biologia de Jaguaribe**

Idade em anos	% de Professores de Bragança	% de Professores de Jaguaribe
20   25	0% (0)	14,28% (1)
25   30	0% (0)	14,28% (1)
30   35	18,75% (3)	28,60% (2)
35   40	12,5% (2)	14,28% (1)
40   45	18,75% (3)	14,28% (1)
45   50	0% (0)	14,28% (1)
50   55	43,75% (7)	0% (0)
55   60	0% (0)	0% (0)
60   65	6,25% (1)	0% (0)
n=	100% (16)	100% (7)

Conforme levantamento realizado neste estudo, no que se refere à titulação dos docentes de Bragança, Portugal, 37,5% dos entrevistados declararam possuir o título de mestre, 50,0% dos docentes são apenas licenciados, e 12,50% são especialistas.

No que concerne à formação inicial dos professores de Biologia e Geologia do Ensino Secundário da cidade de Bragança, constatou-se que 56% dos professores são graduados nessa área. Enquanto, o restante são formados em Biologia (19%) e em Geologia (25%), especificamente. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português - LBSE (Ministério da Educação de Portugal, 2005), para a docência em Biologia e Geologia, o professor poder ser graduado em qualquer destas áreas de conhecimento. Entretanto, como a disciplina lecionada em Portugal é Biologia e Geologia, uma formação inicial que não contemple as duas áreas fragiliza o processo de formação e atuação docente nesta realidade, forçando o professor a aprender na prática o conteúdo não estudado na universidade.

O perfil de formação inicial dos professores de Biologia nas escolas de Ensino Médio da Cidade de Jaguaribe, Ceará, Brasil, se distingue da realidade portuguesa, 72% dos professores de Jaguaribe são licenciados simultaneamente em Biologia e Química; 14% são licenciados em Biologia e graduados em Enfermagem, e os outros 14% ainda não concluíram a licenciatura plena em Biologia.

Em relação à titulação, apenas 14% dos entrevistados possuíam pós-graduação em Biologia e Química e eram concludentes em um curso na área de Gestão Escolar.

No que se refere ao percentual de professores que não concluíram seu processo de formação inicial, ou seja, lecionam Biologia no Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (Senado Federal do Brasil, 1996) determina que para a atuação docente seja necessária a conclusão da licenciatura, ou formação equivalente.

Além disso, o reduzido percentual de pós-graduados, constatado neste levantamento, aponta algo preocupante. O aperfeiçoamento da formação e atuação na devida área são um dos pontos-chave para a melhoria do ensino. Dessa forma, o incentivo à formação continuada e aos cursos de pós-graduação devem ser prioridades no sistema de ensino brasileiro, de maneira a oferecer condições aos professores da educação básica para estarem em constante aperfeiçoamento. Consideramos que a consequência de tal incentivo contribuirá para educadores melhor preparados para o exercício da profissão e a valorização da carreira docente. Assim,

a nova realidade exige qualificação cada vez mais elevada para qualquer área profissional ou qualquer posto de serviço, tornando as necessidades educacionais das populações cada vez maiores e, por esse motivo, a formação continuada é uma exigência. Quem não acompanha as mudanças científicas e tecnológicas, prematuramente estará inabilitado para o trabalho e para vida em sociedade que, contraditoriamente, pela própria evolução, produziu também o não trabalho. (Ferreira, 2003, p. 22)

Ademais, outro aspecto importante analisado neste estudo foi a situação profissional dos professores. Ou seja, quisemos saber se os docentes colaboradores deste estudo eram efetivos ou contratados. Em Bragança, 93,75% dos professores que compõem o Quadro de Zona das Escolas de Bragança são constituídos por professores efetivos, portanto possuem estabilidade em suas carreiras. Os professores efetivos estão nessa condição há muitos anos, somente 6,25% são contratados.

Em Jaguaribe, a situação é reversa. Entre os entrevistados, apenas 14,28% são efetivos, e 85,72% são professores contratados (Tabela 2). Esses contratos são caracterizados como temporários e de curto período, geralmente de 12 meses.

**Tabela 2: Tempo de docência dos professores de Biologia e Geologia de Bragança e Biologia de Jaguaribe, como efetivos ou contratados.**

Tempo	% professores de Bragança efetivos	% professores de Jaguaribe contratados
01   10 meses	0% (0)	16,66% (1)
01   10 anos	20,0% (3)	83,34% (5)
10   20 anos	20,0% (3)	0% (0)
20   30 anos	46,67% (3)	0% (0)
30   40 anos	13,33% (2)	0% (0)
n=	100% (15)	100% (6)

No artigo intitulado "Em sete estados, mais da metade dos contratos de professores são temporários", Smosinski e Harnik (2013) afirmam que os micros dados do censo escolar de 2012 apontam que mais de sete estados brasileiros possuíam um percentual de professores com contratos temporários maiores do que o percentual de docentes efetivos, ou seja, que são concursados ou estáveis. Esses estados são: Espírito Santo (71%), Mato Grosso (66,1%), Acre (62,9%), Ceará (60,2%), Mato Grosso do Sul (60,1%), Santa Catarina (59,8%) e Paraíba (51,9%).

Para Sennet (1999), as contratações podem denotar uma precarização do trabalho docente e levar ao estado de instabilidade, trazendo incertezas no planejamento do futuro profissional.

Direcionando as análises da pesquisa para a carga horária de trabalho dos professores, em Bragança verifica-se pelos relatos dos docentes portugueses de Biologia e Geologia que o trabalho semanal deles está estimado em 35 horas. Em relação à carga horária cumprida em sala de aula, os professores portugueses relataram que 18,75% permanecem em torno de 19 horas, 37,5% cerca de 20 horas, 12,5% com 21 horas, 18,75% permanecem 22 horas e 12,5% têm 23 horas ou mais em sala.

No que diz respeito ao planejamento, os docentes afirmaram que pela legislação portuguesa são destinadas 15 horas semanais. Entretanto, muitos professores entrevistados em Bragança possuem outras atribuições na escola que competem pelo tempo dedicado a essas atividades. Por isso, 93,75% dos entrevistados em Bragança consideram que o tempo que dispõe para planejamento é insuficiente.

No Brasil, na cidade cearense de Jaguaribe, atualmente, os professores de Ensino Médio da rede pública estadual possuem carga horária de trabalho limite de 40 horas semanais, sendo destinadas 13 horas para o planejamento. Abaixo é apresentada a carga horária de trabalho de cada docente entrevistado (Tabela 3). É importante ressaltar que nesta amostra existem professores com carga horária menor que 40 horas semanais de serviço prestado às escolas.

**Tabela 3: Tempo destinado às atividades docentes em Jaguaribe, Ceará**

Horas em sala ou laboratório	Horas de Planejamento
33 h	7 h
27 h	13 h
27 h	13 h
27 h	13 h
20 h	8 h
17 h	4 h
12 h	4 h

Quando os professores cearenses da amostra foram questionados sobre se o tempo para planejamento na escola é suficiente para elaboração das aulas, 42,85% dos professores consideraram que sim e os demais, 57,15%, apresentaram diversos argumentos para justificar que não.

### **Considerações finais**

Em Bragança, Portugal, a disciplina de Biologia é conjugada à Geologia, formando uma única área de ensino secundário. Entretanto, apenas 56% dos professores entrevistados são graduados em Biologia e Geologia, sendo assim, os outros 44% possuem formação apenas em Biologia ou Geologia. 37,5% dos docentes possuem o título de

mestre. Diante do exposto, a realidade do ensino em Bragança, Portugal atende ao que é determinado pela legislação vigente no que se refere à formação docente e a titulação dos professores.

Na cidade portuguesa, a grande maioria dos professores são efetivos, especificamente 94%. A carga horária desempenhada pelos professores portugueses entrevistados é de 35 horas semanais, das quais em média 15 horas são destinadas ao planejamento da disciplina. Todavia, os educadores consideram insuficiente a carga horária para planejamento, atendendo às outras tarefas que têm de desempenhar.

Em Jaguaribe, Ceará, Brasil, os professores de Biologia entrevistados são na sua maioria formados em cursos de licenciatura especiais que os habilitam para lecionarem Biologia e Química, apesar dessas duas matérias serem distintas e separadas no currículo brasileiro. Além disso, entre os professores 14% não possuem Nível Superior completo e lecionam apenas com o Nível Médio.

Um pequeno percentual de professores possuem especialização (14%), o que pode indicar a falta de oportunidade dos docentes de Biologia de Jaguaribe em realizarem pós-graduação. A grande maioria dos professores de Jaguaribe (85,72%) são contratados temporariamente. Os educadores que possuíam carga horária completa, tinham 40 horas semanais de trabalho docente, das quais 13 horas eram destinadas ao planejamento da matéria. Porém, a maioria dos professores não consideraram esse tempo adequado para preparar aulas inovadoras.

Para finalizar, considerando os objetivos traçados para essa pesquisa e os dados encontrados, quatro pontos constroem-se como “chaves” para o sucesso do trabalho docente, tanto na realidade portuguesa quanto na brasileira, são elas: 1. Formação inicial docente mais sólida que contemple as necessidades específicas de cada país; 2. Incentivo mais amplo para pós-graduação; 3. A importância da estabilidade profissional; 4. Mais tempo para os professores prepararem aulas e estudarem.

## Referências bibliográficas

- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cavalcante, C. A. M., & Lima, I. B. (2014). Os conceitos de habilidades e competências do novo ENEM: a percepção pedagógica dos professores de Biologia. Alemanha: Novas Edições Acadêmicas (NEA).
- Cury, C. R. J. (2010). Qualidade em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. 17 (18), 15-31.
- Ferreira, N. S. C. (2003). *Formação Continuada da Educação*. São Paulo. Editora Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giassi, M. G. A. (2009). Contextualização no Ensino de Biologia. Um Estudo com Professores da Rede Pública Estadual do Município de Criciúma – SC. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Lüdtke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Minayo, M. C. S. (1994). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Educação (2007). Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro - Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa: ME. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>
- Ministério da Educação de Portugal (2005). LBSE. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Lisboa: ME. Disponível em: [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/720F589D-0360-48D2-AE1D-80142EA2BB8A/497/11Lei\\_49\\_2006.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/720F589D-0360-48D2-AE1D-80142EA2BB8A/497/11Lei_49_2006.pdf)
- Rodrigues, L. P., Moura, L. S. & Testa, E. (2011). O tradicional e o moderno quanto a didática do Ensino Superior. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína. 4, (3), 1-9. Disponível em: <http://www.itpac.br/hotsite/revista/artigos/43/5.pdf>
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar – Contributos de um Programa de Formação*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Senado Federal do Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: Senado Federal do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Sennett, R. (1999). *A Corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.
- Smosinski, S. & Hamik, S. (2013). *Em 7 Estados, mais da metade dos contratos de professores são temporários*. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/08/em-7-estados-mais-da-metade-dos-contratos-de-professores-sao-temporarios.htm>
- Reardon, B.A. (1999). Peace Education: A Review and Projection. *Peace Education Reports*, nº 17. Malmö: School of Education.
- Silva, S. (2013). *Gestão de conflitos no espaço educativo. Concepções de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Smith, P.K. (2006). Getting started. In C. Gittins (Coord.) *Violence reduction in schools – How to make a difference* (pp. 11-21). COE.
- Sobral, C. (2007). *Gestão de conflitos: A educadora de infância como mediadora de conflitos do quotidiano pré-escolar?* Tese de mestrado. Lisboa: Instituto de Educação.
- Vale, V. (2008). As Estratégias de Gestão do Comportamento das Crianças: Percepções dos Educadores de Infância. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (Reid), 1, 27-46. Disponível em: <http://www.revistareid.net/revista/n1/REID1art2.pdf>
- Vestal, A., & Jones, N.A. (2004). Peace building and conflict resolution in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19 (2), pp.131-142.