GT17 – Trabalho, formação e profissionalização docente

Coordenadores: Prof. Dr. Dalmi Alcântara (IFAM); Prof. Dr. Éder Alonso Castro (FACIPLAC); Prof. Dr. Francisco das Chagas Mendes Santos (IFAM)

Ementa: Trabalho: da prática à práxis docente. O desenvolvimento de identidades, valores e posturas profissionais dos docentes. Relação entre identidades profissionais, reconhecimento social e ética profissional. Cultura, trabalho e identidade profissional do docente. A ética como mecanismo de valorização e reconhecimento profissional do docente. Os desafios do trabalho docente e a diversidade cultural. Ações coletivas e a valorização do trabalho profissional. Análise das condições de trabalho dos profissionais da educação. A construção histórico-cultural do trabalho docente. A importância das tecnologias da informação, comunicação na formação da identidade e práticas profissionais dos docentes. As contribuições ético-profissionais dos educadores na escolha e formação profissional dos estudantes. Os conflitos entre gerações de profissionais no ambiente de trabalho docente.

Apresentação Oral

Alyne Campelo da Silva; Ana Lúcia Sarmento Henrique
A inter-relação entre trabalho, educação e formação humana: implicações para o trabalho docente na Educação Profissional

Ana Maria Mendes Sampaio; José Rubens Lima Jardilino
As demandas da formação docente sob o olhar dos professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental

Ana Paula Lima Azevedo; Samuel Nobre Lopes; Maria Fátima Nobre Lopes
Precarização do trabalho docente na Educação Básica: causas e consequências

Ana Paula Martins Fonseca; Elaine Kendall Santana Silva; Ana Cristina Franco Rocha Fernandes
PIBID e formação docente: uma análise sobre a contribuição do Programa para o desenvolvimento da postura profissional dos licenciandos

Andréa Silva Gino
Formação de professores, relação da Universidade com a Escola de Educação Básica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Antonia Zulmira da Silva; Maria de Luordes Ramos da Silva
Notas sobre competências profissionais necessárias à docência

Áurea Regina Guimarães Tomasi; Wânia Maria de Araújo; Ari Silva Gobira

Formação docente: a prática cultural cinematográfica de estudantes de Pedagogia

Bruna Beatriz Rocha; Fernanda Cristina dos Santos Coelho; Flaviana Alves Toledo
Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: a formação profissional em debate no Estado de Minas Gerais

Camila Heleno; Livia de Oliveira Borges; Esteban Agulló Tomas
The meaning of work as a predictor of the intention to remain/leave among teachers

Cristhiane Rodrigues Soares Leão;
Práticas de ensino nos cursos de Administração do Vale do Mucuri

Delcilene Sanches Furtado; Gilmar Pereira da Silva
O contexto em que se deu a formulação da proposta de formação docente do PNAIC: aspectos pedagógicos e políticos educacionais

Elaine Kendall Santana Silva Silva; Ana Cristina F. Rocha Fernandes; Fernanda Maria F. da Rocha
Professores em formação: construindo a prática e a identidade profissional

Felipe Alex Santiago Cruz; Wilma de Nazaré Baía Coelho
Formação continuada de professores, relações raciais e educação básica: apontamentos preliminares

Geralda Aparecida de Carvalho Pena
Formação docente nos Institutos Federais: análise de um Programa de desenvolvimento profissional

Hustana Maria Vargas
Formação e profissionalização docente em tempos de mudança no ensino superior: direções conflitantes nos cursos de Pedagogia

Janaína Aline dos Santos e Souza
A prática docente Guarani Mbya - Questões de Formação

José Luiz Amado de Menezes e Souza; Jamylle Rebouças Ouverney-King; Francisco Petronio Alencar de Medeiros
O Programa Gira Mundo Finlândia - formação e (re)significação do trabalho docente através da internacionalização

Letícia Bernal Martins; Luciana Aparecida de Araújo Penitente
A contribuição do PIBID/Ciências Sociais – UNESP Marília na formação do professor intelectual crítico de Sociologia

Mara Rubia Aparecida Silva; Cecídia Almeida Barreto; Antonio Bosco de Lima
O trabalho docente: a emergência das críticas à atividade produtiva alienante

Marilia Duarte Lopes Talina; Helena Amaral da Fontoura
Bidocência: trabalho docente colaborativo

Marta Pastor da Silva Barreto; Úrsula Cunha Anecleto
Formação continuada do professor técnico de nível médio e a racionalidade comunicativa

Nayara Macedo de Lima Jardim; Alvanize Valente Fernandes Ferenc; Joyce Wassem
Trabalho docente: desafios do professor universitário diante do "novo" perfil estudantil

Pedro Xavier da Penha; Maria Delourdes Maciel; Mauro Sergio Teixeira de Araújo
Contribuições do enfoque CTS e a necessidade de mudanças no processo de formação do professor de ciências

Raquel Vidigal Santaigo; Alvanize Valente Fernandes Ferenc
O trabalho docente do professor EBTT do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba

Roberta Costa; Ariana de Britto; Fábio Waltenberg
Impacto da área de formação docente no rendimento escolar no Ensino Médio: uma análise com dados em painel do censo escolar

Rosana Mendes Maciel; Fabiane Santana Previtali
A reestruturação na Educação Básica e os impactos no trabalho docente em Patos de Minas/MG

Sidmar da Silva Oliveira; Obdália Santana Ferraz Silva
A formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do PNAIC: desafios atuais

Thayssa Martins Morais Ribeiro; Sueli Soares dos Santos Batista
A especificidade e os desafios da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica

Valéria de Moraes Vicente Moreira
Redução do gasto público e trabalho docente: apontamentos de pesquisa

Apresentação em Pôster

Ada Guimarães; Regina Magna Bonifácio de Araújo
O que revelam as pesquisas sobre as classes multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA?

Hélia de Oliveira Ladeia; Elizabete das Dores Gomes de Souza
O ensino na pós-modernidade: perspectivas ancoradas na identidade e na interculturalidade

Apresentação Oral

A INTER-RELAÇÃO ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

SILVA, Alyne Campelo[1] – alyne.campelo@ifrn.edu.br
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Avenida Salgado Filho, 1559, Tirol
CEP: 59015-000 – Natal – Rio Grande do Norte – Brasil

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento[2] – ana.henrique@ifrn.edu.br
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Avenida Salgado Filho, 1559, Tirol
CEP: 59015-000 – Natal – Rio Grande do Norte – Brasil

Resumo: *As transformações que se processam no mundo do trabalho e os impactos na esfera da educação evidenciam a necessidade de aprofundar o debate em torno dessa relação histórica. A leitura crítica desse cenário permite que se compreenda os novos papéis que a educação assume enquanto traçado estratégico cooptado pelo capital para garantir seu círculo de reprodução. Desse modo, o presente artigo pretende discutir a relação entre trabalho, educação e formação humana, situando a discussão em torno das implicações que essa inter-relação provoca no conjunto da sociedade, com reflexos no trabalho docente, em especial na Educação Profissional. Para o estudo consultamos autores como Marx (1987, 2014), Braverman (1977), Antunes (2009, 2014), Kuenzer (2011, 2013), Ramos (2008, 2014), Moura (2010, 2014), entre outros. Partimos da premissa de que o cenário conjuntural tem provocado mudanças significativas para a categoria trabalho e para o conjunto da classe trabalhadora. Apontamos que a educação nesse cenário, é vista como um instrumento para resolver o problema do emprego e promover o desenvolvimento, ocultando os reais interesses do bloco hegemônico. Aprofundamos o debate em torno da concepção de formação humana enquanto possibilidade de promover a autonomia e a emancipação, o que implica superar os ditames da sociedade do capital e a construção de uma nova sociabilidade. Por fim, ressaltamos a natureza do trabalho do professor e a possibilidade que este tem de assumir*

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – PPGEP.

[2] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – PPGEP.

uma perspectiva contra hegemônica no espaço da educação profissional, indo além de uma formação que adapte o sujeito às necessidades do mercado.

Palavras-chave: *Trabalho. Educação. Formação humana. Trabalho docente. Educação Profissional.*

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo discutir a relação entre trabalho, educação e formação humana na sociedade do capital situando a discussão em torno das implicações que essa inter-relação provoca no conjunto da sociedade com reflexos no trabalho docente, em especial no campo da Educação Profissional.

Fruto dos estudos iniciais da pesquisa de mestrado que tem como objetivo analisar as implicações/impactos das experiências de trabalho extra docência nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores não licenciados que atuam no IFRN considerando a perspectiva da formação humana, este artigo versa sobre as bases conceituais a partir de levantamento bibliográfico, com vistas a construir um percurso investigativo no campo teórico como subsídio para trazer os elementos empíricos à pesquisa.

No curso desta investigação, buscamos aportes discursivos sobre trabalho, educação, formação humana, trabalho docente e educação profissional, em autores como Marx (1987, 2014), Braverman (1977), Antunes (2009, 2014), Kuenzer (2011, 2013), Ramos (2008, 2014), Moura (2010, 2014), entre outros.

O presente artigo se estrutura em quatro tópicos: este que corresponde à parte introdutória, o segundo, em que abordamos a inter-relação das categorias trabalho, educação e formação humana; no terceiro, a ênfase na discussão se dá em torno da constituição e especificidades do trabalho docente no cenário da educação profissional, e, no quarto, apresentaremos uma breve conclusão.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: APORTES DISCURSIVOS DESSA INTER-RELAÇÃO

As transformações que a categoria trabalho vem sofrendo ao longo da história da humanidade, diante das diversas mutações vivenciadas pela sociedade nos seus distintos modos de organização e acumulação, provoca reflexos sociais, políticos, ideológicos, econômicos e culturais, haja vista sua condição de categoria determinante da reprodução do ser social.

Tomando esta observação como ponto de partida, e buscando uma compreensão mais aprofundada dessas transformações, situamos o nosso estudo na análise da categoria trabalho na sociedade do capital, partindo da definição apontada por Marx do trabalho enquanto "um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza" (MARX, 2014, p. 211). O trabalho enquanto atividade exclusiva do homem permite, então, que este atue no intercâmbio natural de transformação, ao mesmo tempo em que também sofre transformações (MARX, 2014), pois esse intercâmbio natural visa impor modificações na natureza com vistas a atender as necessidades humanas. Nos dizeres de Braverman (1977) "o trabalho é uma atividade que altera o estado material desses materiais para melhorar sua utilidade" (BRAVERMAN, 1977, p.49).

O trabalho possui, então, uma dimensão ontológica (criação e produção de bens que auxiliam o homem na sua existência) e uma dimensão histórica (diferentes formas de trabalho assumidas ao longo dos distintos modos de produção), sendo que o modo de produção se determina pelas formas de trabalho e o que se produz não se dissocia da forma como é produzido (MARX, 2014).

As transformações sofridas pelo trabalho ao longo da história afetam diretamente a sua lógica de organização, principalmente no modo de produção capitalista e nos seus distintos regimes de acumulação. Sob esse modo de produção, os trabalhadores são organizados num mesmo ambiente e o processo de trabalho passa a ser coletivo, implicando constantes mudanças na forma de organização.

Para Braverman (1977), no modo de produção capitalista, "o processo de trabalho, o qual embora seja em geral um processo para criar valores úteis tornou-se agora especificamente um processo para expansão do capital, para criação de lucro" (BRAVERMAN, 1977, p.55). O trabalho, em vez de progredir como fonte natural da

liberdade dos sujeitos, se transforma em síntese de exploração e degradação humanas (DIAS, 2016).

A evolução do sistema do capital vai provocar a divisão do trabalho, a destituição do trabalhador dos meios de produção, a criação do princípio da gerência científica (que destitui o trabalhador do conhecimento necessário à execução do processo de trabalho). Desse modo, o trabalho se converte em mercadoria a ser apropriada pelo capital, e o trabalhador é submetido a um processo de alienação do seu trabalho, passando a haver claramente a separação entre aqueles que pensavam os elementos do trabalho e aqueles que executavam a atividade propriamente dita (BRAVERMAN, 1977), marcado pela separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, característica funcional ao metabolismo de reprodução do sistema e de elevação das taxas de lucro. Esse processo, no entanto,

> é repugnante para as vítimas seja qual for o seu salário, porque viola as condições humanas do trabalho; e uma vez que os trabalhadores não são destruídos como seres humanos, mas simplesmente utilizados de modo inumano, suas faculdades críticas, inteligentes e conceptuais permanecem sempre, em algum grau, uma ameaça ao capital, por mais enfraquecidas ou diminuídas que sejam" (BRAVERMAN, 1977, p.124).

Deste modo, é fato que o sistema capitalista de produção ao longo dos seus ciclos de expansão e aprimoramento provoca diversas mudanças na estrutura econômica, social, ideológica e política e principalmente nas formas como estrutura e organiza o trabalho, sempre com o intuito de atender às necessidades de reprodução e manutenção do sistema. As crises cíclicas de expansão e estagnação como parte da sua lógica de aperfeiçoamento são responsáveis pelas transformações na economia política e na forma como se organizam as forças sociais.

O regime fordista se configurou como uma fase de expansão econômica, caracterizada pela rigidez na organização do trabalho, pela implementação das políticas do Estado de bem-estar social, causando alteração nos padrões de organização da vida social, pois implementou mudanças não somente no processo produtivo, mas também no modo de vida e de consumo das pessoas. Na visão de Antunes (2002, p.25), o fordismo se caracteriza "como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século".

A era taylorista-fordista foi marcada por um estranhamento do trabalho, pois o trabalhador não se reconhecia no ato produtivo, e a alienação "penetrava até a alma do

trabalhador" (ANTUNES, 2009a, p. 29) por meio de processos rígidos e práticas para controlar o exercício do trabalho.

O fordismo entra em crise na década de 1970, colocando em evidência a sua incapacidade de sustentar as contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Assim, era necessário um período de reestruturação econômica e reajustamento social e político que seria conseguido através das mudanças tecnológicas, das novas formas de organizar o trabalho, da dispersão do capital por zonas onde fosse mais fácil o controle da força de trabalho, além de medidas que pudessem aumentar os lucros e as taxas de giro do capital (HARVEY, 1993).

A tentativa de recuperar o ciclo reprodutivo do capital reside, então, na passagem da rigidez do fordismo ao sistema de acumulação flexível a partir das determinações para uma empresa enxuta. Nessa fase, a alienação do trabalho passa a ser "mais interiorizada" (ANTUNES, 2009a, p. 30) e por meios não coercitivos, pois a exigência é de um trabalhador mais qualificado e criativo, embora mais adestrado, num processo que caracteriza a intensificação da exploração da força de trabalho. O Estado do bem-estar social, o acordo entre capital e trabalho e o taylorismo-fordismo são substituídos por uma nova sociabilidade: a acumulação flexível, a globalização, o neoliberalismo e o pensamento pós-moderno. Trata-se, como pontua Antunes (2009b, p. 50), de "uma nova fase de organização industrial e de relacionamento entre o capital e o trabalho" que possibilitou a exigência de "um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de maior realização no espaço do trabalho".

Esse cenário traz, em seu bojo, as modificações sofridas no papel do Estado que passa a intervir na economia com o intuito de controlar as crises atendendo aos interesses da classe dominante com políticas de privatização e corte de gastos públicos (HARVEY, 2008). Essas transformações encontram-se assentadas na ideologia do neoliberalismo enquanto "reorganização do capital, de seu sistema ideológico e político de dominação" (ANTUNES, 2009b, p. 33).

O traçado dessas mudanças atrelada à tal corrente ideológica, a intensificação das inovações tecnológicas no processo produtivo, as novas formas de acumulação de capitais por meio das transações financeiras de capital fictício, tendem a advogar pela tese de que estamos vivenciando o momento de crise e fim do trabalho na sociedade contemporânea. No entanto,

na visão de Antunes (2014), estamos diante apenas de uma nova morfologia do trabalho, ou seja, novas configurações assumidas pela categoria trabalho no contexto de acirramento das forças do capital, que, além disso, promove o retrocesso do poder sindical, a desregulamentação dos direitos e forte apelo ao individualismo e ao empreendedorismo.

Direcionando esse conjunto de reflexões para o campo da educação, percebemos que ela, nesse cenário, também vai se transformando e assume novos papéis diante das mudanças no mundo do trabalho atuando historicamente enquanto elemento balizador das relações sociais no capitalismo. Na era taylorista-fordista, a educação respondeu pela "pragmática da especialização fragmentada", pois não era necessário ter conhecimento de todo o processo de trabalho mas tão só da parcela que o trabalhador executava. Já no advento da acumulação flexível, se busca uma educação 'ágil, flexível e enxuta' (ANTUNES, 2009a, p. 31) que supostamente atenda às necessidades de um mundo em constante transformação e de um mercado de trabalho altamente competitivo, especializado, que demanda novas habilidades. Nesse contexto, o foco da exploração muda da força física para o componente intelectual, exigindo qualificação do trabalhador, o que vai implicar o redirecionamento do papel do Estado, da educação e da escola (SALES, 2016). Vivenciamos, portanto, um cenário no qual a educação tende a ser cooptada ao ajustamento às necessidades e interesses do bloco hegemônico do poder.

Seria, então, a compreensão das condições de avanço das forças do capitalismo, atrelada às inovações tecnológicas de base microeletrônica, informacional e globalizada, geradoras de mudanças no padrão de acumulação e de novas demandas e exigências na esfera produtiva, essenciais no entendimento dessa relação entre educação e trabalho.

Percebemos que, como a reestruturação do capitalismo ocasionou transformações para o mundo social e produtivo, a educação acabou sendo cooptada pelo capital através do discurso de que esta poderia ser importante instrumento capaz de resolver o problema do emprego e de promover o desenvolvimento e o crescimento econômico. No entanto, isso oculta a verdadeira face da sociedade do capital e sua lógica destrutiva, alienadora, calcada em pilares da exploração da classe trabalhadora, numa clara tendência a utilizar as políticas de educação para atender aos interesses do grupo hegemônico, enquanto tende a culpabilizar os sujeitos por não conseguirem se adaptar às mudanças engendradas no mercado de trabalho em escala planetária.

Partindo desta concepção reducionista que a educação tende a assumir no capitalismo e na formação das classes e grupos sociais é que se busca defender uma proposta de educação que dê conta de todas as dimensões da vida e considere o trabalho não apenas em seu sentido histórico sob a égide do capital – emprego – mas como produção da vida humana.

Defendemos, então, uma proposta de Educação Profissional (EP) partindo da concepção da formação humana que implica, na ótica de Frigotto (1989, p. 08), "superar a visão utilitarista, reducionista do trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir". Nessa perspectiva de educação, Lima Filho (2013, p. 202) reforça que "a relação trabalho e educação é compreendida não como subordinada aos interesses mercantis da troca e acumulação de mercadorias, mas como fonte de produção material e intelectual da vida".

Portanto, nessa perspectiva de educação, o trabalho é entendido enquanto princípio educativo apoiando-se na proposta de formação humana integral e politécnica que "rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana" (FRIGOTTO, 2012, p. 74). No entanto, para Kuenzer (2009) esta é uma proposta que só será plenamente realizável numa outra ordem social que seja justa e igualitária.

Nesse sentido, se torna difícil refletir sobre educação dissociada dos apelos conjunturais e das transformações que se processam no mundo trabalho, principalmente se estamos falando das políticas que se voltam a classe menos favorecida da população. Como nos aponta Lessa, a "educação tem a capacidade de preparar os mais pobres para uma vida subordinada e desprotegida, mas denominada ideologicamente empreendedora" (LESSA, 2013, p. 108).

Essas observações são basilares para aprofundarmos a discussão de como se imbricam as categorias trabalho e educação, remetendo-nos aos caminhos necessários à compreensão de como se constrói e se fundamenta a proposta de EP e, com ela, a concepção de formação humana.

Como sinaliza Frigotto (2011), o tempo presente é caracterizado por um tempo de profundas contradições e o avanço científico e tecnológico que deveria estar a serviço de toda humanidade, acaba sendo apropriado ficando a serviço de interesses privados.

A realidade de adensamento das forças do capital sob a justificativa de inserir as nações numa economia globalizada causa, portanto, impactos na educação, pois exige sua adaptação aos ajustes estruturais. O processo de ensino, então, deve "centrar-se no desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais que sejam adequadas ao modelo de acumulação flexível" (CABRAL NETO, 2012, p. 20).

No campo da EP, essa tendência é acirrada, pois é claro o lugar histórico que ela assume na educação das classes subalternas, tendo sua origem marcada por traços de ações assistencialistas, dentro de uma perspectiva de educação dual. Moura (2010) e Lima Filho (2013), tratando da EP, sinalizam a presença marcante dessa distinção entre educação mais instrumentalista para aos filhos das classes subalternas e, o ensino propedêutico como possibilidade de continuidade da formação voltado à classe dominante.

Diante desse quadro é necessário pensar em estratégias que possam garantir a perspectiva de integração da educação básica à EP, enquanto estratégia para se garantir a proposta de formação humana. No entanto, a articulação dessas duas modalidades de ensino seguirá, um percurso histórico adverso, pois nela se encontram interesses contraditórios, antagônicos e forças sociais conservadoras que buscam determinar a forma como são executadas, tornando-se difícil a superação da dualidade estrutural.

Isso porque nos remetemos a pensar uma proposta de educação que permita que se avance o tecido social na construção de uma nova sociedade. Para Souza Junior (2013), é na união entre trabalho e educação que reside o conceito de formação humana como a possibilidade de desenvolvimento das diversas potencialidades humanas unindo elementos da formação intelectual e prática, num movimento de recusa a fragmentação.

Portanto, construir a prática educativa nessa direção exige que o trabalho seja concebido enquanto princípio educativo em sua dimensão ontológica, como possibilidade de produção material e intelectual (LIMA FILHO, 2013), entendido como "elemento de libertação" (ARAGONEZ, 2013). A educação, então, deveria ser tomada não pelo sentido do treinamento para a esfera produtiva, mas como ação constituinte da humanização do sujeito, possibilitando o acesso e a produção de novos conhecimentos, e formando o cidadão capaz de fazer a leitura crítica da realidade. Formação humana entendida "como um processo histórico e contraditório por meio do qual os indivíduos tomam consciência de si e das relações sociais das quais são sujeitos" (RAMOS, 2006, p. 25).

Uma perspectiva de educação que transforma a vida do sujeito tornando concreta a possibilidade emancipatória, e que recusa a prática educativa enquanto adestramento para o mercado se traduz em maior autonomia e acesso aos conhecimentos científicos e técnicos que proporcionam uma formação completa, determinante do processo de transformação social.

Ramos (2006) define essa proposta como um "processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência" (RAMOS, 2006, p.26), ou seja, uma formação que ultrapasse a necessidade de preparação de mão de obra para o mercado, que colabore para a construção de sujeitos sociais conscientes do seu papel enquanto cidadãos.

A autora ainda pontua que a formação humana "sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar" (RAMOS, 2014, p. 84). Seria uma educação capaz de proporcionar ao sujeito o acesso ao conhecimento e a possibilidade de fazer escolhas conscientes. Uma concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida: trabalho, ciência e cultura; indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade (RAMOS, 2008).

Tomamos aqui a discussão em torno da Educação Profissional integrada a Educação Básica enquanto possibilidade de transformar as bases da educação atual, buscando construir os pilares de uma educação crítica, emancipadora e desvinculada de processos imediatistas.

O legado histórico da educação nega a possibilidade de garantir a universalização a partir de uma educação crítica e emancipadora, além de gratuita, laica e de qualidade. Reduz-se o tempo de formação ao tempo necessário de preparação para exercer uma atividade direcionada ao trabalho. Para Ciavatta (2016),

> A cultura do trabalho se contrapõe a uma educação plena, pois é a da formação profissional reduzida aos treinamentos, à pedagogia das competências, à ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, à educação corporativa de interesse das empresas, aos rudimentos técnicos ou às especializações tecnológicas, escoimadas da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais" (CIAVATTA, 2016, 151).

Transformar essa realidade a partir da clássica dualidade estrutural é um desafio sinuoso, pois, de acordo com Kuenzer (2009), a dualidade que estrutura a educação tem suas

bases e raízes na forma de organização da sociedade, e não se pode considerar o espaço da escola como lócus suficientemente capaz de resolvê-la.

Para tanto, os educadores são importantes agentes no direcionamento dessa proposta enquanto sujeitos responsáveis pela mediação e direcionamento do processo de ensino a partir de uma perspectiva crítica e integradora.

Assim, seguiremos o estudo pensando a natureza do trabalho docente e as possibilidades que esse profissional tem na construção de uma proposta educativa que caminhe nessa direção, entendo que o trabalho docente nessa perspectiva tende a sofrer impactos e requer uma constante ação reflexiva.

3 CONSTITUIÇÃO E ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A medida que as transformações sociais vão ocorrendo ao longo da história, no cenário de passagem pelos distintos regimes de acumulação, a natureza do trabalho tende a modificar-se e algumas formas de trabalho acabam por se sobrepor a outras diante da necessidade do próprio sistema.

Assim, conforme já discutimos, no contexto das transformações influenciadas pelo declínio do regime de acumulação fordista-taylorista pela reestruturação produtiva, as mudanças vão ocorrer à medida que a conjuntura substitui, no processo de produção, a disciplina, a hierarquização, o trabalho parcelado e a vigilância rígida, por um trabalhador flexível, criativo, capaz de pensar e planejar, pois agora o capital apodera-se da capacidade física e intelectual desse trabalhador. É nesse processo que se valoriza o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual (HIPOLYTO; GRISHCKE, 2013).

Hipolyto e Grishcke (2013) apresentam a discussão em torno de como o trabalho imaterial é assumido nesse contexto, apresentando-se, em certa medida, como um problema para o capital, pois é um trabalho que não se separa do seu produtor, não se realiza senão em sua prática viva e é um trabalho de difícil expropriação e manipulação. No entanto, mesmo com estas características, o capital tende a criar estratégias de subsunção desse trabalho às suas determinações.

Devemos compreender que os processos de trabalho que interessam ao capital são aqueles que possibilitem o seu constante círculo de produção, reprodução e ampliação. O movimento é de valorização desse capital através do processo de produção do trabalho excedente e da mais-valia, pois o sentido do trabalho no capitalismo não busca somente produzir valores de uso, mas valores de troca, um valor que possa ser apropriado pelo capital na forma de mercadoria, gerando sempre mais capital (MARX, 2014).

Assim, diante dessas sinalizações é que situamos nossa análise buscando elementos para discutir o trabalho do professor, a partir da sua natureza, das formas que assume e das especificidades no campo da educação profissional enquanto estratégia de formação de trabalhadores.

Questionamos: em que conceito de trabalho podemos situar o trabalho do professor? Para Marx (1987, s/d), o trabalho do professor entendido enquanto serviço assume conotações de trabalho produtivo ou improdutivo, pois “embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário” que porventura o contrate.

Assim, partimos do pressuposto de que o professor faz parte do processo ampliado de reprodução social e, portanto, está diretamente vinculado à lógica do sistema assumindo em diferentes momentos o papel de produtor de valores de uso e valores de troca. Como reforça Kuenzer (2011), é por meio das relações sociais e produtivas que o professor vai se constituindo e o seu trabalho “não escapa à dupla face do trabalho capitalista. Produzir valores de uso e valores de troca" (KUENZER, 2011, p. 677).

Kuenzer (2011), então, considera que o trabalho do professor deve ser tomado enquanto trabalho não material “já que não é possível separar o produtor de seu produto” (KUENZER, 2011, p. 678) representando, então, uma “personificação do trabalho imaterial” (HIPOLYTO; GRISHCKE 2013, p. 519).

Como explica Kuenzer (2011), a natureza do trabalho não material que não se descola do sujeito que o executa, exige que haja mediações externas que possam direcionar o trabalhador para sua própria exploração, pois ele tem o domínio dos elementos que compõem o seu trabalho, embora que essa “subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia” (KUENZER, 2011, p. 679).

Logo, para que o docente não seja cooptado, é necessário que ele seja um intelectual em sentido amplo.

É fato, portanto, que o trabalho do professor se apresenta com elementos de contradição, pois ao passo que pode contribuir para o capital através do processo de produção do valor, também pode contribuir para a transformação desta realidade com vistas à superação da ordem social imposta, através da formação de consciências críticas dos indivíduos (KUENZER, 2013).

É importante sinalizar também que o trabalho docente envolve a produção e socialização de saberes que necessariamente implicam na formação de determinadas condutas, não sendo possível ignorar o contexto socioeconômico, político e cultural onde a atividade ocorre, nem como ela é representada pelo professor (VIEIRA; FONSECA, 2010).

Um dos fatores que tencionam os limites enfrentados pelos docentes no exercício e no direcionamento do seu trabalho, principalmente na modalidade da EP, trata-se da indefinição de uma política consolidada de formação que o ajude a compreender a natureza do seu trabalho, as contradições inerentes ao exercício profissional, bem como a construção da identidade e apreensão do seu papel enquanto sujeito importante na construção de uma nova sociabilidade.

Distante de um aprofundamento crítico acerca de como se constitui essa modalidade de ensino, o professor poderá reproduzir o entendimento de uma formação de EP voltada para o saber fazer, para os conhecimentos da prática, distanciando-se da necessidade de integração dos conhecimentos e da formação política do educando.

Em outra direção, para que o professor consiga exercer sua prática voltada aos princípios da formação humana ampliando as possibilidades de democratizar o acesso ao conhecimento e à formação qualificada dos sujeitos, é necessário, antes de tudo, que sua formação esteja apoiada sob três dimensões, no caso do ensino na EP: conhecer o mundo do trabalho a partir da perspectiva da totalidade; ter clareza acerca de qual concepção de educação profissional se busca e conhecimento das categorias da pedagogia do trabalho (KUENZER, 2008).

Como nos aponta Urbanetz (2011), esse contexto de transformações no cenário produtivo exige um novo perfil docente que dê conta de compreender como se processam as mudanças no mundo trabalho, e quais os impactos causados na formação do aluno, reconhecendo a necessidade de refletir sobre sua prática, mas uma reflexão que não deve estar descolada da teoria, como pilar para transformar o processo educativo.

Importante que este docente esteja atento aos elementos da realidade com vistas a proporcionar ao aluno para além das adaptações que o mercado exige, a capacidade de refletir sobre o processo de trabalho a partir da conscientização das determinações históricas, sociais e políticas.

O professor deve refletir sobre sua ação na articulação entre teoria e prática entendendo as dimensões políticas e pedagógicas da sua atividade, a fim de proporcionar ao aluno as dimensões necessárias para uma formação completa, com base nos princípios da formação humana.

Araujo (2008) lembra que, nessa formação, necessariamente, deve haver uma articulação dos saberes técnicos específicos, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador com vistas a promover uma educação voltada à formação humana com base na pedagogia da práxis.

Como nos explica Moura (2014), ao professor cabe estar atento para entender que apoiar-se na compreensão do trabalho enquanto princípio educativo não se restringe à dimensão do aprender trabalhando, e sim com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação que o trabalho é parte inerente da constituição e reprodução do ser humano, mas não é justo que alguns trabalhem para sustentar o enriquecimento de outros.

Nesse viés, é necessário que o professor tenha condições de trazer para o seu trabalho um direcionamento crítico, a partir do trabalho coletivo e interdisciplinar, da apropriação teórico-prática e do compromisso ético-político assumindo a docência enquanto profissão, lutando por espaços de valorização e negando a precarização da formação e do trabalho docente e, consequentemente, tenha condições de promover junto a seus alunos uma educação emancipatória na perspectiva da formação humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações que se processam no mundo do trabalho trazem consequências tanto para o trabalhador quanto para as organizações, mediados pelos interesses entre capital e trabalho. Desse modo, compreender a fundo quais os elementos determinantes e condicionantes desse processo é fator primordial para que o professor consiga imprimir um direcionamento contra hegemônico ao seu exercício profissional, na busca pela apropriação dos espaços de contradição inerentes a esse sistema degradante, pois são eles que nos permitem ir construindo espaços de luta e resistência. Isso, no entanto, evidencia um árduo percurso histórico, ético-político e também pedagógico que precisa ser apropriado, discutido e construído pelo conjunto da sociedade.

Entendemos a necessidade de que esse debate da relação entre educação e trabalho adentre os espaços de formação tanto dos alunos quanto dos docentes, para que todos possam compreender como se processam tais mudanças e que forças se coadunam nessa construção.

O professor deve ser entendido, portanto, como agente da transformação nesse cenário controverso, embora se compreenda que este atua enquanto trabalhador assalariado e, portanto, responde aos limites impostos pelo ente que demanda sua força de trabalho e estando diretamente subordinado à necessidade de reprodução de sua própria força de trabalho. Isso acaba por conferir limites a sua atuação e gera a necessidade de uma prática que seja constantemente avaliada e construída de modo coletivo com os pares e com o conjunto da sociedade, no sentido de construir estratégias de resistência, reconhecendo que o capitalismo não é estanque ou imutável.

Isso alude, portanto, a mudanças culturais, sociais, políticas e, sobretudo, ideológicas nas qual a educação se fundamente no ser humano e não nas necessidades econômicas de uma cultura de desigualdade e exclusão. Devemos buscar acima de tudo proporcionar espaços formativos comprometidos com a formação humana integral do indivíduo com vistas a promover a autonomia e a transformação social. A identidade constitutiva do profissional docente é fundamental nesse cenário de transformação da barbárie.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Londrina, v. 1, n. 1, p.25-33, jun. 2009a. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9834/7120>. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009b.

_____. Dez teses e uma hipótese sobre o presente (e o futuro) do trabalho. In: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 25 ed. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 247-261.

ARAGONEZ, Iara Borges. Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio:** Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 97-117.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Revista Trabalho e Educação**. v. 07, n. 02, mai./ago., 2008.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CABRAL NETO, Antônio. **Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional.** Natal: mimeo, 2012.

CIAVATTA, Maria Aparecida. A cultura do trabalho e a educação plena negada. In: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéias de Araújo. (Org.). **As interfaces do mundo do trabalho:** educação, práxis social e formação dos trabalhadores. Curitiba: CRV, 2016. p. 139-155.

DIAS, Ana Patrícia. As metamorfoses da categoria trabalho. In: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéias de Araújo. (Org.). **As interfaces do mundo do trabalho:** educação, práxis social e formação dos trabalhadores. Curitiba: CRV, 2016. p. 55-74.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 16, 2011. p. 235-254.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

HARVEY, David. **A Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola.1993.

HIPÓLYTO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Revista do centro de educação UFSM**. v. 38, n. 3. p. 507-522. set./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/198464448998> Acesso em: 14 set. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica.** Coleção educação superior em debate. v. 8. Brasília: 2008. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anisío Teixeira. 304p.

_____. A concepção de Ensino Médio e Profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. In: KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A formação de professores para o ensino médio:** velhos problemas, novos desafios. Educação e sociedade. Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011.

_____. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio:** Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 81-96.

LESSA, Ségio. Da contestação à rendição. In: BERTOLDO, Edna. MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Suzana. (Org.). **Trabalho, educação e formação humana:** Frente a necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács. 2012. p. 29-50.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Políticas públicas para a educação profissional e EJA nos anos 2000: sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado Letras, 2013. p.201-220.

MARX, Karl. Produtividade do Capital, Trabalho Produtivo e Improdutivo. In: _____. **Teorias da mais valia**. Livro 4. v. 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1863/mes/prodcapital.htm> Acesso em: 16 set. 2017.

_____. **O capital:** crítica da economia política. Livro I, v. 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 33 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Vol III. Coleção formação pedagógica. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira**. A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Concepção do ensino médio integrado.** 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SALES, Francisco José Lima. Reconversão produtiva e educação: polêmicas sobre a formação/qualificação do trabalhador no capitalismo contemporâneo. In: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéias de Araújo. (Org.). **As interfaces do mundo do trabalho:** educação, práxis social e formação dos trabalhadores. Curitiba: CRV, 2016. p. 157-173.

SOUZA JUNIOR, J. Educação Profissional e Educação Geral: desafios da integração no ensino médio. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio:** Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 97-117.

URBANETZ, Sandra Teresinha. **A constituição do docente para a educação profissional**. Curitiba, 2011. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2011.

VIEIRA, Jarbas Santos; FONSECA, Marcia Souza. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

THE INTER-RELATIONSHIP BETEWEEN WORK, EDUCATION AND HUMAN FORMATION: IMPLICATIONS FOR TEACHING WORK IN PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: *The transformations that occur in the labor world and the impacts in the sphere of education highlights the need to deepen the debate around this historic relationship. The critical reading of this scenario allows to understand the new roles that education assumes while strategic trace coopted by capital to ensure your circle of reproduction. Thereby, this article aims to discuss the relation between labor, education and human formation, situating the discussion around the implications that this inter-relationship causes in society as a whole, with reflections on the teacher work, in particular in professional education. For the study were consulted authors such as Marx (1987, 2014), Braverman (1977), Antunes (2009, 2014), Kuenzer (2011, 2013), Ramos (2008, 2014), Moura (2010, 2014), among others. We start from the premise that the economic scenario has caused significant changes to the category and for the whole of the working class. Then, we pointed out that education in this*

scenario, it is seen as an instrument to solve the problem of employment and to promote the development, hiding the real interests of hegemonic bloc. Deepening the debate around the concept of human formation as a possibility to promote the autonomy and emancipation, which implies overcoming the dictates of society of the capital and the construction of a new sociability. And finally, we emphasize the nature of the work of the teacher and the possibility that this has to assume a perspective counter-hegemonic in the space of the professional education, going beyond a training that fits the subject to market needs.

***Keywords**: Labor. Education. Human formation. Teaching work. Professional Education.*

Apresentação Oral

AS DEMANDAS DA FORMAÇÃO DOCENTE SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SAMPAIO, Ana Maria Mendes[1] – anamendessampaio@yahoo.com
Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais.
Rua do Seminário, s/n, Centro.
CEP: 35420-000 – Mariana – Minas Gerais – Brasil

JARDILINO, José Rubens Lima[2] – jrjardilino@gmail.com
Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais.
Rua do Seminário, s/n, Centro.
CEP: 35420-000 – Mariana – Minas Gerais – Brasil

Resumo: *Essa comunicação discute as demandas de formação docente enfrentadas pelos professores da Educação Infantil e dos Anos Inicias do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de Mariana- MG. Nessa direção, são apresentados os resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida na Universidade Federal de Ouro Preto – MG. Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa, que se utilizou da técnica de grupo focal e análise documental de políticas de formação e valorização docente. A pesquisa aponta que as demandas de formação dos professores relacionam-se com as lacunas inerentes a formação inicial; com elementos objetivos da carreira, a exemplo das condições de trabalho; com a falta de valorização docente, tendo em vista que os professores não são apreciados acerca de suas demandas formativas; bem como com as dificuldade de oferta e a falta de incentivo à formação continuada.*

[1] Graduada em Pedagogia pela UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana, com especialização em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Avaliação e Didática pela UNEB – Universidade Estadual da Bahia; Mestranda do Programa de Pós-graduação/UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. Desenvolve sua pesquisa no Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI/ UFOP) com financiamento Institucional da UFOP.

[2] Doutor em Ciências Sociais realizou estágio de pós-doutoramento em Ciências da Educação na *Université Laval*, no Québec, Canadá. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP). É Membro do GT 08 e da coordenação do Comité Científico da ANPED (2013-2014), e coordenador do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI/CNPQ/UFOP). Pesquisa recém-concluída: A Formação Continuada de Professores na Região dos inconfidentes, MG (2012-2013/ FAPEMIG) e Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID, Observatório da Educação - Projeto Interinstitucional (OBEDUC/CAPES).

Palavras-chave: *Formação Docente. Demandas Formativas. Desenvolvimento Profissional Docente.*

1 INTRODUÇÃO

Professores, estudiosos e pesquisadores da área educacional vêm continuamente discutindo a formação docente como um dos aspectos mais relevantes para o processo de DPD - Desenvolvimento Profissional Docente. Para muitos destes, mudanças na concepção e estruturais dos cursos de formação (inicial e continuada) podem alavancar a qualidade da educação do país, ainda que percebam que essa formação, por si só, não alcançaria grande êxito nessa ambiciosa empreitada. Este trabalho tem como propósito apresentar os resultados parciais de uma pesquisa, que buscou, por meio de discussões entre professores investigados, conhecer a respeito das demandas formativas desses profissionais.

Atualmente, percebe-se que as exigências trazidas pelo novo contexto sócio educacional, cada vez mais pós-industrial e pós-moderno, vêm se instaurando como fio condutor para se repensar a formação docente, as mudanças nos novos processos de ensinar e aprender, como também o desenvolvimento profissional dos professores, que se configura como elemento chave para lidar com este novo formato de processo educativo.

Para compreender essas novas necessidades e mudanças que se impõem ao trabalho docente, é imprescindível ouvir esses sujeitos no tocante a sua formação, inclusive como esforço redobrado para, diante das adversidades, continuar a aprender. Nesse aprendizado, destaca-se a importância da prática profissional, tendo em vista que, sem ela, o professor não alcança as experiências necessárias para se colocar frente às situações impostas pela sociedade e pelo regime educacional. Em meio a essa condição, a escola deve tornar-se um lugar de conquistas, já que por meio dela, o professor pode lograr um “espaço autônomo, um espaço que é seu, onde ele possa transitar com certa liberdade” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.54). Trata-se ainda do lugar onde a sociedade pode reconhecer a relevância de seu trabalho. Ou seja, é na prática docente que se caracteriza a sua profissionalidade, na medida em que nela ocorre a “racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER. 2003 p. 53).

Assim, a partir da construção e reconstrução de concepções, valores e crenças que ocorrem dentro da dinâmica de uma organização educacional, os professores alcançam a possibilidade de constituir um conjunto de elementos em rede, ligado: a) à sua formação inicial b) às suas experiências num contexto educativo; c) às suas condições de trabalho; d) aos projetos e incentivos de formação continuada que lhes são ofertados e e) à sua valorização profissional.

Para realização dessa pesquisa de abordagem qualitativa, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: 1) realização de grupos focais com 27 professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam em escolas da zona rural e urbana do sistema público municipal de educação da cidade de Mariana - MG; 2) análise documental de políticas de formação e valorização docente, a exemplo das presentes no PNE (Lei 13.005/2015) e no PME (Lei 3.042/2015) e 3) aplicação de questionário de caracterização dos docentes investigados. As falas desses docentes apresentam aspectos importantes relacionados às suas demandas formativas, frente ao atendimento das novas exigências sócio educacionais enfrentadas por esses profissionais.

2 DEMANDAS DA FORMAÇÃO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

A concepção de formação a partir da ideia de desenvolvimento profissional docente ainda é bastante recente. Para Nóvoa (1995) o que era visto em todo o mundo, até então, tratava-se de uma ríspida desprofissionalização dos professores:

> Os anos 60 foram um período onde os professores foram ignorados, parecendo não terem existência própria, enquanto aspecto determinante da dinâmica educativa; nos anos 70, os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; já nos anos 80 multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação (NÓVOA, 1995, p.15).

Assim, somente em meados da década de 80, os professores passam a ocupar um papel de destaque nas discussões, debates e pesquisas educacionais. Questões como carreira, trajetória da profissão, proletarização do magistério, valorização dos professores, saberes docentes, desenvolvimento profissional, bem como as demandas formativas, passam a ocupar lugar de destaque na literatura educacional.

A respeito dessa última, percebe-se que dentre as diversas atribuições impostas atualmente aos docentes, fica cada vez mais claro que as dificuldades em aprender a ser professor vêm

exigindo desse profissional uma série de novas habilidades, capacidades e conhecimentos, frente a situações complexas que emergem da sua prática pedagógica diária. Nesse contexto, faz-se necessário compreender e analisar o que os professores expõem a respeito de suas formações. Segundo o professor P5 e P2:

> Eu acho que a minha formação de magistério ela foi uma questão mais prática, o que eu iria fazer na sala de aula. Para aquele momento, ela era válida, era o que se tinha com relação a isso. Já a minha formação, a minha graduação, eu acho que ela foi falha. Ela não me atendeu no nível que eu gostaria. Hoje, o que a gente vê, é que muita coisa ficou pra trás, que ela poderia ter sido melhor (P5).
>
> Eu acho incompleta, porque pelo menos quando eu estudei muitos temas não eram abordados (P2).

A ideia trazida na fala do professor P5 aponta para as novas demandas de formação docente diante da antiga formação de magistério, em nível médio. Destaca-se, que as mudanças educacionais apontadas no séc. XXI vêm requerendo da profissão de professor maiores conhecimentos, ideias, habilidade nos procedimentos, nas estratégias de ensinar, de conviver com os alunos e com a comunidade escolar e de desenvolver diferentes atitudes, valores e hábitos. Uma nova concepção pedagógica que atenda todas essas mudanças, exige não apenas a ampliação de certos caminhos pré-estabelecidos, mas também um exercício profissional que inclui autonomia, senso crítico e capacidade de decisão.

Porém, o que se percebe é que apesar de ter passado mais de uma década da exigência do diploma de licenciatura em nível superior para o exercício do magistério, trazida pelas disposições transitórias da LDB (1996), os cursos de pedagogia, bem como das demais licenciaturas, continuam sofrendo severas críticas, tanto no meio acadêmico, como por parte dos professores da educação básica, quanto à qualidade da formação ofertada, principalmente quando se trata do antigo empasse relacionado à teoria e a prática.

Essa realidade vem mostrando que, se por uma um lado aumenta-se as exigências sobre os docentes por melhores índices educacionais, por outro lado considera-se que o problema da educação reside, sobretudo, no *défict* formativo dos professores. Para Scheibe (2010), as severas críticas aos docentes revelam os professores como mal formados e pouco engajados de suas atribuições e responsabilidades para o êxito dos alunos. Entretanto, o que prevalece, segundo Gatti e Barreto (2009), são condições de formação distanciadas do satisfatório e pouca articulação dos entes federados (União, Estados, Municípios e DF) em executarem políticas públicas de formação docente que reconheçam o professor como ator principal no

desenvolvimento de sua prática pedagógica, como construtor e reconstrutor de conhecimentos a partir do seu percurso formativo e profissional e da sua prática, conforme suas necessidades e experiências.

Na visão dos professores, a distância entre o que se aprende nos bancos das IES – Instituições de Ensino Superior e a realidade encontrada na escola é outro ponto de destaque no processo formativo inicial. Isso porque os cursos de pedagogia, entrada principal para a profissão, não contempla "o quê" e o "como" ensinar em um contexto educativo tão heterogêneo e diverso. Além de não preparar para a realidade escolar. Para o professor P21:

> [...] Nem se falava que todo mundo aprendia de maneira diferente. A ideia que se passava é que você entrava na sala de aula e ia encontrar meninos com a mesma capacidade, cheios de vontade de aprender, que você ia planejar sua aula, chegar lá e dá uma aula bacana. Só que, depois que você chega à sala de aula, percebe "puxa vida, não é isso que eu pensava". É difícil! (P21).

Apesar da aparente obviedade do preceito de que o professor, por excelência, é o profissional que sabe ensinar e tem domínio sobre os conteúdos que leciona, infelizmente isso não se confirma no cotidiano da prática, e um dos seus maiores motivos é a formação inicial. Segundo Gatti (2009), o curso de Pedagogia, que deveria garantir a competência de quem leciona na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, forma profissionais despreparados para planejar, ensinar e avaliar, como, também, para compreender o contexto social à sua volta. O resultado é a péssima qualidade da educação no país.

A ideia de classes homogêneas e alunos "cheios de vontade para aprender" (P21), bem como a falta de uma maior compreensão do contexto escolar em nível pedagógico, administrativo e comunitário leva os professores a serem surpreendidos, tendo em vista que suas formações e suas "passagens" pelas escolas, realizadas em períodos de estágio, não vêm dando conta de compreender questões fundamentais à sua formação. Segundo Gatti (2013):

> A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional (GATTI, 2013, p.52).

Dessa forma, é preciso rever a formação dos professores, compreendendo as práticas educacionais como processos de fundamentos teóricos, sem perder de vista o alerta de Gatti (2013), para o fato de que as práticas geram teorias e as teorias geram as práticas, em

movimento recursivo. Infelizmente, essa relação dialética não é mantida nas estruturas universitárias e curriculares do país. O que se teima em conservar é uma concepção de ciência positivada, em que:

> As abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento da ciência isolado do conhecimento pedagógico-educacional, que por sua vez continua distante da realidade social, estes dois últimos sempre considerados como de menor valor (GATTI, 2013, p.54).

O importante desta questão é que a prática aprendida na experiência esteja associada integralmente a teoria discutida em sala de aula. Assim, o currículo do curso de pedagogia precisa adequar-se às necessidades formativas dos professores, a fim de que eles possam desempenhar as atividades que os esperam, sem tantas surpresas. Nessa trajetória, a prática dos estágios se torna uma chave importante, por criar oportunidades de relacionar a teoria com a prática, bem como de conhecer a realidade dos problemas inerentes ao contexto em que o professor irá atuar. Sobre essa questão, o professor P2 afirma que os estágios vêm ocorrendo de forma falha, não cumprindo o importante papel que lhe cabe:

> Outro ponto que eu acho é a questão do estágio. Acho também que não proporciona muito aprender. Porque você vai lá, fica um período, mas tem muitos alunos (licenciandos) que até se assustam com o que veem. Principalmente na questão da disciplina, de como manter uma turma focada, a pessoa acaba até desistindo do curso de pedagogia por causa disso [...]. Então, eu acho que o estágio é muito falho nesse ponto. É muito pouco (P2).

A respeito dos estágios, Gatti (2016) enfatiza que em grande parte das licenciaturas o seu programa e controle são inconsistentes, em que a simples observação de aula, quando realizada, trata-se da atividade mais sistemática a ser considerada. Como agravante, a autora destaca que:

> Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas de estágio dado que, em geral, trabalham o dia todo. E, justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores é o aumento crescente das matrículas no turno noturno (GATTI, 2016, p.167).

No que se refere à formação continuada dos professores, achou-se necessário compreender como se dá oferta desse tipo de formação, bem como os incentivos e o suporte pedagógico que os professores possuem para continuarem se formando ao longo de suas carreiras. Verificou-se, portanto, que a SME - Secretaria Municipal de Mariana – MG não possui um Programa de Formação Continuada Docente, responsável pelo planejamento e execução das ações formativas oferecidas aos profissionais da educação básica municipal. A respeito dessa

questão, o professor P1 ressalta que a falta de um planejamento por meio de um programa específico de formação docente coordenado pela SME vem deixando esses profissionais inseguros em apostarem na realização dos cursos de que têm interesse.

> O que eu penso é que toda vez que fosse ter um curso de capacitação para melhorar qualquer profissional, que a rede já tivesse um programa. Ah, vai ser esse curso que você vai fazer. Então, você entra. Sabe? Qualquer coisa combinada já! É o planejamento [...]. A gente fica perdido! Você não faz a inscrição e você não sabe se você vai poder fazer (P1).

Quanto à oferta dos cursos de formação, os professores investigados apontam que desde o ano de 2015, estes cursos, ora não veem sendo ofertados, ora são apenas divulgados, ora são ofertados com implicadores para sua realização. Segundo estes professores:

> Não oferta! Oferta? Para mim, não! (P2).
>
> Nos últimos dois anos está raríssimo, raríssimo. Até o ano atrasado eles tentavam fazer algumas palestras (P3).
>
> Pelo que eu tenho de entendimento a prefeitura não oferece. No momento, não! Eu não sei de nenhum curso de formação em andamento (P10).
>
> Ela divulga, mas ela não oferta. E quando é oferecida também, fala que é para quem está em tal série. É selecionado, então! (P15).

Diante dos excertos, compreende-se que a falta de um programa municipal contínuo de formação dificulta a formação continuada dos professores, devendo, portanto, ser questão importante a ser repensada pelo governo local. Por outro lado é importante destacar que nos últimos anos o governo federal ampliou a oferta de ações para a formação continuada dos professores da Educação Básica. No que diz respeito aos programas do Governo Federal, cabe ao poder municipal efetivar a parceria e fornecer condições de estrutura e de pessoal para a participação dos professores, nos moldes determinados pelas diretrizes dos referidos cursos. Mesmo que estas ações se mostrem como uma resposta fragmentada às demandas formativas dos docentes, é necessário reconhecê-las e examiná-las. Vale destacar, que os professores não indicaram a participação atual em nenhum programa de formação continuada ofertado em nível nacional.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), é nítida a intenção do governo federal em implantar um sistema nacional de educação, assumindo maior responsabilidade pela formação dos professores, através de políticas que envolvem os entes federados. Porém, o que se tem

presenciado até o momento são iniciativas frágeis, fundadas apenas nos aspectos técnicos da formação, não atingindo necessariamente o desenvolvimento profissional desses docentes.

Observa-se, ainda, que a adesão aos cursos ofertados pela SME, não ocorre segundo o grau de interesse dos docentes, estando sujeita a critérios pré-estabelecidos por essa mesma secretaria. A falta de número de vagas suficientes, também, é trazida na fala do professor P22, como obstáculo para aqueles professores que se sentem motivados a participar de determinado curso. Já para o professor P26, na maioria das vezes, a escolha dos participantes em determinados cursos de formação é realizada em torno dos interesses da SME e aqueles cursos em que todo o quadro docente é convidado, ou, até mesmo, "obrigado" a participar, tratam-se de capacitações de baixa carga horária. Como mostra os professores P22 e P26.

> A prefeitura também oferece, mas eu vejo que, às vezes, o que tá acontecendo muito agora é que, às vezes, a gente tem até interesse de ir, mas é estipulado o número de participantes. Aí, por exemplo, "nossa tem um curso excelente", mas eu não posso ir (P22).

> E na maioria das vezes já têm aqueles escolhidos a dedo que vão fazer os cursos. Os melhores cursos a gente não tem acesso, a demanda não chega a nós. A gente vai em curso quando a prefeitura oferece um curso de capacitação de um dia, onde a rede toda é obrigada a participar. Não é um curso 180 horas, ou uma pós-graduação (P26).

O desordenamento na adesão dos professores aos cursos de formação, bem como as indicações com critérios desconhecidos pelos professores criam um clima de insatisfação e um sentimento de desvalorização por parte dos docentes. Desse modo, infere-se que a falta de um programa de formação realizada pelo município, com oferta ampla aos professores, respaldada pela presença de especialistas nas diversas áreas específicas das disciplinas do currículo comum e por grupos de estudos em áreas de atuação como educação infantil, alfabetização, educação especial etc., em muito poderia ajudar para resolver esses empasses. Porém, duas questões se tornam fundamentais nesse processo, a primeira é que formar um grupo de profissionais com esse perfil demanda investimento financeiro e projeto de longo prazo da gestão educacional. A segunda, é que esse tipo de iniciativa requer da responsabilidade gestora que o programa se dê como concluído no município, somente quando tiver sido oportunizada a toda rede de ensino, a devida participação.

Importante acrescentar, que muitas secretarias municipais de educação não dispõem de recursos financeiros e estruturais. Assim, na maioria das vezes, o *staff* delas, responsável pela formação continuada dos docentes, se resume a um grupo de servidores da área operacional e

burocrática que realizam contratações de cursos para formação da rede. Esses são motivos, quase sempre, levam as secretarias de educação a recorrer aos cursos e programas ofertados pelo MEC e/ou pelas universidades públicas. De acordo com pesquisa realizada por Gatti, Barreto e André (2011), grande parte das secretarias municipais de educação não possui, sequer, um departamento direcionado à formação continuada dos professores. Esta realidade, também, pode ser vista no trabalho de Davis, Nunes e Almeida (2011). Consequência da cruel desigualdade econômica do país.

No levantamento de dados realizados, foi possível perceber que os professores não se sentem incentivados a realizarem cursos de formação continuada e trazem diversas questões relacionadas a essa falta de incentivo. Uma delas refere-se à liberação dos docentes, por parte da SME, para realização desses cursos. Como mostra a fala dos professores P18 e P22:

> Eu queria fazer o curso também e não fiz porque falaram que não podia liberar (P18).
>
> Às vezes, nem consegue saber se vai ter esse suporte da escola ou da Secretaria. Igual, nós duas. Conseguimos esse curso de neurociência, mas a gente ainda está esperando para saber se a gente vai conseguir ir no curso ou não (P22).

Necessário destacar, que a Lei Complementar 139/2014 (MARIANA, 2014), que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério da cidade de Mariana-MG, regulamenta o afastamento para formação docente, apenas em casos de pós-graduação *stricto sensu*, não reservando a esse profissional o pagamento integral de suas remunerações e sim o de uma bolsa no valor do piso salarial vigente[3] da prefeitura. Fato que não incentiva os professores a darem continuidade as suas formações.

Assim, verifica-se que o texto da referida lei, não prevê a liberação dos professores para a realização de cursos de curta duração que, na maioria das vezes ocorre de forma esporádica. Esta realidade não se caracteriza como incentivo à formação continuada e diverge da Estratégia 18.4 do PME de Mariana (Lei 3.042/2015, p.28, grifo nosso) que trata a respeito de "assegurar licenças remuneradas e **incentivos para qualificação profissional, inclusive** em nível de pós-graduação stricto sensu". Apesar da estratégia não especificar que tipo de incentivo será dispensado, infere-se que por meio do termo "inclusive" trazido em letra de lei pelo PME, torna-se necessário rever de que forma pode ocorrer a liberação para outros cursos, além do mestrado e doutorado.

[3] O piso salarial vigente na prefeitura municipal de Mariana - MG possui o mesmo valor do salário mínimo nacional, que é de R$937,00.

Outra questão em torno da falta de incentivo à formação continuada, revelada pelos professores, aponta para a existência de um quadro reduzido de docentes atuando nas escolas da rede municipal de Mariana. Desse modo, a falta de professores substitutos é um fator agravante, que deve ser considerado. Como pode ser visto nas falas dos professores P27, P16 e P20:

> Na verdade, o que foi colocado, realmente, vários profissionais estão afastados. Então, às vezes, nem as pessoas da manhã poderiam, ou essas da manhã, também, estariam fazendo. A dificuldade está aí, em liberar. Não porque a escola não quer liberar, e sim porque não tem pessoas para ficar substituindo (P27).

> Nós estamos com problemas de profissionais que são poucos, agora não tem nem eventual, aqui à tarde [...]. Não tem como um profissional não ficar na sua sala para você fazer curso ou então você vai fazer no horário que não é para você estar na escola (P16).

> Mas eu vejo um problema sério, que é a questão da falta de valorização de quem busca formação [...]. O professor busca formação e aí tem esse problema: que não tem ninguém que o substitua. Você tem que ir buscar formação fora do seu horário, o que é complicado! Quem tem três turnos, igual à gente estava conversando no outro dia: "vou estudar que horas? vou fazer curso que horas? de madrugada?". Porque não posso largar a sala de aula, não posso largar meu horário de pedagogia, não tem quem substitua. Esse é um problema! (P20).

Esta realidade, trazida pelos professores, corrobora as pesquisas de Gatti, Barreto e André (2011), ao registrarem que dentre as dificuldade mais recorrentes apontadas pelas Secretarias de Educação é justamente a retirada do professor da sala de aula, em decorrência de sua substituição, a fim de que os alunos não fiquem sem aula. Esse mesmo exame é realizado por Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 95): "[...] faltam professores substitutos, quando os docentes se afastam da sala de aula para participar de ações de Formação Continuada e muitas Secretarias de Educação reclamam de que não dispõem de um centro de formação próprio [...]".

A ausência de professores substitutos sugere a possibilidade de que a formação seja realizada fora do horário de trabalho, o que se torna, ainda, mais agravante para os professores com extensa carga laboral, a exemplo da fala trazida pelo professor P20. Entretanto, na análise dessa possibilidade, é importante atentar que as orientações dos Referencias para a Formação de Professores (BRASIL, 2002, p.135), afirma caber às secretarias de educação "a criação de condições para que a formação continuada possa ocorrer dentro da jornada regular de trabalho dos profissionais da educação, sem prejuízo das horas de docência". Essas orientações parecem observar a realidade da carga laboral experenciada por muitos docentes, conforme revela o depoimento do professor P25:

> Infelizmente professor trabalha além. Ele trabalha como se fossem três turnos: de manhã à tarde e quando chega em casa ele tem que fazer as coisas da casa, leva serviço de escola ainda para fazer em casa e aí a gente não tem tempo para nada! (P25).

A percepção dos investigados quanto à diminuição e ausência de professores substitutos nas escolas evidencia uma necessidade trazida pela Estratégia 18.1 do PME de Mariana (Lei 13.042/2015), que prevê necessidade de realização de concurso público, no início do ano de 2018, fato que deve considerar o número de remoções e substituições do quadro de professores da rede de ensino.

Outra demanda formativa tratada pelos professores refere-se à relevância dos cursos de formação continuada para a prática docente. Segundo o professor P2, esses cursos devem priorizar:

> [...] a formação continuada que realmente atendesse às necessidades do profissional. Porque, buscar cursos de formação continuada, no qual o que vai ser visto é o que a gente já sabe, ou algo que não está dentro das expectativas enquanto educador, não vai adiantar muito. E aí, fica enchendo a gente de coisa que a gente não precisa. Quando, na verdade, a gente tá precisando é de outra coisa. É igual a você dar comida para quem não tem fome e deixar com sede quem precisa de água (P2).

Ainda para os professores P19 e P21, os cursos não atendem suas demandas formativas, configurando-se como repetitivos e distanciados de suas expectativas.

> Então, assim: uma formação pra gente ela tem de atender todas essas demandas que a gente precisa. Que é difícil, né? (P19).

> Mas normalmente, a maioria desses cursos que nós fazemos é uma repetição do curso anterior. Não muda o assunto [...]. Você não tem um retorno dos seus anseios (P21).

Infere-se das falas dos professores, que formar-se é mais do que receber ou obter informações e compreendê-las, mas tornar o aprendizado parte dos seus interesses, anseios e necessidades e, assim, desenvolver-se com ele. Importante frisar, que a formação continuada, como processo de desenvolvimento profissional, não se restringe a uma instituição ou a um curso específico, tendo em vista que os professores se desenvolvem principalmente no contexto do trabalho exercido na escola. E, ainda, esse mesmo contexto depende de relações com outras instâncias, como o Estado em suas diferentes representações, a exemplo da família e das organizações instituídas para que a escola se desenvolva. Para Gatti (2008) o termo formação continuada, na perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores, deve ser:

> Tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57)

Nas práticas dos cursos de formação de professores, é comum se valorizar a transmissão de teorias que privilegia somente alguns pensamentos ideologicamente dominantes, em detrimento da complexidade dos conhecimentos vindos das experiências individuais e coletivas, construídas ao longo da carreira dos professores. Contrariando essa realidade, espera-se que os processos formativos envolvam toda a trajetória desses profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de educação, de escola, suas habilidades, seus interesses, suas necessidades, como também seus medos, dificuldades, desafios e limitações. Caso contrário, se caracterizarão como cursos sem sentido e "repetitivos", termo refletido anteriormente na fala do professor P21.

Ao pensar na qualidade da oferta dos cursos de formação continuada direcionados aos professores, deve-se observar qual concepção de formação se encontram por trás dessa oferta. Ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, alguns desses cursos de formação vêm desenvolvendo várias concepções e práticas, com acentuada influência ideológica, geográfica, acadêmica, econômica e política. Contudo, nota-se que por muito tempo e ainda nos dias atuais, a maioria dessas concepções compreende a formação continuada como:

> [...] uma maneira de suprir as lacunas existentes na formação "inicial" docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (ALVARADO-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

Frente a essa realidade, o que se percebe no quadro das políticas atuais, com destaque para o novo PNE (Lei 13.005/2014) é o interesse em que as instituições de ensino superior assumam a formação continuada dos professores, o que por várias razões não vem acontecendo. Assim, o que se tem visto é que muitos estados e municípios têm deixado essa formação por conta de empresas, instituições e profissionais, que não atendem as condições necessárias à diversidade de seus requerimentos. Além disso, buscam atender mais os interesses dos gestores públicos,

por vezes sem condições para compreender a complexidade desse tipo de formação, do que as demandas formativas dos próprios professores.

Esse tipo de ação, dificilmente provocará algum tipo de mudança na qualidade do processo de ensino e aprendizagem ofertado, tendo em vista que o professor não é considerado como autor de sua própria formação e nem ouvido quanto as suas demandas formativas, sentindo-se desvalorizado. Além disso, desconsidera suas expectativas pessoais e profissionais, suas condições de trabalho e as culturas elaboradas pelas unidades escolares nas quais atuam.

No exame das falas dos professores, percebe-se, também, como a ideia restrita de formação continuada é difundida no meio escolar. Fato que alia esse tipo de formação aos espaços externos à escola, não vendo esta como *lócus* formativo. Um dos motivos que fortalece esse tipo de pensamento se dá pelo fato de grande parte das escolas não propiciarem momentos de encontros e de trocas de experiências entre os docentes. Os momentos para realização de Atividades Complementares (AC), por exemplo, são bem propícios para essa finalidade, o que incluiria ouvir os docentes quanto as suas demandas formativas, anseios, dúvidas, preocupações e perspectivas. Porém, em grande parte dos casos, o que se percebe é que os momentos de AC são mal aproveitados e desperdiçados com afazeres de ordem burocrática. Em torno dessas ideias, o professor P17 traz uma alternativa de curso de formação, que tem a escola como *lócus* e se aproxima de um modelo desejado por Pereira – Diniz (1999), Gatti (2009) e Imbernón (2004).

> Eu acho que o curso, não tem como você falar assim: “olha, você fez e pronto e tá acabado”. Eu acho que o curso tinha que ser igual a um grupo de apoio. Você faz aquilo, aí, você vai lá, experimenta, aí, volta e discuti com o grupo de novo e vê o que deu certo, o que não deu certo e, assim, vai e volta. Você fazer um grupo assim para discutir, igual como a gente tá aqui hoje (P17).

Nesse sentido, “a instituição é vista como um nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação. O professor é sujeito e não objeto de formação” (IMBERNÓN, 2004, p. 81). O posicionamento dos docentes e do coordenador pedagógico da escola nesse processo formativo é de extrema importância e terá como objetivo confrontar teoria e prática, suscitando a busca pela reflexão da rotina diária.

Por outro lado, Pereira – Diniz (1999) enfatiza que para a escola ser considerada espaço de formação, é necessário garantir aos professores as condições de trabalho adequadas para a realização do fazer pedagógico. E, assim, tornar-se um espaço coletivo da construção de

saberes e práticas. A estreita relação entre a formação e as condições de trabalho pode ser vista nas falas dos professores P7 e P3, ao afirmar que:

> A gente fez uma pós agora, a gente terminou [...]. Você vê que você aprende. Tem coisa que você consegue praticar em sala, mas você depende da escola, ou do espaço físico, ou do material. Péssimo! Horrível! (P7).

> E, mesmo sendo barrado de todas as formas pra conseguir colocar a formação em prática, a gente foi lá e ainda achou uma brechinha que nem água (P3).

Dentre outros quesitos relacionados às boas condições de trabalho, que, por sua vez, estão interligadas a formação docente, pode-se citar: tempo para reflexão e sistematização da prática, bem como para estudos individuais e coletivos e troca de experiências entre os pares.

Diante do contexto apresentado em torno da formação continuada de professores, nota-se que, apesar da: dificuldade de oferta; falta de um programa de formação continuada, por parte da SME; impedimentos na liberação dos docentes; lacuna no quadro de servidores/professores; compreensões equivocadas quanto à concepção de formação continuada; déficit formativo, relacionado à que de tipo de formação os professores consideram relevantes para o seu processo de DPD e; tensa relação entre formação continuada e condições de trabalho, os professores continuam a investir na sua formação de forma autônoma e, por vezes, empenhando sacrifícios. Assim como evidenciam os professores P8, P22, P17 e P3:

> Então, cabe a nós procurar, cada um dentro da sua procura. Eu fiz uma segunda pós-graduação, eu tento continuar, tô tentando continuar meus estudos (P8).

> Por mais que os cursos de formação que são oferecidos, eles não nos atendam, a gente foi lá e buscou sozinho. A gente não importou de investir o nosso salário ou as nossas horas com família, de sono, pra poder fazer aquilo (P22).

> A gente que tem que correr atrás [...]. Então, a gente corre atrás para poder estar trabalhando na sala de aula. Colher, aprender com uns, faz cursos, capacitações e continuar além [...] (P17).

> [...]. Eu vejo o que é que eu necessito e vou aprimorando (P3).

Além da formação inicial e dos cursos de formação continuada, existe outra perspectiva de formação docente que requer ser melhor investigada, trata-se da autoformação. Nesta perspectiva, os professores investem em si mesmo e na sua própria formação, a partir do entendimento das suas carências e dificuldades. Pensar a formação para além do formato, normas e procedimentos, que, via de regra, constitui os cursos de formação inicial e/ou continuada requer do professor uma tomada de consciência do profissional que se é, bem

como a busca em redescobrir-se enquanto profissional/pessoa. Nessa redescoberta, o professor se torna capaz de ressignificar o conhecimento que detém e construir novos saberes.

Ao apropriar-se do seu próprio conhecimento, ele adquire maior confiança em si mesmo e maior clareza sobre o que ensina, a forma como ensina e por que ensina. Dessa forma, o seu trabalho ascende a um processo permanente de investigação e gera possibilidades de construir novos caminhos e referenciais teórico-práticos importantes à sua formação. Por outro lado, não se pode ignorar a responsabilidade dos sistemas estaduais e municipais de ensino na oferta de formação contínua a esses profissionais.

No enfrentamento das demandas formativas suscitadas pelos professores é preciso que as políticas de formação docente, sobretudo as prevista nas metas 15 e 16 do PNE (Lei 13.005/2014), tenha um olhar centrado nas propostas de formação dos estados e municípios, a fim de que estas tratem esse elemento da vida profissional dos professores de maneira sistêmica. Isto é, articulando-o com: as demandas formativas dos professores, os elementos da carreira e a regulamentação do ensino superior de modo a atender as necessidades da prática do ensino em sala de aula, sem, contudo, afastar-se dos constructos teóricos necessários ao alicerce dessa mesma prática. Assim como, garantindo uma formação continuada ancorada no desenvolvimento profissional dos professores, na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, da educação básica nacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não resta dúvida que todo projeto educativo que vise à qualidade do processo de ensino e aprendizagem deve ter no processo formativo dos docentes um caminho seguro e promissor. Para Gatti (2016), isto implica em não aligeirar as formações dos professores, o que sugere a construção e efetivação de políticas públicas educacionais que lhes oportunize uma qualificação com nível adequado para atuar profissionalmente.

O que se percebe diante desse cenário, é que o enorme impulso em torno da formação docente, envolvendo diversas instituições formadoras, públicas e privadas, vem se pautando na ideia de que com os professores graduados em nível superior haverá um salto qualitativo substancial no processo de ensino e aprendizagem da educação básica.

Esse tipo de análise centraliza as políticas de formação inicial docente no país, enfatiza a capacidade solitária da escola em mudar a realidade social imposta e ignora aspectos estruturais do desenvolvimento profissional dos docentes, a exemplo de suas carreiras, valorização e condições de trabalho. O privilégio da formação docente, organizada à margem desses aspectos, realça a imagem do professor como mero transmissor de um saber produzido no exterior de sua profissão.

Como visto ao longo do texto, a trajetória de formação continuada dos professores se revela em torno de vários obstáculos, como a exemplo da falta de valorização docente, tendo em vista que os professores não são apreciados acerca de suas demandas formativas, bem como das dificuldades de oferta e da ausência de incentivo à formação continuada. Mesmo diante desse contexto, as análises realizadas indicam que os professores continuam investindo na sua formação de maneira autônoma, ainda que para isso desprendam sacrifícios. A respeito dessa questão, infere-se que a autoformação dos docentes possui um lado positivo, tendo em vista seu crescimento, principalmente por meio do exercício reflexivo de sua prática e das necessidades desta. Entretanto, a perversa contradição dessa situação está entre a ideia do professor como foco principal do sucesso do sistema educacional e a imposição, percebida, em diversas redes de ensino para que estes profissionais, por conta própria e sem apoio, atendam os apelos do governo em “fazer-se competente”.

Agradecimentos

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa de mestrado para o desenvolvimento das atividades da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, mai/ago. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: ‹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm›. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. 2. ed. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 2002.

_____. MEC/CNE/CP. Parecer nº 05/2005. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf›. Acesso em: 17 fev. 2017.

_____. MEC/CNE/CP. Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia**. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf›. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o plano nacional de educação**. Disponível em: ‹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm›. Acesso em: 23 abr. 2017.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. 129 p.

GATTI. Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 57 – 70. jan./abr. 2008. Disponível em: ‹http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf›. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Cristalina, v. 1, n. 1, p.90-102, Mai/2009.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

_____. (Org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. 256 p.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: ‹http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360›. Acesso em: 18 jul.2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 128 p.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima Rodrigues. **As Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. In: Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão

social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 185-212.

MARIANA. Plano de Carreira dos Professores Municipais. Lei Complementar n.º 139/2014. **Dispõe sobre o plano de carreira do pessoal do magistério, secretaria escolar e inspeção de alunos, e do pessoal de monitoria de creche e de monitoria de ensino especial da Secretaria de Educação do município de Mariana**. Mariana: Prefeitura Municipal, 2014. Disponível em: ‹http://funprevmariana.com.br/uploads/funprev_2014/PLANO%20CARREIRA%20EDUCA%C3%87%C3%83O/Lei_Complementar_nu00BA_139_-_Plano_Carreira_EDUCAu00C7u00C3O2.pdf›. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. Plano Municipal de Educação de Mariana – MG. Lei nº 3.042/2015. **Aprova o plano municipal de educação de Mariana**. Mariana: Prefeitura Municipal, 2014. Disponível em: ‹http://www.camarademariana.mg.gov.br/uploads/camara_mariana_2014/camara/legislacao/lei-n-3-042-parte-1-compressed.pdf›. Acesso em: 20 de mar. 2016.

NÓVOA. Antonio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). Vida de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. 215 p.

PEREIRA-DINIZ. Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.20, n.68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: ‹http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006› Acesso em: 12 dez. 2016.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isaro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003. 208 p.

SCHEIBE. Leda. Valorização e formação dos professores par a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul-set. 2010. Disponível em: ‹http://www.cedes.unicamp.br/›. Acesso em: 23 abr. 2017.

THE DEMANDS OF TEACHER TRAINING UNDER THE TEACHER'S VIEW OF CHILD EDUCATION AND THE FIRST YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Abstract: *This communication discusses the demands of education faced by the teachers of Early Childhood Education and Early Years of Elementary School of the municipal public network of the Mariana-MG city. In this direction, the partial results of a Master's Degree in Education research, developed at the Federal University of Ouro Preto - MG, are presented. This is an exploratory study of a qualitative approach, using the focus group technique and*

documentary analysis of training policies and teaching valorization. The research points out that the demands of teacher training are related to the gaps inherent in initial training; with objective career elements, such as working conditions; with the lack of teacher appreciation, given that teachers are not heard about their training demands; as well as the difficulties of supply and lack of incentive for continuing education.

Keywords: *teacher training. formative demands. professional development teacher.*

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

AZEVEDO, Ana Paula Lima[1] – pauliniaspcunha@gmail.com
Universidade Federal do Ceará
Endereço: R. Ministro Petrônio Portela, 418, Bloco 01, apto 501, Salinas.
CEP: 60.810-820 – Fortaleza – CE – Brasil.

LOPES, Samuel Nobre[2] – samuelsnl32@gmail.com
Universidade de Fortaleza
Endereço: Rua Chico Lemos, 1405, casa 10, Cidades dos Funcionários.
CEP: 60822-780 – Fortaleza – CE – Brasil.

LOPES, Fátima Maria Nobre[3] – fatimanobreufc@gmail.com
Universidade Federal do Ceará
Endereço: Rua Chico Lemos, 1405, casa 10, Cidades dos Funcionários.
CEP: 60822-780– Fortaleza – CE – Brasil.

Resumo: *O artigo discute as condições de trabalho dos docentes que atuam no Sistema Público de Ensino Brasileiro de Educação Básica, a partir de um estudo bibliográfico, e dos estudos relacionadas a essa temática. Buscaremos identificar as causas e as consequências da precarização do trabalho docente na educação básica sob a égide das políticas educacionais fomentadas no seio da sociedade atual, que sofre diretamente as influências do sistema capitalista que reestruturou o trabalho docente, tornando-o cada vez mais precarizado, aumentando a carga do trabalho docente, bem como ampliando as suas atividades para além da docência, ocasionando descontentamentos e um cansaço exaustivo por assumir tantas funções e por não receber uma remuneração adequada ao seu trabalho, gerando estranhamentos diversos. Partimos da hipótese de que a precarização do trabalho docente está fortemente relacionada com as exigências postas pelas políticas educacionais mediadas pelos interesses econômicos que não priorizam de forma efetiva o profissional do*

[1] Doutoranda em Educação pelo PPGE da Universidade Federal do Ceará- UFC e bolsista FUNCAP. Membro Pesquisadora do *Grupo de Estudo e Pesquisa Ontologia do Ser Social Ética e Formação Humana* – GEPOS, certificado pelo CNPq.

[2] Graduado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Membro Pesquisador do *Grupo de Estudo e Pesquisa Ontologia do Ser Social Ética e Formação Humana* – GEPOS, e do Grupo de Pesquisa *Teoria Crítica, Filosofia e Educação*, ambos certificados pelo CNPq.

[3] Doutora em Educação e Professora do PPGE da Universidade Federal do Ceará – UFC. Líder do *Grupo de Estudo e Pesquisa Ontologia do Ser Social Ética e Formação Humana* – GEPOS, certificado pelo CNPq.

magistério. Em nossas considerações finais ressaltamos a necessidade de uma atenção especial por parte das políticas educacionais para que elas não estejam voltadas aos interesses econômicos posto que esses são as principais causas e consequências da precarização do trabalho docente na educação básica.

Palavras – chave: *Trabalho Docente. Reformas Educacionais. Sistema Capitalista.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo parte de um estudo bibliográfico no qual pretendemos apresentar uma reflexão sobre a precarização do trabalho docente no Sistema Público de Ensino da Educação Básica. Na pesquisa, afigura-se como questão central apontar determinadas condições econômicas e sociais que incidem sobre as reformas e expansão na educação e as implicações das mesmas sobre o trabalho docente.

Para construir a base teórica do nosso estudo nos apropriamos do pensamento marxiano buscando realizar uma análise das causas e consequências da precarização do trabalho docente a partir das reformas educacionais no atual sistema capitalista. A discussão apresenta-se sequenciadas da seguinte maneira: *Reformas Educacionais no Sistema Capitalista e suas Implicações no Trabalho Docente; Do Messianismo Pedagógico à Mercantilização da Educação; Precarização, Pauperização e Coisificação do Trabalho Docente*. Buscaremos a partir dessa discussão apontar algumas causas e consequências concretas desta precarização, tentaremos mostrar de que maneira o processo de mercantilização, pauperização e coisificação do trabalho no sentido geral, influencia o trabalho docente e contribui para a precarização do mesmo.

É preciso chamar a atenção para os dilemas pertinentes ao trabalho docente, que não pode ser dissociado do problema das condições de trabalho que envolve a carreira do professor em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho em virtude da precarização da docência. Nesse contexto, o professor é colocado em situações de vulnerabilidade, já que é obrigado, pela carência do sistema de ensino público, atender a demanda advinda da expansão deste, muitas vezes se veem na condição de trabalhar em diversas áreas sem formação adequada e sem formação pedagógica, assumindo um grande quantitativo de turmas com o número elevado de alunos, absorvendo também a função para além da docência: psicólogo, assistente social, enfermeiro etc., na busca de dar conta das

exigências do sistema público de ensino na educação básica oriundo das políticas educacionais brasileira. Esses fatos lhes geram um sobretrabalho, comprometem a qualidade de ensino e, consequentemente, a qualidade de aprendizagem dos alunos. Com efeito, as condições precárias de trabalho interferem na ação do professor, mesmo em casos quando ocorre de ser bem formado, o que raramente acontece. Toda essa situação gera um círculo vicioso, uma vez que as condições precárias dificultam também uma boa formação.

A partir dessas considerações tentamos refletir sobre a precarização do trabalho docente na educação básica e identificar as relações imbricadas nesse processo que entrava a relação direta com a qualidade e a melhoria da educação pública no Brasil. Podemos afirmar que somente criar políticas que favoreçam a formação de professor para prepará-lo para a docência não é uma total garantia para alcançar um ensino de qualidade, se, em contrapartida, não existir a valorização do professor e se não lhe for dadas as condições necessárias para o exercício da sua profissão.

2 REFORMAS EDUCACIONAIS NO SISTEMA CAPITALISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Segundo Oliveira (2004, p. 1129) as reformas educacionais dos anos de 1960 justificam a ampliação ao acesso à escolaridade, sustentavam-se no argumento que seria por meio da educação o caminho para a mobilidade social individual ou do coletivo. No entanto, consideramos que as Reformas Educacionais aplicadas através das políticas redistributivas até o hoje embora continuem assumindo um caráter de salvação atribuindo a Educação como o principal meio para diminuir com as desigualdades sociais não foi dada uma merecida atenção a sua qualidade.

Podemos verificar esse caráter de salvação trazendo o contexto das Reformas Educacionais iniciadas na década de 1990, no Brasil, alavancadas pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que diz:

> **Art. 205**. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123)

Esse artigo manifesta-se como o central da Constituição em relação a educação, o que acarretou mudanças significativas no processo educativo e consequentemente, no trabalho docente. Essas mudanças, que transcende para além do nível da escola, refletiram também nos

aspectos social, político, econômico e cultural e em todo o sistema, ocasionando transformações intensas no trabalho dos docentes.

Considerando o contexto apresentado, a Conferência Mundial sobre "*Educação para Todos*" também tinha como compromisso pensar a educação para a equidade social, realizada em Jomtien, em março de 1990, que simbolizou a viabilidade de um novo direcionamento para as reformas educacionais dos países que apontavam um cenário de maior pobreza e que se encontravam entre os mais populosos do mundo.

Para viabilizar o que foi estabelecido em Jomtien o Brasil se mobilizou para expandir a Educação Básica, vislumbrando-se que, por meio da expansão do ensino daria conta de reduzir as desigualdades sociais. Dessa forma permitiria a população em situação de vulnerabilidade encontrar meios para elevar a sua mobilidade social. Esse ponto de vista emerge dessa concepção utópica que tem como pano de fundo beneficiar os interesses econômicos do país.

As reformas de 1990 levantavam a bandeira "educação para equidade social" influenciada pela *Conferência Mundial*: *Educação para Todos*. A partir desse prisma, em consequência da expansão do sistema educacional, a Educação Pública sofreu alterações na sua organização e em sua gestão. Com isso, se acentua uma demanda tanto no trabalho docente, como também o estabelecimento de novos princípios que passam a ser uma determinante do sistema de ensino brasileiro conforme posto no artigo 205 da Constituição, como mencionamos em citação anterior. No entanto, tais princípios acabam por nortear, na prática, uma formação voltada para o mercado de trabalho com a seguinte ótica: dar as condições necessárias para se colocarem no mercado de trabalho formando mão de obra qualificada para atender aos interesses do capital e atrair investimentos financeiros dos países desenvolvidos.

Dizemos isso porque os princípios da Constituição norteadores da Política Educacional Brasileira, conforme art. 205, levam a compreensão da formação para o trabalho conjunto de categoria essencial da vida humana, quer dizer, o trabalho enquanto criador de valor de uso posto por Marx [4]. No entanto, as práticas dessas políticas no nosso sistema educacional levam a uma formação não para o trabalho na sua dimensão criador de valor de

[4] O Trabalho enquanto criador de *valor de uso* no sentido posto Marx, é uma condição eterna e insuperável da vida social dos homens, desde que o homem passou a transformar a natureza, a partir da sua ação consciente, se produz valores de uso. Então o *valor de uso* não tem a ver de imediato com o trabalho humano de quanto pode ter custado, muito menos, com a relação social de produção, com isso, fica fora das preocupações da economia política. Já o trabalho enquanto *valor de troca* no caso particular do capitalismo, forma a base econômica do sistema capitalista, em que a propriedade elementar é a mercadoria. O trabalho enquanto criador de *valor de troca* assume um aspecto contingente, superável estranhado é o que predomina no capital.

uso, e sim na sua dimensão de criador de valor de troca, quer dizer, leva a uma formação para atender os interesses do mercado.

É certo que todo trabalho para ser realizado, requer uma aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades etc., o que certamente necessita de um processo educativo. Disso resulta que a educação também tem seu duplo aspecto: ela é necessária à sociabilidade humana por meio da qual ocorre um processo de ensino e aprendizagem da cultura, das ciências, das ideologias etc.; porém, ele se manifesta conforme o processo produtivo, ou seja, de acordo como se processa o trabalho teremos um tipo de educação. Ora, se no capitalismo predomina o aspecto negativo e alienante do trabalho, também teremos a manifestação desse aspecto na educação. Temos aqui a compreensão do trabalho como princípio educativo, quer dizer, o trabalho sempre requer um tipo de educação, quer seja no seu aspecto positivo, quer seja em seu aspecto negativo [5].

Assim sendo, o trabalho docente também passa a sofrer forte influência da educação delineada no horizonte do modo de produção capitalista, cuja direção volta-se mais para os aspectos técnicos da docência. Por tanto, a educação não ocorre de forma esclarecedora, pois ela está voltada mais para o aspecto técnico, no sentido da instrumentalização posto por Adorno (2006). Segundo esse autor, a educação vista pela lógica capitalista adquire a vertente de caráter profissionalizante e técnico, pois está restrita à transmissão de conhecimentos instrumentalizados. Para Adorno (2006), isso não corresponde à formação da consciência de si, crítica e libertadora, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização, mas ao condicionamento da desumanização posta por um sistema extremamente eficiente, tendo como aliado o processo educativo que perpetua sua ideologia na sociedade.

No sentido posto por Adorno (2006), ocorre uma transformação básica na chamada

[5] Saviani (2003) mostra que o trabalho é o ponto de partida para a sociabilidade do homem, a partir que transforma a natureza o homem se auto transforma . Daí deriva o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. “Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho.” (Saviani, 2003 p. 132). Para Saviani o trabalho que constitui a realidade humana, e sua formação está intimamente centrada no trabalho. Dizemos isto, porque é no processo de realização do trabalho que o homem produz a sua existência, bem como é por meio dele que define a existência histórica dos homens. Podemos dizer que todo trabalho requer um princípio educativo. “Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem.” (Saviani, 2003, p. 133). Consequentemente o princípio educativo deriva do trabalho e do seu modo de produção na sociedade. Segundo Saviani (2004) pode-se afirmar “que o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto.” (idem, p.13). A partir dele derivará o tipo de educação que teremos para atender seu desenvolvimento e diversificação tendo em vista determinar as tecnologias avançadas e sua unificação para atender os interesses econômicos do capitalismo ou para superação da formação unilateral. É nesse sentindo posto por Saviani que o princípio educativo pode adquirir um duplo aspecto quer seja no sentindo positivo e negativo.

superestrutura[6], para garantir a perpetuação do sistema capitalista. “Nesse contexto a dominação das massas o esclarecimento se inverte em obscurecimento e ocultamento". (idem, p. 21) Nesse ínterim a educação passa a assumir a função de transferir aos indivíduos uma semiformação (base social de uma estrutura de dominação) proporcionando uma *falsa consciência* e uma *falsa autonomia* por achar que o indivíduo tem poder de escolha e liberdade proporcionada pelo sistema capitalista de usufruir dos bens materiais e culturais. Essa realidade provocada pelo sistema econômico interfere diretamente nas políticas educacionais que norteiam o sistema público de ensino favorecem a consolidação da ideologia capitalista.

Essas mudanças no âmbito das políticas Educacionais, regidos pelos princípios *gestão por resultado* e *eficiência financeira*[7], trazidos pela a lógica empresarial das teorias da administração, baseados nos teóricos do mundo corporativo com metodologias gerenciais, não mais restringindo-se somente ao privado, mas passando adentrar no setor público, com a ideologia e método para organização de programas em áreas governamentais.

É importante ressaltar que a partir das orientações da Conferência de Jomtien o planejamento para a expansão dos sistemas de ensino de países com maiores índices populacionais e com maiores níveis de desigualdade social ocorre por intermédio de estratégias de gestão e financiamento, que ganham destaque no cenário das políticas públicas educacionais que apregoam o voluntarismo e o comunitarismo, criando uma falsa atmosfera de coletividade e delegando a responsabilidade aos cidadãos e às comunidades escolares, isentando a responsabilidade central do governo pela educação. A partir daí se insere a

[6] Adorno traz o conceito da superestrutura de acordo com o pensamento de Marx, que se dedicou entender as engrenagens da sociedade capitalista e sua estrutura social, dividiu- a em infraestrutura e superestrutura. Para Marx e Adorno infraestrutura configura-se nas forças de produção, formada pelo conjunto de matéria-prima, pelos meios de produção e pelos próprios trabalhadores. É nesse contexto em que ocorrem as relações de produção: patrões/empregado e empregado/empregado. Através dessas relações que emerge a base econômica da sociedade, onde se forjam as relações de trabalho marcadas pela exploração da força de trabalho no interior do processo de acumulação capitalista. Enquanto, a superestrutura surge das estratégias dos grupos dominantes para alicerçar e manter a ordem do sistema capitalista e de seu domínio. Faz parte da superestrutura a ideologia dominante: Política, Justiça, Estado, Religião, Arte, meios de comunicação entre outros. É por meio da ideologia capitalista utilizada como estratégia para tornar certas ideias como verdadeiras e aceitas pela sociedade (falsa consciência) sendo elas assentadas pela classe dominante de acordo com seus interesses.

[7] Os princípios *gestão por resultado* e *eficiência financeira* fazem parte do mundo corporativo que absorve a lógica do sistema capitalista. Esses princípios adentraram na esfera da gestão pública e consequentemente no sistema de ensino por meio das políticas educacionais com o discurso de proporcionar a efetividade dos recursos e bons resultados priorizando mais o aspecto quantitativo do que o qualitativo. O que implicou diretamente na organização do trabalho docente tornando sua uma atividade mais administrativa para que seja exercida com presteza, perfeição e rendimento funcional e com o argumento para obtenção de resultados positivos para o serviço público, ou seja, para atender aos interesses econômicos, embora aja o argumento que aplicação desses conceitos na gestão pública tem como objetivo atender as necessidades da comunidade e de seus membros. Daí a necessidade de compreender o contexto nebuloso que está por trás desses princípios que potencializam cada vez mais a lógica capitalista defendida por Peter Ducker em sua obra *Sociedade pós- capitalista*.

política de descentralização de poderes na educação brasileira.

Então a gestão escolar passa a seguir um modelo que será pautado na conjunção de formas de planejamento e de controle central na elaboração de políticas, associando-se à descentralização administrativa na implementação de políticas educacionais. Esses procedimentos adotados favorecem "arranjos" locais como a complementação orçamentária através dos recursos financeiros pela própria comunidade[8] e pelas parcerias estabelecidas. Partindo do enfoque dado às políticas educacionais nesse contexto, acredita-se que a equidade se fará presente, sobretudo nas políticas de financiamento, com aplicação de custos mínimos pelo governo, que não dar conta de atender as demandas reais do sistema público de educação.

As reformas são marcadas pela uniformização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento de se chegar a uma organização sistêmica, para garantir a suposta universalidade do ensino, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e viabilizar o controle central das políticas implementadas.

Com a introdução desses novos conceitos na Educação, que conduzem a maneira de posicionar-se dos docentes e comunidade escolar, o professor, que antes tinha como prioridade a aprendizagem dos seus alunos passa a ter que incorporar também as suas demais funções, com destaque para a valorização dos resultados, muitas vezes meramente quantitativos e financeiros.

Devemos nos ater ao que deveria ser o real *compromisso social do profissional* da educação, que enfatiza a concepção sócio-histórica do educador, estimulando o senso crítico para a análise política da educação e para a compreensão das lutas históricas dos articuladas com os movimentos sociais, proporcionando aos docentes condições para que possam se posicionar criticamente diante da realidade educacional brasileira. Aqui entra a valorização do *trabalho coletivo e formativo***,** propiciando a unidade do trabalho docente, *numa contra-ação* ao trabalho unilateral e tecnicista, próprio do modo de produção capitalista. Esse sistema de produção influência a educação, as instituições de ensino por intermédio da ideologia mercadológica com o propósito de garantir os mecanismos de preservação do sistema vigente.

[8] Nesse sentido a própria a comunidade escolar, gestores (diretor, coordenador), professores e pais e alunos, são levados pelo espírito empregado nas políticas educacionais de voluntarismo e comunitarismo, para angariar recursos para promover atividades escolares, pois se veem muitas vezes sem recursos para realizá-las. O que não deveria acontecer! Dentro dessa lógica a comunidade é conduzida a pensar que está contribuindo e participando democraticamente da gestão escolar. Sem perceber que estão sendo ainda mais expropriados dos seus direitos que é dever do Estado dar as condições necessárias para educação pública se efetivar qualitativamente. No entanto, priorizam mais os resultados meramente quantitativo em busca de baratear cada vez mais os custo comprometendo assim a qualidade do ensino público.

Alavancada pela globalização econômica e pela hegemonia da política neoliberal a educação também é afetada por esse domínio que exige do "trabalhador docente" se adequar às novas dinâmicas de produção. Com isso,

> a expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 1131)

Podemos perceber a pseudo-ideologia das reformas educacionais, que se implantam a partir da década de 90 no Brasil, em que a educação é dirigida à formação para o trabalho e a educação assumindo um caráter *messiânico* de salvação para a diminuição da pobreza e desigualdades sociais. Tudo isso, certamente, vai implicar no trabalho docente tanto em relação as condições de trabalho como também em relação a sobre carga de suas funções e do aspecto pedagógico de suas aulas.

3. DO MESSIANISMO PEDAGÓGICO À MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O messianismo pedagógico remete ao caráter de salvação e de redenção empregado nas reformas de ensino por meio da aplicação das políticas educacionais que assumem o papel de solucionar os problemas sociais. De acordo Rossi (1986) foi através da democratização do acesso à escola e a expansão do sistema de ensino outrora excludente que agora atua para responder as modernas necessidades da economia capitalista que necessita de mão de obra mais qualificada.

Segundo Orso e Fernandes (2011) não podemos ver as reformas no ensino como algo isolado da sociedade, pois elas são influenciadas pelas implicações da globalização econômica e da hegemônica política neoliberal.

Esses autores, em consonância com Rossi (1986), pretendem nos afastar das utopias do pedagogismo reformista, segundo as quais a expansão e a democratização do acesso à educação para todos seriam uma forma de garantir a mobilidade social das classes baixas e melhoria das suas condições de vida, o que seria um antídoto a quase todos os problemas individuais e sociais.

Esta análise faz perceber a massificação do ensino como uma ilusão que levaria os trabalhadores aos degraus da libertação livrando-os das malhas da exploração e dominação

sob a justificativa de que tal dominação ocorreria devido ao seu baixo nível de formação. Essa educação assume um papel messiânico, porque se mostra como sendo redentora dos problemas sociais, da ignorância do povo, em especial, das classes menos favorecidas.

A grande necessidade do capitalismo de democratizar as oportunidades de escolarização para todos (sem exceção de classe, raça, ou credo), e a consequente expansão da educação, para responderem as necessidades do capital e da sua reprodução ideológica, precisaram também fazer com que a escola ganhasse novos valores e funções para se adaptar às necessidades da produção do mercado, visando atender à manutenção dos seus interesses.

Para a concretização de tal empreendimento messiânico, a escola passou a requerer um maior número de docentes qualificados, conforme às necessidades do sistema econômico capitalista. É talvez daí que podemos falar das novas exigências ocasionadas pelas reformas educacionais que acarretaram modificações, no trabalho docente.

A escola dentro da lógica capitalista, segundo Mészáros (2008), volta-se para fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em favor da expansão do sistema capitalista, gerando e transmitindo um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes. Assim no reino do capital a educação se transforma em uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos orçamentais públicos.

Ainda, conforme Mészáros (2008), tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço, nada exemplifica melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação, promove e reproduz a exploração e dominação da classe trabalhadora, só pode transformar a educação em espaços cujas as funções atendam a sua lógica do consumo e do lucro.

É nessa lógica que a educação torna-se um mecanismo de preparação do trabalhador voltada para a formação de profissionais que atendam a ideologia mercadológica, e não para a preparação de cidadãos ativos, com perspectiva de formação humana e de transformação social. Essa situação se intensifica ainda mais quando se tenta colocar o trabalho do professor como sendo responsável por essa pseudo redenção. A esse respeito Fernandes e Orso fazem a seguinte colocação:

> [...] por mais diferenciado que seja o professor, ele continua sendo um trabalhador; um trabalhador que não tem o controle de sua produção, não tem o controle sobre sua vida. O professor lida com o conhecimento e este, na sociedade capitalista, também é compreendido como uma mercadoria (FERNANDES; ORSO p.37, 2011).

Na visão dos autores, portanto, na lógica capitalista "o professor é aquele que prepara os futuros trabalhadores para que '*gentilmente'* alienem sua força de trabalho" (FERNANDES; ORSO, 2011, p. 33, *grifo nosso*). Essa colocação nos remete a uma reflexão dentro desse processo o professor é um elemento central para legitimar os interesses do sistema capitalista e/ou para nortear a sua hegemonia. Tudo isso, intensifica a precarização e a coisificação do trabalho docente.

4 PRECARIZAÇÃO, PAUPERIZAÇÃO E COISIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.

Diante do exposto até aqui, podemos reafirmar que a precarização do trabalho docente, suas causas e consequências estão intimamente imbricadas com as políticas educacionais neoliberais e, portanto, com as necessidades mercantis impostas pelo sistema capitalista. Consequentemente o trabalho docente torna-se cada vez mais pauperizado e coisificado. A partir do momento que a educação torna-se uma mercadoria e a força de trabalho do professor também se transforma em mercadoria a serviço do capital.

Nesse cenário a educação acaba por internalizar os valores ideológicos do capitalismo, transformando-se em centros de formação e de capacitação de trabalhadores cuja mão de obra deve voltar-se para atender as demandas do sistema econômico mercantil.

Não resta a dúvida de que a democratização e expansão das oportunidades de acesso ao ensino, em virtude da mercantilização da educação, trouxe um aumento considerável na expansão do ensino básico brasileiro, o que implicou em grandes mudanças nas escolas: na sua organização e gestão administrativa e pedagógica. Não obstante tais mudanças tiveram mais efeitos negativos que positivos, dentre eles podemos destacar a intensificação do trabalho docente ocasionada não somente pela falta de condições de trabalho, mas também pelos baixos salários e aumento de tarefas.[9]

De modo que, o professor é colocado em uma situação de precarização, pauperização e coisificação ao exercer o seu trabalho, uma vez que é obrigado, pela carência do sistema de ensino, a atender as suas demandas, tendo que trabalhar cada vez mais para atingir os princípios da gestão por resultado e eficiência financeira, em que é responsabilizado por

[9] A título de exemplo podemos afirmar que o professor desempenha as suas funções conforme a lógica do neoliberalismo, ou seja, ele também se torna um trabalhador polivalente em que potencializa o monopólio do capital e volta-se ao imediatismo do mercado de trabalho. (MACHADO, 1992)

apresentar bons resultados, porém sem as condições necessárias para garantir sequer as metas estabelecidas pelo sistema público de ensino, regido por esse sistema capitalista do qual estamos falando. Tudo isso compromete, também, a qualidade do seu trabalho, por se ver na situação de conduzir sua prática docente na direção dos interesses do mercado, atuando de maneira instrumentalizada, muitas vezes, sem se dar conta de que está sendo levado por essa condição de precarização, pauperização e coisificação do seu trabalho.

Essa situação o coloca também sob uma grande pressão emocional ocasionando em muitos casos adoecimentos pelo estresse de trabalho, uma vez que, se vê com muitas metas a serem cumpridas e não consegue absorver a demanda solicitada. Segundo Lopes

> a preocupação com a qualidade de vida do trabalhador (e aqui podemos incluir o trabalho do professor) tem sido temas de alguns estudos nas últimas décadas, mas ainda carece de um exame e de uma atenção mais profunda, cujo fator principal é o estresse provocado, na maioria das vezes, por condições precárias de trabalho, exploração e desvalorização do trabalhador (o acréscimo é nosso). (LOPES, 2015, p. 02)

O estresse do qual fala a citação acima também incide no trabalho do professor e consequentemente, afeta a sua qualidade de vida e de trabalho junto aos alunos. E não resta a dúvida de que temos como principais causas do estresse do professor e do seu adoecimento físico e mental a sobrecarga de trabalho, as condições objetivas no exercício das suas atividades e a desvalorização da sua profissão.

Além de todos os excessos de seu trabalho o professor e gestor das escolas são chamados também a desenvolver atividades de cunho administrativo em favor da padronização dos processos pedagógicos, sob a lógica das políticas educacionais nos parâmetros capitalista que priorizam mais os aspectos quantitativos dos resultados do que os aspectos qualitativos e educativos que deveriam ser voltados realmente para a formação humana.

Não é demais reafirmar que esses fatores só aumentam cada vez mais a precarização e a coisificação do trabalho docente, incluindo aqui a sua precária remuneração. A realidade de baixos salários faz com que o professor necessite ampliar cada vez mais sua carga horária de trabalho, para conseguir suprir suas necessidades básicas, tendo que produzir cada vez mais para fins de sobrevivência. Esse contexto no qual está inserido o professor do sistema público de ensino, o coloca numa situação de mercadoria e de potencializador do sistema capitalista semelhante aos trabalhadores fabris como afirma Marx:

> Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola (professor) é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as

> cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera em nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. (MARX, 1988, p. 101-102)

Reafirmando, a citação remete que o trabalho docente torna-se uma mercadoria cujo custo precisa ser diminuído para aumentar os ganhos do proprietário, dos meios de produção, o que leva à intensificação do trabalho docente, da qual já mencionamos várias vezes, consequentemente compromete a sua vida biológica, social, econômica e laboral, afetando as suas relações afetivas com a família, com os amigos e com o próprio trabalho.

Podemos afirmar enfim que a atividade desempenhada pelo professor nos moldes do sistema capitalista, é uma ferramenta importante para a valorização do capital e expropriação do docente. Como vimos na citação anterior, Marx nos mostra de que maneira o trabalho docente pode estar também a serviço da reprodução do sistema econômico e em desfavor da educação para emancipação do homem, para a sua formação de modo omnilateral, que dizer, uma formação que contempla a educação do homem em todas suas dimensões: intelectual e espiritual.

Marx (1989), defendeu a formação omnilateral para propiciar ao homem o conhecimento crítico-político, econômico, social e cultural, que o colocasse na condição de ser emancipado para compreensão do sistema produtivo e alienante e de agir para a sua transformação. Portanto, Marx (1989), fala de uma educação para a formação do homem omnilateral, em negação ao homem unilateral. Em síntese o conceito de omnilateralidade se refere a uma formação oposta à formação unilateral em consequência do trabalho alienado, ocasionado pela divisão social do trabalho resultante do sistema capitalista.

No pensamento marxiano a educação deve favorecer uma formação omnilateral e, ao mesmo tempo, ser uma das vias de transformação social, quer dizer, uma educação em que professor e aluno na condição de emancipados possam contribuir para a superação de uma educação articulação para atender apenas os interesses econômicos que, por sua vez, estão por trás das reformas educacionais com a elaboração de políticas que apregoam veladamente os interesses dominantes e que exploram o trabalho docente o tornando cada vez mais precarizado, pauperizado e coisificado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações delineadas neste texto nos levam a afirmar que é preciso uma atenção especial por parte das políticas educacionais para que elas não estejam voltadas aos interesses econômicos posto que esses são as principais causas e consequências da precarização do trabalho docente na educação básica. Disso resulta também a importância da formação do docente e a necessidade de que essa formação não esteja em função do capital e sim que valorize a formação realmente humana, omnilateral como defende Marx (1989), voltada para a construção do pensamento intelectual, crítico e ético, portanto, formando indivíduos compromissados com a transformação social, inclusive para ajudar a reverter à situação de desvalorização e precarização do trabalho docente que impera na sociedade atual.

Embora, haja consonância entre Adorno (2008) e Mészáros (2008) que a massificação da educação seja o ponto de partida para o esclarecimento e emancipação humana, ambos advertem que o simples acesso à escola não é suficiente. O que está posto não é apenas a modificação política dos processos educacionais, que reforçam a exclusão social, mas a reprodução de estruturas de valores que contribuem para perpetuar com a concepção de mundo baseada na sociedade mercantil do capital. Segundo esses autores, a educação deve ser libertadora e deve conduzir para transformar os indivíduos em agentes políticos que pensam, que agem, e usam a palavra como arma para transformar o mundo. Ela é igualmente apresentada com a função de prática libertadora, por meio da qual o educador incita a subjetividade autônoma[10] dos educandos, ao apresentar a liberdade e a crítica por ele coordenada como modo de ser do homem.

Para Gramsci (1982), é a política que determina a educação. Dessa forma, a o estabelecimento de uma política educacional voltada para uma formação omnilateral torna-se crucial. Mas a política educacional e, com ela, a construção do conhecimento não ocorre apenas na escola; ela recebe inúmeras contribuições: da família, do partido, da igreja, dos movimentos, entre outros atores sociais. São as ambiências culturais que propiciam experiências, visão de mundo e práticas que resultam em interações, posições e relacionamentos. Com isso, a educação não ficaria limitada aos bancos escolares e sim deveria se expandir para toda a sociedade, sem distinção. Tudo isso, segundo Gramsci, é essencial à formação de um ser político com a capacidade de transformar e dirigir outros homens conscientemente realizando sua natureza humana. Consequentemente, tudo isso

[10] Para Adorno (2006), incitar a subjetividade autônoma é identificar as motivações ocultas impostas que estão por trás da alienação que impossibilita a percepção do envolvimento e a influencia dos mecanismos de dominação.

incide para a superação de diversos fatores que levam à precarização do trabalho docente na educação básica.

Diante do exposto, podemos asseverar a necessidade de que as políticas educacionais priorizem o docente no sentido de assegurar a valorização do trabalho docente cuja preocupação deve estar voltada para as condições de trabalho; a carga horária de trabalho, inclusive proporcionando tempo para suas pesquisas e tempo de lazer; e para um salário justo capaz de atender as suas necessidades essenciais. Isso possibilitaria ao docente investir na sua própria formação e, ao mesmo tempo, ele seria multiplicador de formação omnilateral (política, social e cultural), para os seus alunos. Nesse sentido todos (professores e alunos) poderiam atuar como agente da transformação social. Não resta a dúvida de que as políticas educacionais atuais promovem belos discursos em torno da valorização dos profissionais do magistério, mas com caráter maquiado que, utilizando *lente de aumento*, quer dizer, utilizando-se do esclarecimento no sentido defendido por Adorno, é possível ver para além da realidade posta e elucidar os reais interesses das reformas educacionais que estão ocorrendo em nosso país: as suas causas e consequências no trabalho docente que, por sua vez, repercutem na qualidade da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

ADORNO, THEODOR. **Educação e Emancipação.** 4. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2006.

_____, **O Poder Educativo Do Pensamento Crític***o.* 4 ª Edição. Editora Vozes. Rio de Janeiro 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 96/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

GRAMSCI, ANTONIO. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª Edição, editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1982.

LOPES, Samuel Nobre. **Stress e Qualidade de vida no trabalho: um estudo com bombeiros civis.** Projeto de Pesquisa apresentado na Universidade de Fortaleza. Fortaleza: UNIFOR, 2015.

MACHADO, Lucília R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: CBE – **Conferência Brasileira de Educação. Trabalho e educação.** Campinas: Papirus, 1992. p. 9-23.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.v.1.t.2.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1989.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A Educação Para Além do Capital.** 2ª edição, Boitempo editora, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização.** Educação e Sociedade, Campinas - SP, v. 25, n.89, p. 1127-1144, 2004.

ORSO, P. J.; FERNANDES, H. C. O trabalho e a proletarização docente. In: Paulino José Orso, Vilmar Malacarne, Ivan Gomes, Adrian Alvarez Estrada, João Carlos da Silva, Marco Antonio Batista Carvalho. (Org.). **Educação e sociedade: uma relação desafiadora.** Cascavel-Pr: Edunioeste, 2011, v. 1, p. 25-41.

ORSO, Paulino José. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. 1. ed. – São Paulo : Outras Expressões, 2011, v. 1, p. 225-246.

ROSSI, WAGNER. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. ed. Editora Moraes, São Paulo, 1986.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde,** v. 1, p. 131-152, 2003.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J; ZIBAS, Dagmar M.L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

PREACHING OF TEACHING WORK IN BASIC EDUCATION: CAUSES AND CONSEQUENCES

Abstract: *The article discusses the working conditions of the teachers who work in the public system of basic education in Brazil, based on a bibliographic study, and the studies related to this subject. We will seek to identify the causes and consequences of the precariousness of teaching work in basic education under the aegis of educational policies fostered within today's society, which directly undergoes the influences of the capitalist system that has*

restructured the teaching work, making it increasingly precarious, increasing the burden of teaching work, as well as expanding their activities beyond teaching, causing discontent and exhausting tiredness for taking on so many functions and not receiving an adequate remuneration for their work, generating diverse estrangement. We start from the hypothesis that the precariousness of teaching work is strongly related to the demands placed by educational policies mediated by economic interests that do not effectively prioritize the teaching profession. In our final considerations, we emphasize the need for special attention by educational policies so that they are not oriented to economic interests since these are the main causes and consequences of the precariousness of teaching work in basic education.

Keywords: *Teaching Work. Educational Reforms. Capitalist System.*

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PARA O DESENVOLVIMENTO DA POSTURA PROFISSIONAL DOS LICENCIANDOS

FONSECA, Ana Paula Martins[1] – ana.fonseca@uemg.br
UNA – Unidade Divinópolis
Rua Coronel João Notinni - 151
35500-017 – Divinópolis – MG – Brasil

FERNANDES, Ana Cristina Franco Rocha[2] **-** anadelio23@gmail.com
UNA – Unidade Divinópolis
Rua Coronel João Notinni - 151
35500-017 – Divinópolis – MG – Brasil

SILVA, Elaine Kendall Santana[3] – elaine.silva@uemg.br
Universidade do Estado de Minas Gerais
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Resumo: *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tem se mostrado como uma das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial do licenciando, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. Com intuito de refletir e avaliar sobre esta experiência de inserção dos bolsistas no espaço escolar e a repercussão dessa prática, este trabalho buscou discutir e analisar os impactos desse programa para a formação profissional docente dos alunos-bolsistas deste programa. Como metodologia foi construído um questionário e disponibilizado aos alunos através do Google-drive. Para sustentar teórica e metodologicamente a presente pesquisa, tomou-se como aporte teórico o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005). Os resultados apontaram que os alunos consideram o programa essencial para a formação docente e acadêmica. Dessa forma, pode-se dizer que esta política nacional de formação tem contribuído para a qualificação dos discentes-bolsistas, tornando-os mais críticos a atuantes.*

---

[1] Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

[2] Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG

[3] Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-Minas

Palavras-chave: *Formação de licenciandos. PIBID. Sistema de Avaliatividade.*

1 INTRODUÇÃO

A formação docente, nas últimas décadas, tornou-se pauta de discussão social, pois o cenário contemporâneo tem, cada vez mais, exigido a formação de cidadãos protagonistas e letrados. Mediante a esta exigência não há como desconsiderar a importância do papel do professor, de sua trajetória e de sua formação para o processo de melhoria da qualidade da educação básica e superior.

Compactuando dessa premissa foi criado, através do governo federal, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação da Docência) que é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública (BRASIL, 2011). Ressalta-se que os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES. Dessa forma, este programa busca inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Acreditando nessa proposta de formação de futuros docentes a Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Divinópolis aprovou, através do edital CAPES/MEC nº 061/2013, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. No total, seis cursos de licenciatura fazem parte desse importante projeto, que beneficia mais de 250 bolsistas, dentre eles alunos e professores da universidade, assim como professores da rede pública de educação básica.

Com a implantação deste programa desde 2013 surgiu então a necessidade de se desenvolver uma pesquisa que buscasse analisar e discutir como licenciandos-bolsistas participantes deste programa avaliam o seu impacto para a formação docente e acadêmica. Estaria este programa contribuindo para a formação destes alunos-bolsistas? Os licenciandos participantes do PIBID

percebem o programa como um diferencial para a sua formação? Em relação aos impactos do programa na educação básica, o que pensam esses alunos bolsistas?

Perguntas como as mencionadas acima instigaram o desenvolvimento desta pesquisa, pois conhecer o que pensam os alunos sobre o PIBID poderá contribuir significativamente para uma autoavaliação do programa, podendo assim traçar direcionamentos para a melhoria constante das ações desenvolvidas. Para proceder à análise dos relatos dos alunos sobre o programa, este trabalho buscou o embasamento teórico do Sistema de Avaliatividade, de Martin e White (2005), o qual investiga como um sujeito (falante/escritor), através de seu discurso, expressa sua avaliação sobre um objeto, um fenômeno ou um evento.

2 O PIBID como uma proposta de formação docente

O cenário da formação de professores para a educação básica, através de dados de pesquisa disponíveis, é desanimador (GATTI, BARRETTO & ANDRÉ, 2011; GATTI & BARRETTO, 2009). De acordo os dados apresentados nos resumos técnicos do Censo da Educação Superior de 2009, 2010 e 2011 disponibilizados pelo MEC/Inep (BRASIL, 2013a, b e c), o crescimento das matrículas nos cursos de licenciatura vem sendo muito menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação. Esses dados demonstram uma espécie de crise na profissão docente, pois há pouca procura por este segmento profissional. Atrelada a esta questão, segundo Gatti (2011) a própria formação é o que preocupa mais.

De acordo com esta autora, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte mínima de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (GATTI, 2011; CANDAU, 2007).

Atualmente, o debate em torno das perspectivas para a profissão professor, bem como a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos, vem ocupando as discussões acadêmicas. Certamente, ser professor, na era da tecnologia e em tempos de grandes mudanças, exige cada vez mais um empenho, seja por parte do Estado ou do próprio indivíduo.

Nessa perspectiva a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência nos espaços acadêmicos. Assim, pensar nas entidades que se dedicam a formar professores

tem sido pauta de constantes debates e diálogos do mundo acadêmico, visto que esses são lugares importantes para a formação docente, pois espera-se que sejam espaços de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente.

É importante destacar essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Diversos fatores contribuem para isso: as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010).

Tendo consciência desse cenário torna-se importante atentar-se para a formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades; bem como as políticas públicas voltadas para a formação docente. Pois, segundo Freire (1996) o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.

Para Nóvoa (1995), a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas. Segundo este autor, formar um professor, não se restringe a cursar uma graduação. É necessário adquirir toda uma bagagem de conhecimentos, que quase sempre não se aprende só na universidade, mas certamente depende desta instituição, já que esta é o espaço, do ponto de vista social, apropriado para exercer tal função.

Nesse sentido, a formação de um bom profissional depende também de sua situação cultural, do curso de formação e sua própria história de vida. Portanto, valorizar o cotidiano

pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação docente, contribui para instigar nos professores, a reflexão sobre os seus percursos profissionais, sobre a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira, possibilitando que, aos poucos, possam construir sua identidade através dessas experiências.

Pensando na articulação entre formação docente e saberes cotidianos, Nóvoa destaca que

> a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

No entanto, os saberes da experiência não começam a ser validados após o indivíduo ter concluído o curso de graduação, mas sim, deve iniciar com as experiências feitas como aluno, onde poderá observar e refletir sobre os diferentes professores. Tal oportunidade, nessa fase pode contribuir para a experiência docente, bem como para o processo de identificação com alguma forma de ser professor e que mais adiante pode ser tomada como exemplo. Além disso, as experiências vão sendo produzidas no cotidiano docente, onde a cada nova experiência é uma oportunidade para fazer uma reflexão sobre a prática, possibilitando elencar os pontos positivos e negativos da vida de professor.

Diante disso, alguns programas foram recentemente implementados como política que pretende incidir na qualidade da formação inicial de docentes, tal como, em nível nacional, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O surgimento dessa iniciativa, pelos documentos que a fundamenta, deve-se à constatação da necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica bem como, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens. Pode-se dizer que este programa é um sinalizador de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes.

O PIBID, criado pelo Decreto no 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), expõe claramente que sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Visando incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por objetivos: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas,

tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem" (inciso IV, art. 3º); incentivar as próprias escolas através da mobilização de seus professores, que assumem a função de coformadores dos licenciandos; contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, "elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura" (inciso VI, art. 3º).

Com seu desenho, o PIBID é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras

Nesse sentido, pode-se dizer que uma política pública bem-articulada pode promover a parceria entre a Educação Superior e a Educação Básica, voltadas à formação dos futuros professores, introduzindo os licenciandos no espaço escolar para que possam compreender o seu cotidiano e, assim, melhor articular a teoria com a prática, a partir de situações educativas concretas. Nesse sentido, conforme afirma Arroyo (2007, p. 136) "temos que ampliar o olhar sobre os processos formadores dos educadores-docentes. A formação acontece na totalidade de práticas e, sobretudo no movimento educativo que as propostas legitimam e incentivam".

Pensando nas colocações feitas pelos autores acima citados, o trabalho aqui apresentado pretendeu dar voz aos alunos de iniciação à docência (bolsistas do PIBID) para refletir e avaliar como estes discentes avaliam o programa, ou seja, verificar se realmente o programa tem cumprido seu objetivo central – capacitar e formar licenciandos para a prática docente. Pois, conforme menciona Gatti (2012) professores bem formados é a base para qualquer melhoria no ensino, de sua ação decorrendo aprendizagens significativas. Não conseguiremos desempenhos adequados em termos de conhecimentos científicos, sociais e culturais relevantes sem a atuação pedagógica consistente dos profissionais professores.

Por essa razão a formação inicial na graduação se torna fator extremamente importante. Fator até aqui descurado pelas políticas. Diplomar professores, apenas, não resolve a questão das aprendizagens escolares. É necessário que a esse diploma corresponda um domínio de conhecimentos disciplinares e pedagógicos mais robustos. Sendo assim, é perceptível, através

dos relatos, que o programa vem desempenhando essa função, ou seja, colaborar na formação significativa de professores.

3 Metodologia da pesquisa: pressupostos teórico-metodológicos

A pesquisa que delineou este estudo pode ser classificada como qualitativa (DUFF, 2002; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) ou naturalística (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991)[4]. Conforme menciona Silva (2012), neste tipo de investigação não há interferência, controle ou outro tratamento especial de textos escritos, questionários e entrevistas, portanto, foi intenção deste estudo analisar e avaliar o discurso dos licenciandos-bolsistas em relação à contribuição do programa PIBID para a formação docente.

Ainda, do ponto de vista metodológico Denzin e Lincoln (2006) complementam que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias. Busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Para compor o cenário deste estudo foram convidados a participar da pesquisa todos os alunos-bolsistas que integram o programa PIBID da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, unidade de Divinópolis. Para esclarecimento sobre quais são os sujeitos de pesquisa segue abaixo a distribuição de alunos por subprojeto:

Curso – *Subprojeto*	**Bolsistas de iniciação à docência**
Ciências Biológicas	30
História	35
Letras	30
Matemática	11
Educação Física	36
Pedagogia	60
Interdisciplinar	18
Total	**220**

[4] Segundo Edge & Richards (1998) os termos “qualitativo”, “naturalística” e “etnográfica” se alternam em trabalhos de Linguística Aplicada (SILVA, 2012).

Considerando o número elevado de sujeitos de pesquisa envolvidos optou por realizar, como instrumento de coleta de dados, um questionário e disponibilizado através do Google-drive. Ressalta-se que compôs este instrumento questões fechadas que tratavam de questões gerais das atividades do programa (número de vezes que os alunos-bolsistas desenvolvem atividades nas escolas, frequência de vezes que eles têm contato com o coordenador e supervisor do subprojeto, se participam de grupos de discussão, dentre outras). Além disso, para averiguar a percepção que estes discentes fazem do programa foi uma pergunta aberta ao final que procurou verificar qual a avaliação que os pibidianos fazem do programa.

Destaca-se que de um universo de 220 alunos responderam ao questionário 135 alunos, ou seja, 67% dos alunos se comprometeram com a pesquisa. Os dados gerais relativos ao programa foram compilados com a ferramenta de análise do Google-drive e posteriormente analisada juntamente com a questão aberta, fato que contribui para a análise do discurso dos alunos sobre a avaliação do programa.

O suporte teórico que embasou a análise discursiva dos dados foi baseado nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), pois acredita-se que as concepções sobre o que é língua e ensino de língua, presentes no discurso dos bolsistas-pibidianos, podem ser pesquisadas tendo em vista

> o âmbito da semântica do discurso, estrato semântico da língua de acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional, levando-se sempre em conta o contexto de registro e de cultura em que acontecem, já que é no uso da linguagem que as representações se manifestam (SILVA, 2016, p.87).

Cabe aqui destacar, conforme menciona Silva (2012) que a teoria de Halliday sobre a linguagem humana, assim como a gramática sistêmico-funcional, vem sendo desenvolvidas, revisadas e ampliadas nos últimos anos, e tem embasado propostas de análises discursivas que transcendem o nível oracional como, por exemplo, a de Martin e Rose (2003; 2007).

Silva (2012) citando Halliday (*in* COLLINS; THOMPSON, 2001) menciona que considera como positivos trabalhos que envolvem a análise linguística de maneira crítica, numa perspectiva política. Argumenta, no entanto, que para se entender a língua do poder, é preciso entender também o poder da língua. Assim sendo, análises discursivas de base Sistêmico-Funcional devem considerar a materialidade gramatical da língua para, a partir disso, construir interpretações. Halliday (2004) diz que a análise do discurso sem esta consideração

é mera ilusão, limita-se a comentários do texto com apelos a aspectos e convenções não linguísticas e acessíveis sem a gramática.

Considerando essa fundamentação teórica, as análises discursivas que foram realizadas neste estudo consideraram, como ponto de partida, a materialidade linguística dos textos oriundos da coleta de dados, bem como o contexto social em que esses textos estarão inseridos.

Cabe aqui ressaltar que este estudo optou-se por embasar as análises discursivas a partir do Sistema de Avaliatividade de Martin e Rose (2003; 2007) e seus subsistemas, a saber: *Engajamento* (Monoglossia e Heteroglossia); *Atitude* (Afeto, Apreciação e Julgamento), aliando-os aos conceitos de *Gradação* (Força e Foco). Para tanto, a seguir será apresentado uma breve exposição sobre o que se trata o Sistema da Avaliatividade e, posteriormente será apresentada a análise discursiva das respostas dos alunos-bolsistas sobre o PIBID.

É importante destacar que a análise das respostas dos alunos foram feitas por subsistema e de forma separada. Este formato foi adotado para fins didáticos, mas cabe mencionar, que os subsistemas aparecem nos discursos de forma simultânea.

3.1 O sistema da avaliatividade

Pode-se dizer que em menor ou em maior grau de intensidade, estamos constantemente avaliando e sendo avaliados. Avaliar, portanto, é intrínseco à realidade humana (OLIVEIRA, 2014, p. 245). Conforme menciona Oliveira (2014) para se referirem a essa organização sistêmica, James R. Martin e Peter R. R. White (2005), utilizam o termo *Appraisal System* (Avaliatividade)[5]. A conceituação da categoria avaliatividade representou um ponto importante do estudo funcionalista, pois tornou possível uma melhor apreciação da avaliação como construto teórico, conforme pode ser observado na introdução do livro *The language of evaluation: appraisal in English*, de Martin e White:

> Este livro está preocupado com o interpessoal na linguagem, com a presença subjetiva de escritores/falantes em textos que adotam posições tanto para o material que apresentam e aqueles com quem se comunicam. Ele está preocupado com a forma como os escritores / falantes aprovam e desaprovam, se entusiasmam e abominam, aplaudem e criticam, e com a forma como eles posicionam os seus leitores / ouvintes a fazerem o mesmo. Ele está preocupado com a construção de textos de comunidades de sentimentos e valores comuns, e com os mecanismos linguísticos para a partilha de emoções, gostos e avaliações normativas. Ele está preocupado com a forma como os escritores / falantes interpretam para si

[5] Apesar de existirem algumas traduções como Avaliação e Valoração, utilizou-se nesse trabalho o termo Avaliatividade, tendo como respaldo Vian Jr (2009, 2012).

> identidades particulares autorais ou personagens, com a forma como eles se alinham ou desalinham-se com os entrevistados, reais ou potenciais, e com a forma como eles constroem para seus textos um público-alvo ou ideal[6]. (MARTIN; WHITE 2005, p. 01)

Como podemos depreender da citação acima, o fenômeno da avaliação na linguagem, ou seja, os diferentes recursos usados na atribuição de valor a elementos de nossa experiência social, muito mais do que servir como recurso de expressão de opinião, é um instrumento de construção e negociação de valores socialmente compartilhados (OLIVEIRA, 2014).

Nesse sentido, essa teoria tem como principal objetivo identificar a avaliação presente na linguagem, ou seja, quais são os recursos avaliativos que o produtor textual utiliza e como os negocia nas relações interpessoais. Para Vian Jr. (2010, p. 25), "a avaliatividade está relacionada a todo o potencial que a língua oferece para [...] expressarmos pontos de vista positivos ou negativos, para graduarmos a força ou foco do que expressamos e para negociarmos a inter-subjetividade e assim por diante". Nessa negociação intersubjetiva, ou seja, entre dois sujeitos, as escolhas linguísticas utilizadas pelo falante/escritor para avaliar pessoas, objetos e situações, estão impregnadas de crenças, valores, concepções sobre o mundo, ou seja, refletem a ideologia e a cultura nas quais os sujeitos estão inseridos. Desse modo, a teoria da avaliatividade explora também o significado valorativo na difusão da ideologia na construção de estilos textuais e identidades autorais (OLIVEIRA, 2014).

O sistema de avaliatividade é um modelo de análise textual cuja base está na Linguística Sistêmico-Funcional e que foi elaborado por citando Martin e Rose (2003), também Martin e Rose (2007). A avaliatividade compreende a língua como um sistema semântico porque identifica, através de uma análise descritivo-gramatical, o potencial significativo da palavra e da oração.

Este sistema se divide em três subsistemas: *Atitude, Gradação* e *Engajamento* que por sua vez se dividem em outros subsistemas. O subsistema *Atitude* se subdivide em três subcategorias denominadas de *Afeto*, *Julgamento* e *Apreciação*. O subsistema *Gradação* se subdivide em *Força* (alta ou baixa) e *Foco* (acentuado ou atenuado). O *Engajamento*, que privilegia uma

[6] No original: "This book is concerned with the interpersonal in language, with the subjective presence of writers/speakers in texts as they adopt stances towards both the material they present and those with whom they communicate. It is concerned with how writers/speakers approve and disapprove, enthuse and abhor, applaud and criticise, and with how they position their readers/listeners to do likewise. It is concerned with the construction by texts of communities of shared feelings and values, and with the linguistic mechanisms for the sharing of emotions, tastes and normative assessments. It is concerned with how writers/speakers construe for themselves particular authorial identities or personae, with how they align or disalign themselves with actual or potential respondents, and with how they construct for their texts an intended or ideal audience". *tradução nossa*

perspectiva dialógica da língua, se subdivide em *Monoglossia e Heteroglossia* e pode ocorrer por meio da expansão ou da contração dialógica.

3.1 O sitema da avaliatividade e seus subsistemas

3.1.1 Engajamento

O sistema Engajamento ou posicionamento dialógico trata dos recursos semânticos discursivos "que fornecem os meios para a voz autoral se posicionar com relação a, e, portanto, se 'engajar' com as outras vozes e posições alternativas interpretadas como parte do jogo no atual contexto comunicativo" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 94). Ainda conforme Martin e White (2005, p. 99-100), esse sistema divide-se em *Monoglossia* (quando os enunciados não fazem nenhuma referência a outras vozes e pontos de vista) e *Heteroglossia* (quando eles invocam ou permitem alternativas dialógicas).

Nesta perspectiva, revelar as fontes das atitudes significa mostrar de onde elas vêm. Muitas vezes, podem vir de quem fala ou escreve. Sendo uma pessoa apenas, caracteriza-se como *monoglossia*, mas quando vem de múltiplas vozes no discurso, é uma *heteroglossia*, que pode acontecer por meio de diversos recursos com: projeção de orações, de atos de fala, de nomes, dentre outras formas (SILVA, 2016).

Como forma de exemplo, um aluno, para compor o seu discurso utilizou-se do subsistema *Engajamento* utilizando-se do recurso de *Monoglossia*. Ao mencionar a expressão *no meu ponto de vista* este aluno deixa claro sua posição perante o programa. Veja a seguir o depoimento do aluno:

> *No meu ponto de vista, como futuro docente, o programa PIBID tem me ajudado muito, o que aprendo na faculdade tenho a chance de realizar na pratica, me tornando cada vez mais confiante e vendo que realizei a escolha certa, de ser um professor em construção.*

Outro exemplo de *Engajamento* é a *Heteroglossia* que pode ser percebida no trecho a seguir:

> *A teoria sem a prática é morta e prática sem a teoria é cega, e o Pibid me dá a possibilidade de unir estas duas situações para uma melhor transmissão de conhecimento porque dar aula é relativamente fácil mais ensinar é diferente por isto o campo da experiência é tão importante.*

Neste trecho é possível reconhecer a voz de Paulo Freire, autor estudado nos cursos de licenciatura, quando o aluno explicita em seu discurso a concepção que este autor tem sobre a

relação teoria e prática[7]. Essa forma de tecer o discurso confira então, como já menciona, em um sistema de *Engajamento* por *Heteroglossia*.

Percebe-se que ao fazerem uso do subsistema Engajamento os bolsistas procuram deixar claro o posicionamento deles ao valorizar o programa, fazendo uso de Monoglossia. Pode-se dizer também que ao dar voz a outros discursos, e ainda, trazendo o discurso de um autor de renome como Paulo Freire, parece que este aluno quer validar a importância do programa.

3.1.2 Atitude

No sistema Atitude, que ocupa um lugar central no processo avaliativo, pois é responsável pelos "nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, juízos de comportamento e avaliação das coisas" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35), encontram-se os subsistemas *Apreciação*, *Afeto* e *Julgamento*.

Conforme menciona Silva

> a *Atitude* implica em avaliação através da expressão do *afeto*, do *julgamento* de caráter e conduta, e da *apreciação* de coisas materiais ou não. O *afeto* implica na expressão de emoção, sentimentos, e, pode ser positivo ou negativo, e ao mesmo tempo direto (através do uso de palavras que denotam o sentimento) ou indireto (através do uso de processos / comportamentos que indicam expressão da emoção). Pode acontecer também na expressão de uma qualidade (epíteto, atributo ou circunstância), um processo, ou um comentário. (SILVA, 2012, p. 58)

3.1.3 Afeto

Segundo Martin e White (2005, p. 42), "Afeto diz respeito ao registro positivo e negativo de sentimentos: sentimo-nos felizes ou tristes, confiantes ou ansiosos, interessados ou entediados?". Ou seja, o recurso semântico afeto, manifestado de forma explícita (representado em nível lexical através de adjetivos, verbos, advérbios e nominalizações) ou implícita (realizado mesmo quando não há o léxico avaliativo por meio dos significados ideacionais), tem a função de expressar linguisticamente as emoções no discurso (OLIVEIRA, 2014).

Como exemplo, apresenta-se a seguir resposta de um aluno-bolsista do PIBID retirada do questionário aplicado na pesquisa demonstrando a presença de *Afeto* como recurso semântico.

[7] A relação crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 1996, p.22).

Na pergunta aberta, a respeito da avaliação que fazem do programa de iniciação à docência, um aluno responde: *Amo a oportunidade de crescer com quem já está lá há mais tempo*. Aqui verificou-se a avaliação por meio do *afeto positivo,* exposto diretamente por meio do verbo "amar" que indica aspecto emocional.

Outro exemplo, de *afeto positivo* pode ser percebido na avaliação feita pelo aluno no seguinte trecho: *Adoro o PIBID. Ele tem representado um diferencial na minha formação docente.* Aqui também verificou-se a avaliação por meio do *afeto positivo* expresso por meio do verbo "adorar" que indica aspecto emocional.

A partir das análises discursivas feitas nos trechos retirados das respostas dos alunos percebe-se um grau de afetividade destes alunos para com o programa, demonstrando que os alunos-bolsistas percebem no programa um diferencial de acolhimento e manifestam em seus discursos de forma positiva.

3.1.4 Julgamento

O subsistema *Julgamento* corresponde à avaliatividade das atitudes das pessoas, em relação ao seu caráter e ao modo como se comportam. Em termos gerais, pode ser dividido em *Julgamentos* referentes à 'estima social' e à 'sanção social' (MARTIN; WHITE, 2005).

O fragmento a seguir, retirado de uma avaliação feita por um bolsista do PIBID, remete ao subsistema *Julgamento,* pois permite perceber a avaliação que este aluno faz do programa em geral. Verificou-se tal avaliação quando ele cita a expressão *importante*.

> *O PIBID é muito importante, pois foi onde aprendi o que é realmente ser professor. E que com muita boa vontade nos passa o seu dia-a-dia.*

Outro bolsista, no mesmo contexto, responde sobre as contribuições do programa para seu aprendizado e menciona: *Com o programa tive um grande crescimento profissional, aprendi a trabalhar melhor com os alunos e ensinar de forma mais didática* . Esse aluno, ao utilizar a expressão *aprendi a trabalhar melhor* e *de forma mais didática* demonstrou em seu discurso um *Julgamento positivo* em relação a sua atuação social como futuro docente no programa. Além disso, percebe-se que este aluno se julga melhor preparado para lidar com a docência.

Já no excerto, *O PIBID nos dá oportunidade de ensinar e aprender melhor a área que vamos trabalhar*, percebe-se também um *Julgamento positivo,* já que o aluno se sentiu valorizado e oportunizado pela experiência do programa.

Parece, pelos relatos dos alunos, que o programa tem cumprido o seu objetivo principal – o de preparar os licenciandos para o exercício da docência, pois percebe-se no discurso destes bolsistas menção de *Julgamento positivo* em relação às atividades desenvolvidas.

3.1.5 Apreciação

Enquanto que no *Afeto*, o foco está no avaliador, na *Apreciação*, a atenção volta-se ao objeto da avaliação. Martin e White (2005) definem três tipos de *Apreciação*: reação, quando o objeto de algum modo chama a sua atenção; composição, em relação ao equilíbrio e à complexidade do que está sendo avaliado, e por fim o valor, ou seja, o quão inovador e relevante o objeto/situação parece.

No excerto a seguir é possível exemplificar um tipo de *Apreciação positiva*, pois o respondente menciona*: O PIBID tem representado um diferencial na minha formação docente.* Ao usar a expressão diferencial ele aprecia de forma positiva o programa.

Já no trecho *O programa ampliou a minha visão sobre o que é uma sala dia aula e como ela funciona* o aluno utilizou o verbo ampliar para apreciar positivamente o impacto do programa em sua prática enquanto discente.

Na faculdade, aprendo a teoria; no PIBID, vivencio a prática; e isso é uma oportunidade incrível! Não só para os Pibidianos, mas também para os alunos. Aprendemos com eles e eles aprendem conosco

De posse destes relatos parece que os alunos apreciam o programa de forma positiva e consistente. Dessa forma, mais uma vez se confirma o quão importante o programa tem sido para o desenvolvimento acadêmico destes alunos.

3.1.6 Gradação

A gradabilidade é parte constituinte dos valores do *Afeto, Julgamento e Apreciação*, construindo níveis maiores ou menores de positividade ou negatividade. A *Gradação* opera em dois eixos de escalas: um diz respeito à intensidade ou quantidade, e o outro refere-se à prototipicalidade. O primeiro, também denominado ‘força’, atua em categorias que envolvem uma avaliação escalada, transitando em um continuum positividade/negatividade. O segundo, chamado de ‘foco’, opera em fenômenos cuja avaliacão recai no *continuum* mais

prototípico/menos prototípico. Nas subseções a seguir, esses dois eixos serão abordados separadamente (OLIVEIRA, 2014).

Gradação de Força

Este tipo de *Gradação* atua em avaliações em relação ao nível de intensidade e de quantidade. As avaliações que envolvem intensidade operam sobre qualidades, em nível de adjetivações, atuam também sobre processos ou modalidades verbais de semelhança, usualidade, inclinação e obrigação (MARTIN; WHITE, 2005). Já as avaliações que envolvem quantidade se aplicam às entidades, no que diz respeito às características tais como tamanho, peso, distribuição e proximidade (OLIVEIRA, 2014).

Ao responderem sobre a importância do programa, um aluno-bolsista, respondeu: *Tenho aprendido muito sobre o que é ser professor. Com o PIBID posso ter um experiência real como professor, muito superior ao estágio.*

O exemplo acima mostra claramente a avaliação positiva do programa seguida de uma *Gradação de Força* bem explicita. O aluno, ao mencionar, os impactos do programa em sua formação usa em seu discurso palavras que dão a entender o quão positivo ele avalia o PIBID. Para deixar bem marcada tal avaliação ele usa então o recurso de Gradação de Força (*muito, muito superior*).

Um exemplo interessante sobre *Gradação de Força* positiva, seguida de gradação negativa, pode ser observado no seguinte trecho:

> *O PIBID é de grande relevância para quem faz licenciatura, porém acho que os coordenadores e supervisores deveriam dar mais apoio.*

No exemplo acima, apesar de o aluno utilizar inicialmente de uma expressão que dá impacto positivo ao PIBID, pois ele usa a palavra grande ao se referir à relevância do projeto, em seguida usa novamente um recurso de Gradação de Força, porém, neste caso ao usar a expressão *dar mais* que a princípio estaria avaliando positivamente o PIBID, no contexto significa um apontamento negativo.

Gradação de Foco

A *Gradação* de acordo com a prototipicalidade (foco) se aplica às categorias em nível da experiência e não são passíveis de serem escalados em quantidade ou intensidade. Observem os trechos escritos pelos alunos sobre o PIBID:

> *O contato com os alunos e a vivência da realidade escolar é algo extremamente enriquecedor em todos os sentidos.*
>
> *O PIBID é o verdadeiro programa de formação de professores*
>
> *Com o PIBID pude perceber o quão valioso é ser professor.*
>
> *O programa permite que haja desenvolvimento da percepção real do papel de professor durante sua atuação, o que o curso de licenciatura não é capaz de proporcionar, e por isso é imensamente proveitoso para aqueles que dele participam.*
>
> *É de grande valia para a minha formação acadêmica. Todos os projetos, pesquisas que realizamos na escola nos enriquece de uma maneira satisfatória.*

Os exemplos acima demonstram com clareza o uso, por parte dos alunos-bolsistas, de Gradação de Foco. Ao utilizar tal recurso fica claro que a intenção dos respondentes é mencionar a importância do programa para a formação docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à análise desses recursos semântico-discursivos no corpus da pesquisa, identificamos nesses exemplos várias escolhas linguísticas que constroem uma avaliação e representação positiva do PIBID. Podemos constatar que a intenção dos bolsistas foi tentar, através do discurso, expressarem a importância do projeto para a formação docente.

A partir das análises realizadas, a partir do Sistema da Avaliatividade, parece que oPIBID vem alcançando seus objetivos quanto a valorização da prática docente, pois os discursos redigidos pelos alunos-bolsistas são permeados de construções linguísticas de *Afeto, Julgamento* (positivo) e também *Apreciação,* sempre seguidos de *Gradação de Força* e *Foco* (positivo)

Portanto, parece que o programa vem alcançando seus objetivos quanto a valorização da prática docente, através de um ensino inovador e diversificado, contribuindo na formação dos alunos licenciandos participantes do programa. Nesse sentido, o Pibid parece estar contribuindo para o exercício reflexivo da prática docente, fato que possibilita uma formação mais sólida para os futuros docentes. Consequentemente, a partir, da possibilidade que o

programa cria para o exercício da docência, ele vem articulando saberes teóricos e práticos propiciando assim uma reavaliação constante da prática docente.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the Laguage Classroom*: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves (Org.). *Formação de professores para a educação básica*: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.191-209.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB – *PIBID-Relatório de Gestão* 2009-2011. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf. Acesso em: 10 Out. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇAO. PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 31 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.* Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso: 21 Set. 2013.

BRITO, C. C. P. *Discurso(s) sobre o ensino de língua materna em um curso de formação de Professores*. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011

CANDAU, V.M.F. (Org.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília, DF:INEP/PUC-RJ, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In_____. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUFF, P. A. research Approaches in Applied Linguistics. In.: KAPLAN, R. (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York, USA: Oxford. University Press, 2002, pp 15-23.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). *Formação de Professores para o Ensino Fundamental:* Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Coleção Textos FCC, vol. 29, 2009.

GATTI, B.A. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental*: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2010. 2v.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores*: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2012. (Relatório de pesquisa).

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. London: Hodder Education, 2004.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica – do projeto à implementação.* Porto Alegre: Artmed, 2008./

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working whith discourse:* meaning beyond the clause. London and New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working whith discourse:* meaning beyond the clause. London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, James R.; WHITE, Peter. *The language of evaluation*: appraisal in English. New York: Palgrave, 2005. Disponível em: https://disciplinas.stoa.usp.br/. Acesso em: 01/12/2016

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. M. de. *O Sistema de Avaliatividade:* Aspectos teóricos e práticos. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 08, Volume 15 | jan./jun. de 2014. ISSN: 1982-3916

SILVA, R. C. *Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional*.2012.Tese (Programa de Pós- Graduação em Letras) - PUC-Rio.Rio de Janeiro.

SILVA, R. C. *Livro didático de inglês*: que livro é este? Discurso de produtores e usuários. Curutiba: Appris, 2016.

VIAN JR. Orlando. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **DELTA** vol.25 no.1 São Paulo 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502009000100004&script=sci_arttext>. Acessado em 10 de outubro de 2016.

VIAN JR. O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pereira (Orgs). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliaitivade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR. Orlando. *Avaliatividade, Engajamento e Valoração* (Appraisal, engagement and valuation). D.E.L.T.A., vol.28. no.1 São Paulo, 2012 (105-128)

PIBID AND TEACHER´S FORMATION: AN ANALYSIS ON THE PROGRAM´S CONTRIBUITIONS FOR DEVELOPMENT OF GRADUATES´PROFESSIONAL ATTITUDES

ABSTRACT: *The Institutional Scholarship in Teaching Initiation program (PIBID) has been shown as one of the potential alternatives to strengthen the initial formation of the student, considering the connections between the knowledge that is built in the university and the knowledges that are daily produced and intersect in the School units. In order to reflect and evaluate this experience of inserting the scholars in the school environment and the repercussion of this practice, this work sought to discuss and analyze the impacts of this program for the teacher training of students of this program. As a methodology, a survey was created and made available to students through Google-drive. In order to support theoretically and methodologically the present research, it was taken as a theoretical contribution the Appraisal system (Martin & White, 2005). The results indicated that students consider the program essential for teacher and academic training. Thus, it can be said that this national training policy has contributed to the qualification of scholarship holders, making them more critical and active.*

Key-words: *Teacher training, PIBID, Appraisal system*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, RELAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

GINO, Andréa Silva[1] – andreasgino@gmail.com
Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação
Rua Paraíba, 29 Funcionários
30130-150 – Belo Cidade – Minas Gerais – Brasilaís

Resumo: *Este artigo aborda sobre a formação de professores, a relação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Reflete sobre a formação docente com ênfase no desenvolvimento profissional. Focaliza alguns estudos e concepções sobre formação de professores. Destaca a formação docente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, como uma referência no campo das políticas de formação de professores para a Educação Básica. Discute dados parciais da pesquisa "Percursos Formativos de Estudantes Participantes do PIBID em IES Mineiras: Saberes, Práticas e Contextos, chamada MCTI/CNPQ/MEC Nº 22/2014". Desta pesquisa, recolhe dados referentes a categoria "Identidade do PIBID", destacando alguns aspectos relacionados à dimensão da autonomia do licenciando bolsista de iniciação à docência. Como perspectiva para formação de professores, o artigo vislumbra a ampliação da oferta de iniciação à docência para licenciandos, a aproximação crescente da Universidade com a Escola de Educação Básica, incluindo o investimento em trabalhos colaborativos envolvendo professores da Universidade e professores da Educação Básica.*

Palavras-chave: *Formação de professores. Relação universidade e escola de educação básica. Pibid. Trabalho colaborativo.*

[1] Doutora em Educação (UFMG); Mestre em Tecnologia (CEFET-MG); Graduada em Pedagogia (PUC-MG)

1 INTRODUÇÃO

A relação entre Universidade e Escola de Educação Básica, vem sendo discutida e orientada pelas diretrizes legais vigentes, em especial a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a Portaria CAPES/MEC nº 158/2017.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 define as diretrizes curriculares para formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Entre os princípios da formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, as diretrizes definem, dentre outros,

> a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

A Portaria CAPES/MEC nº 158/2017 que dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (CEB) define que para participar dos programas de fomento da DEB, as Instituições de Ensino Superior deverão, dentre outras providências, se comprometer com a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, explicitando no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), referências quanto:

> a) ao compromisso com a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, guardando consonância com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação que tratem da formação dos profissionais do magistério para a educação básica; b) à integração com as redes de educação básica; e c) à articulação entre as licenciaturas, a pesquisa e a extensão.

Mesmo assim, embora a articulação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica esteja presente e orientada pelas diretrizes vigentes, ainda parece permanecer a dicotomia entre os processos de formação inicial e as necessidades de aprendizagem profissional. Essa perspectiva é sinalizada por Zeichner (2010), quando afirma que *um problema perene entre os programas tradicionais de formação de professores mantidos por faculdades e universidades*

tem sido a falta de conexão entre o curso de formação de professores nessas unidades e o campo da prática (p.483).

Zeichner (2010) propõe a criação de espaços híbridos, menos hierárquicos de aprendizagem da docência que possam reunir "professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores" (p.487). Para que tal relação se estabeleça será necessário romper com a racionalidade técnica que tradicionalmente vem direcionando os programas de formação de docente.

Discutindo o movimento dos educadores-pesquisadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente, Diniz-Pereira (2008) aponta três modelos de formação de professores.

> Diferentes modelos lutam por posições hegemônicas no campo da formação de professores: de um lado aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica e de outro aqueles baseados no modelo da racionalidade prática e no modelo da racionalidade crítica (p. 20).

Na abordagem do autor, sobressaem-se pelo menos três modalidades de formação de professores fundamentadas em cada um dos modelos acima citados. No modelo da racionalidade técnica, Diniz-Pereira (2008) destaca o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o acadêmico tradicional. Na racionalidade prática, são ressaltados o modelo humanístico, o de ensino como ofício e o modelo orientado pela pesquisa. O autor também assinala a existência de três modelos de formação baseados na racionalidade crítica: o modelo sócio-reconstrucionista, o modelo emancipatório ou transgressivo e o modelo ecológico crítico. No entanto, ele realça que, em diferentes países do mundo, *a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica* (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 23). Isso significa que grande parte das propostas de cursos de formação alicerça-se numa epistemologia positivista da prática, em que o professor é visto como um técnico. Cabe a ele aplicar o conhecimento científico desenvolvido na academia por meio de procedimentos metodológicos racionais da ciência, desenvolvidos para essa finalidade técnica. Nessa perspectiva, teoria e prática são separadas, configurando-se uma supervalorização da teoria. A prática é vista como lócus de aplicação de conhecimentos teóricos.

De acordo com Diniz-Pereira, (2008) os "modelos alternativos de formação de professores emergiram a partir do modelo da racionalidade prática, no mínimo desde o início do século XX" (p.24), com os trabalhos de John Dewey (1859-1952). Nesse modelo, a prática é vista como lócus da produção de conhecimentos diferentes dos conhecimentos teóricos.

Foi Schön (2000) quem desenvolveu uma epistemologia da prática. Em seu estudo, analisa o ateliê de projetos de arquitetura por tê-lo estudado com profundidade e por acreditar que o *projeto de arquitetura é um protótipo do tipo de talento artístico que outros profissionais mais precisam adquirir* (p.26). Considera que o ateliê de projetos, com seu padrão de aprendizagens por intermédio do fazer e da instrução, *exemplifica as situações inerentes a qualquer aula prática reflexiva* (Idem).

Na análise de Diniz-Pereira (2008, p.26),

> ...discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. Os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola.

A relação entre teoria e prática é outra dimensão focalizada nos documentos oficiais vigentes que regulamentam a formação de professores. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 apresenta como um dos princípios da formação de profissionais do magistério para a Educação Básica, "a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

Diniz-Pereira (2008), Carr e Kemmis (1986) apresentam uma visão crítica da relação teoria e prática com o principal objetivo de transformação da educação e da sociedade. Nesse modelo, o da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada. A pesquisa é assumida como uma perspectiva de trabalho do professor, demandando-lhe atitude crítica e ação estratégica e criando-lhe oportunidade de aprendizagem a partir da experiência.

Seguindo o estudo desta literatura mobilizada, que discute a formação docente, Tardif (2008) aponta problemas epistemológicos na formação do professor, considerando o modelo dos cursos de formação inicial de professores como idealizado por seguir uma lógica disciplinar contrária à lógica profissional. Essa perspectiva, tão impregnada pelo *modelo aplicacionista do conhecimento* (TARDIF 2008, p. 270), não parece ser de fácil dissolução, se pensada na

perspectiva das concepções e das práticas exercidas no ensino superior, que, em sua maioria, fundamentam-se no modelo da racionalidade técnica.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Já há algum tempo vêm crescendo as iniciativas que tomam a investigação reflexiva da prática pedagógica como o aspecto central dos processos de formação docente (LISTON e ZEICHNER, 1991; NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009; PIMENTA, 2008).

O processo histórico pelo qual a ideia de pesquisa dos educadores foi sendo construída é cuidadosamente descrito por Diniz-Pereira (2008). Para referir-se à pesquisa realizada pelos professores, o autor menciona os movimentos dos educadores-pesquisadores a partir do início dos anos 1950, quando a pesquisa-ação foi *promovida na área educacional*; alude, ainda, às ideias de Paulo Freire no início dos anos 1970, relacionando-as ao desenvolvimento da pesquisa participativa.

Esse movimento dos educadores-pesquisadores vem crescendo, e professores de diferentes partes do mundo têm realizado pesquisa nas escolas *com o propósito de entender e transformar a própria prática, promovendo transformações sociais* (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 32).

No debate sobre o professor-pesquisador, *duas perspectivas se completam: a introdução da pesquisa-ação e as considerações em torno da pesquisa colaborativa entre universidade e professores* (SANTOS, 2009, p. 129). Na pesquisa colaborativa, *acadêmicos* e *práticos* realizam investigações nas escolas e nas salas de aula, sendo defendida a perspectiva em que os professores tomam suas práticas como objeto de reflexão e produção de saberes (ZEICHNER, 2007; FIORENTINI, SOUZA JR.; MELO, 2007).

A ideia de reflexão está presente em parte da literatura que aborda a perspectiva de professor-pesquisador (DEWEY, 1959; DEWEY, 2007; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 2007; ZEICHNER, 2008; SACRISTÁN, 2008; FIORENTINI, 2007; PIMENTA, 2008, dentre outros). Trata-se de um conceito bastante utilizado, embora alguns autores alertem para o sentido enviesado em que essa ideia vem sendo colocada como fundamento dos processos

formativos e nas formulações de políticas públicas de formação docente (PIMENTA, 2008; SACRISTÁN, 2008).

Afinal, o que entende-se por reflexão, por professor pesquisador?

Todos os professores são reflexivos de alguma forma (ZEICHNER, 2008), mas a intencionalidade e a modalidade do pensamento parecem influir sobre os resultados do que pensamos, como também na transformação das coisas.

Dewey (1959) discute um tipo de pensamento que denominou como pensamento reflexivo. Segundo o autor

> A reflexão começa quando começamos a investigar a idoneidade, o valor de qualquer índice particular; quando experimentamos verificar sua validade e saber qual a garantia de que os dados *realmente* indiquem a idéia sugerida de modo que *justifique* o aceitá-la. (p.21).

De acordo com as ideias de Dewey (1959), a reflexão está relacionada a uma ação que envolve uma análise daquilo em que se acredita. A reflexão impulsiona questionamentos e busca soluções lógicas e racionais para problemas. Nesse sentido, a ideia de reflexão está diretamente relacionada ao conhecimento.

Dewey (2007) propõe, também, uma teoria pragmática do método de conhecer. *Sua característica essencial é manter a continuidade entre o conhecimento e uma atividade que modifica propositadamente o ambiente* (p. 105). Dessa maneira, o conhecimento constitui nossos recursos intelectuais, todos os hábitos que tornam inteligente a nossa ação. Para Dewey (2007), no comentário de Cunha (2007), *ter conhecimento é agir livremente em face de problemas novos, tendo em vista o que foi experimentado antes* (p.99). O conhecimento tem um caráter transformador. Nessa perspectiva, Dewey analisa criticamente as teorias do conhecimento a partir da concepção de que *a função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências* (p.99).

Para Schön (2000), a prática e a reflexão sobre ela devem ser referências para a formação profissional, constituindo-se momento de construção de conhecimento. Para o autor, *os estudantes aprendem fazendo, com ajuda da instrução* (p.158). Schön propõe, então, um ensino prático reflexivo que, segundo ele, é *um ensino voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática* (SCHÖN, 2000, p.25).

Segundo o autor, *podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado* (SHÖN, 2000, p.32). Nesse sentido, poderíamos compreender que bastaria a prática para a construção do saber docente? O que significa refletir sobre a prática?

Desde 1976, Zeichner desenvolve pesquisas sobre a formação docente na perspectiva de formar professores *mais reflexivos sobre suas práticas* (2008, p. 537). As pesquisas do autor mostravam que muitos dos estudantes de licenciatura dos programas de formação docente não pensavam muito sobre o porquê de fazer o que faziam, a despeito de serem tecnicamente competentes em sala de aula. Zeichner (2008) considera a publicação do livro *O profissional reflexivo* de Schön, em 1983, como uma marca na literatura sobre a prática reflexiva que impulsionou a produção sobre o tema, mas percebe que, ironicamente, apesar da rejeição explícita de Schön à racionalidade técnica, *ainda existem, hoje, muitos exemplos desse modelo de racionalidade técnica na prática reflexiva em programas de formação docente ao redor do mundo* (p.542).

No entanto, Zeichner, considerando que a *reflexão*, por si mesma, significa muito pouco e que, de alguma forma, todos os professores são reflexivos, assinala que é importante *considerar o que queremos que os professores reflitam e como* (ZEICHNER, 2008, p. 545). O autor menciona um uso do conceito de reflexão como o de ajudar o professor a refletir, o que acaba por minar a intenção emancipatória na formação de professores.

Alguns pesquisadores brasileiros apoiam-se na perspectiva da reflexão para discutir a formação docente, como, por exemplo, Freire (2003), Silva (2009), Polettini (1999) e Pimenta (2008).

Silva (2009), ao pesquisar sobre as implicações da reflexão na (re)elaboração de concepções e práticas de professores, argumenta que, ao exercitar a prática reflexiva com viés crítico-emancipatório, o professor desenvolve uma nova compreensão da área em que atua, da sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem, enriquecendo o seu repertório de saberes pedagógicos e didáticos, melhorando a sua capacidade de resolver problemas que se originam na sala de aula sobre a aprendizagem dos alunos.

A respeito da reflexão docente, Polettini (1999) considera que todo professor reflete, mas a maneira como analisa suas experiências tem relação com a tomada de consciência do que ocorre.

A fertilidade da perspectiva de pesquisa que trata o ensino como prática reflexiva, valorizando os processos de produção do saber docente a partir da prática, é comentada por Pimenta (2008). No entanto, a autora questiona sobre o tipo de reflexão que tem sido realizada pelos professores:

> ...o professor pode produzir conhecimentos a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E portanto, como pesquisador da própria prática (PIMENTA, 2008, p. 43).

Segundo Pimenta (2008), a perspectiva da reflexão foi amplamente difundida e apropriada pelos pesquisadores. No entanto, *muitas vezes descontextualizada, sem um estudo mais consistente sobre suas origens, sem análise crítica* (p.45). A partir de uma análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo, a autora acredita que seja possível superar suas limitações podendo caracterizá-lo como *um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação* e propõe a superação da identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos* (PIMENTA, 2008, p.47).

Paulo Freire vê como momento fundamental na formação permanente de professores o da reflexão crítica sobre a prática. Segundo o autor, o *pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo aprendiz em comunhão com o professor formador* (p. 39). Considera que a matriz do pensar ingênuo, assim como a do pensar crítico, é a curiosidade. Nesse sentido, *o de que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica* (FREIRE, 2003, p.39). Essa curiosidade crítica é chamada pelo autor de *curiosidade epistemológica*.

Recorrer à ideia de professor reflexivo só faz sentido se ela estiver amparada a um *conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação* (PIMENTA, 2008, p. 47).

A concepção de pesquisa de professores que tem a potencialidade de gerar *uma forma de conhecimento legítima e única, bem como significado profundo do crescimento profissional*

que pode alterar radicalmente o ensino e a aprendizagem (COCHRAN-SMITH e LYTLE (1993), citadas por DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 38), remete a uma condição em que o próprio docente e sua prática situam-se no centro do processo de formação continuada.

O termo *formação continuada* de professores, neste texto, relaciona-se à noção de um processo que se estende durante e continuamente à atividade docente.

De acordo com levantamento realizado por Carvalho e Simões (2006), de um modo geral, os autores de pesquisas sobre formação continuada tendem a recusar o significado de treinamento, curso, seminários, palestras, dado a essa modalidade de formação, assumindo uma concepção de formação continuada como processo. Carvalho e Simões situam nesse grupo as pesquisas que definem a formação continuada como *prática reflexiva no âmbito da escola* (p. 172) e as pesquisas que a definem como *uma prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente* (idem).

Toda essa discussão leva a considerar que a formação continuada do professor parece poder participar de seu desenvolvimento profissional, na medida em que esteja conectada às necessidades de formação advindas de sua prática pedagógica. Necessidades essas, lidas do repertório de ações e reflexões por ele empreendidas.

Para Pimenta (2008) a formação continuada trata de uma modalidade de formação em que são explicitadas as demandas da prática, as necessidades do professor, extraídas dos *conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar*.

Além disso, a formação continuada precisaria procurar favorecer a disponibilidade de reflexão acerca das experiências e dos saberes que envolvem a prática, bem como a participação crítica dos professores.

Na formação continuada, é necessário considerar o professor como sujeito sociocultural, situado em um tempo e um espaço, que conjuga em suas ações experiências pessoais e profissionais.

Com relação às instâncias formadoras, na formação de professores que valoriza a pesquisa e a prática, seria preciso promover a articulação entre as Universidades e as Escolas em que os docentes atuam (PIMENTA, 2008).

Em defesa de uma maior interação entre o que denomina *as vozes dos professores e as dos acadêmicos,* Zeichner (2007) afirma acreditar na ultrapassagem da linha divisória entre os professores e os acadêmicos de três modos: 1) pelo comprometimento com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzirmos; 2) pelo empenho, nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica; 3) pelo fornecimento de suporte às investigações feitas por professores.

Ainda nessa linha Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007) consideram que o problema do distanciamento entre os saberes científicos produzidos pelos acadêmicos e os saberes dos professores praticados e produzidos na prática docente *parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes* (p. 311), relação, segundo os autores, decorrente de uma cultura marcada pela racionalidade técnica. Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007) desafiam os professores da escola e os universitários (formadores de professores) a repensar a forma de trabalho e o papel ético-político e pedagógico. Anunciam uma epistemologia da prática docente crítica e reflexiva que poderá ser produzida e (re)criada no processo investigativo, em que os professores da escola, diante de uma *atitude investigativa,* podem constituir-se juntamente aos colegas e universitários como os *principais responsáveis pela produção de seus saberes e pelo desenvolvimento curricular de sua escola com base na investigação* (p. 332).

Alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada).

Para Marcelo (2009) o uso desse termo marca mais claramente a concepção de profissional do ensino. Além disso, o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Neste sentido, conforme as concepções de Ponte (1998), Nóvoa (2008), Imbernón (2009) Marcelo (2009) é possível pensar o contraste entre a lógica da formação e do desenvolvimento profissional. A formação está muito associada à ideia de frequentar cursos.

O desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos, mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc. Na formação

o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos. No desenvolvimento profissional é possível perceber um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor às decisões fundamentais relativas às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar.

De acordo com Ponte (1998) o desenvolvimento profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto.

Tentando atender às reais demandas para a formação de professores, vários programas de formação de professores foram desenvolvidos na última década dentre eles o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência – PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Pro-letramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, dentre outros.

Neste texto focalizarei o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por entender que sua proposta está alinhada com a perspectiva de formação docente aqui discutida.

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O PIBID é um programa subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica inserindo licenciandos (bolsistas de iniciação à docência - ID) no cotidiano de escolas da rede pública de Educação. É regido pelo Decreto 7.219/10, está previsto na Lei 12.796/13 que alterou os artigos da LDB 9.394/96 e incluiu o Art. 62,§4 e §5, destacando o PIBID. Também é citado na Lei 13.005/14 do Plano Nacional de Educação como estratégia para aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica.

O Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010 dispõe que o PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsas de iniciação à docência para estudantes de cursos de

licenciaturas que desenvolvem atividades do PIBID em escolas públicas e para os professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades.

Além do pagamento de bolsas, a CAPES também repassa recursos de custeio para execução de atividades vinculadas ao projeto.

Atualmente o PIBID está regulamentado pela Portaria CAPES Nº 096 de 18/16/2013. As escolas públicas de Educação Básica são convidadas à protagonizarem os processos de formação inicial para o magistério mobilizando seus professores à participarem do PIBID como coformadores dos licenciandos – futuros docentes. Os professores das escolas públicas participam do PIBID como supervisores, orientando e viabilizando as atividades dos licenciandos.

A proposta do PIBID pressupõe a articulação e cooperação entre as instâncias educacionais, favorecendo os intercâmbios entre Universidade e Escolas de Educação Básica, fomentando os diálogos entre teoria e prática pedagógica.

Os bolsistas de iniciação à docência (estudantes de licenciaturas) desenvolvem atividades diversas, especialmente o planejamento, execução e avaliação de atividades didático-pedagógicas no interior das escolas públicas conveniadas. Participam de atividades de formação variadas como grupos de estudo, participação em palestras e seminários, bem como de atividades de divulgação/comunicação das práticas desenvolvidas no PIBID, tais como produção de artigos acadêmicos, apresentação de comunicações e pôsteres em seminários e congressos da área de educação, e nos seminários institucionais do PIBID.

O PIBID é “considerado como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica”. (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUTI, 2014, p.111). De acordo com o relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica – DEB (2013) o Programa teve um crescimento vertiginoso. Iniciou em 2007 com 3.088 bolsas aprovadas, em 2009 passou a 10.606 chegando em 2013 com 49.321 bolsas. Em 2014 foram concedidas para o PIBID e PIBID diversidade um total de 90.254 bolsas.

Minas Gerais é o estado com o maior número de bolsistas, 10.381 representando 12% do total de bolsas do país. É segundo com maior número de Instituições de Ensino Superior participantes, 37 IES com 301 subprojetos.

No intuito compreender os percursos formativos vivenciados por estudantes de licenciatura, participantes do Pibid em IES mineiras, e em que medida este Programa vem favorecendo a construção de novos paradigmas na formação inicial de docentes, a pesquisa, "Percursos Formativos de Estudantes Participantes do PIBID em IES Mineiras: Saberes Práticas e Contextos, (chamada MCTI/CNPQ/MEC Nº 22/2014)" coordenada por Santos, (2015), vem sendo desenvolvida. A pesquisa busca investigar os percursos formativos vivenciados por licenciandos participantes do Pibid, em cinco IES mineiras (PUC Minas, UEMG, UFMG, UFSJ, UNIFAL), indagando a percepção desses sujeitos acerca dos saberes e práticas construídos, as experiências vivenciadas, os aprendizados realizados, os confrontos e desafios enfrentados, e suas perspectivas de entrada e permanência na profissão. Busca ainda aprofundar a compreensão sobre como este Programa tem efetivamente impactado os processos de formação docente. Participaram da pesquisa 884 estudantes de licenciaturas bolsistas de I.D. do PIBID nestas cinco IES respondendo a um questionário e ainda foram realizados cinco grupos focais, cada um composto por oito estudantes de licenciatura.

A pesquisa encontra-se em processo de análise. A leitura e discussão dos depoimentos dos bolsistas de ID participantes dos grupos focais levou-nos a construção de tópicos/categorias de análise. Neste artigo, focalizarei a categoria identidade do PIBID, destacando alguns aspectos referentes a dimensão da autonomia do licenciando bolsista de iniciação à docência.

Os depoimentos de bolsistas de iniciação à docência do PIBID das cinco IES mineiras participantes da pesquisa, revelou, dentre outros aspectos, a autonomia como importante elemento constitutivo da identidade do PIBID.

Os depoentes mencionam um processo de reflexão e construção de conhecimento sobre a docência que se desenvolve a partir das experiências do PIBID. Tais experiências coloca-os numa posição de decisão impulsionada pelo diálogo entre os conhecimentos construídos em suas trajetórias acadêmica e os conhecimentos promovidos pelas experiências no PIBID. A imersão dos licenciandos na realidade escolar, conjugada com a possibilidade de participação de todas as situações que envolvem o cotidiano da escola e da sala de aula, são constituintes do processo de formação iniciado pela Universidade, aprimorando e atribuindo novos significados à aprendizagem da docência.

> Autonomia profissional significa, por último, um processo de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade

> profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores, o que essa formação deva ser (Conteras, 2002 p.214).

O PIBID possibilita uma insersão na realidade escolar, na ação docente, nos saberes dos professores da Educação Básica. Possibilita o confronto entre os sucessos e os insucessos das experiências docentes. Todos, elementos constituintes da autonomia e do desenvolvimento profissional dos licenciandos.

Para Conteras, (2002, p. 193) "autonomia, no contexto da prática do ensino deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos"

Os depoimentos dos licenciandos revelam essa ampla dimensão que envolve o processo de construção da autonomia:

> E eu acho que se fosse definir o PIBID em uma palavra, eu colocaria diálogo, porque eu acho que no PIBID por meio dos diálogos eu consegui me formar. Eu acho que o PIBID não teria sentido para mim, se eu não conseguisse por meio dele enxergar na escola e na universidade alguma coisa que contribuísse grandemente como contribuiu para a minha Licenciatura. (...)E no segundo período, eu comecei no PIBID e depois disso consegui também estágio em escola particular e diversas outras coisas. Mas nenhuma experiência que eu tive, eu acho que se compara ao PIBID, porque de todas elas, o PIBID foi aquela experiência que me possibilitou, como eu disse diálogos. Eu fui por exemplo, eu apresentei trabalhos, conheci outras pessoas, vi o poder e o potencial do PIBID, sabe? Me proporcionou também teoria, agora nem tanto... mas em outras épocas assim no PIBID, se discutia muito questões relacionadas a teoria da nossa área por exemplo de Letras, a gente lia muito, discutia muito. Agora Letras tá com um projeto mais específico assim... na questão da escrita e da leitura, mas tudo o que eu vivi em relação à teoria, me ajudou muito, tudo de conhecimento teórico da faculdade, grande parte eu acho que foi o PIBID que me ajudou, esse olhar diferente por essa leitura. (Igor, Letras, PUC, 27/11/2017)

A autonomia é uma importante dimensão nas comparações feitas pelos licenciandos, entre as experiências vivenciadas nos estágios curriculares e as experiências do PIBID.

> (...) porque você vai para o estágio, você observa a aula em si. O PIBID não, você prepara uma aula, você prepara uma avaliação, acontecem coisas no meio e você tem que pensar "*nossa*, eu tenho que resolver isso, tenho que resolver aquilo e aquela aula é do meu grupo, é minha". E não é simplesmente observar, então você tem que tomar decisões, de certa forma não com toda responsabilidade de um professor, porque ele tá ali também para auxiliar, mas eu acho que tem muito isso de você assumir aquilo que você tá fazendo. Não é simplesmente: "-Ah, tem mais um grupo, tem mais uma pessoa que tá ali responsável também", é bem mais assim... da nossa autoria aquele planejamento, aquela avaliação. E isso eu acho que motiva muito, porque o estágio deixa isso muito aquém, você fica um pouco distante daquela... Como a Karoline disse, você fica distante daquele planejamento, daquela proposta, às vezes você não concorda, você não tem talvez a liberdade para conversar sobre isso com o professor que você acompanha. E no PIBID tem toda essa discussão, depois que você planeja,

> você vai avaliar, você avalia com os alunos, você avalia depois com o grupo, o que deu certo, o que deu errado, o que pode melhorar e você vai construindo a sua identidade com o professor. Eu acho que isso fica falho no estágio, eu não me imaginaria professora sem o PIBID, como eu iria construir isso depois da graduação sozinha. (Ana Clara, Educação Física, PUC, 27/11/2017)

Os fragmentos de depoimentos acima, permitem compreender o PIBID como uma instância formadora que possibilita transitar por espaços híbridos. A presença do professor da Educação Básica, do professor da Universidade, o diálogo entre os conhecimentos práticos e acadêmicos e a perspectiva de construção coletiva de práticas colaborativas cria o que Zeichner (2010) denomina como terceiro espaço. Segundo o autor, "os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação" (p.487).

Diversas produções acadêmicas, incluindo artigos, dissertações, teses, estudos avaliativos do PIBID evidenciam o Programa uma das políticas públicas de formação docente mais expressivas da História e têm revelado o potencial do Programa confirmando o seu sucesso.

> As discussões sobre o Pibid presente nas publicações de periódicos, nas dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação em Educação no país, bem como nas apresentações nos eventos nacionais da área da Educação, podem indicar os efeitos do programa junto à comunidade acadêmica e as implicações diretas da parceria universidade-escola sobre a formação do futuro professor. (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUTI, 2014, p.15).

A pesquisa de ASSIS, (2017) averiguou a contribuição do PIBID para o movimento de valorização e formação dos professores no Brasil, considerando a iniciação à docência como tema emergente, realizou estudo em 104 (cento e quatro) produções acadêmicas e destacou dentre outros aspectos, *a contribuição do PIBID* "para a identificação dos licenciandos com a profissão docente, bem como a implicação dos professores da Educação Básica no processo de produção e difusão de conhecimento sobre sua prática" (p.1).

Neste sentido, tendo em vista as discussões apresentadas, as perspectivas para formação docente no Brasil, colocam o PIBID em patamar de referência no campo das políticas de educação. A experiência de iniciação à docência precisa ser intensificada para todos os licenciandos que desejarem por ela passar. A aproximação da Universidade com a Escola de Educação Básica, consolidada nas práticas do PIBID, precisa ser ampliada, possibilitando que a Escola de Educação Básica seja lócus de aprendizagem da docência. A articulação entre teoria e prática, entre o campo da formação e o da profissão, precisa ser estreitado, tendo o colaborativo como referência para a aprendizagem e produção de conhecimentos no campo da

formação de professores. O desafio está posto, discutido e orientado. É emergente a mobilização de professores, futuros professores e pesquisadores em prol da valorização da formação docente e do magistério.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as discussões apresentadas, as perspectivas para formação docente no Brasil, colocam o PIBID em patamar de referência no campo das políticas de educação. A experiência de iniciação à docência precisa ser intensificada para todos os licenciandos que desejarem por ela passar. A aproximação da Universidade com a Escola de Educação Básica, consolidada nas práticas do PIBID, precisa ser ampliada, possibilitando que a Escola de Educação Básica seja lócus de aprendizagem da docência. A articulação entre teoria e prática, entre o campo da formação e o da profissão, precisa ser estreitado, tendo o colaborativo como referência para a aprendizagem e produção de conhecimentos no campo da formação de professores. O desafio está posto, discutido e orientado. É emergente a mobilização de professores, futuros professores e pesquisadores em prol da valorização da formação docente e do magistério.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Alessandra Santos de. Contribuições do PIBID para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais**... Rio de Janeiro: ANPED, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 25 de Jun. de 2010, Seção 2, p.11.

_____. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, DF, 26 de Jun. de 2009, Seção 1, p.2

_____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Planalto Central, 2014.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BREZEZINSK, I., GARRIDO, E. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 60-81, jan. - jul. 2007.

CAPES. **Portaria 158 de 10 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, Brasília, DF, 11 de agosto de 2017.

CAPES. **Relatório**: gestão 2009/2014. Brasília, 2014.

CARR, W.; KEMMIS, S. **becoming critical education**: initial teacher training. London,: The Falmer Press, 1986.

CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (org.) **Formação de professores no Brasi**l (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2006. p. 171-184.

CUNHA, M. V. John Dewey: **Democracia e Educação** – Capítulos Essenciais. São Paulo, Ática, 2007.

DEWEY, J. Como pensamos. **Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma exposição. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: capítulos essenciais / John Dewey. Apresentação e comentários: Marcus Vinícius da Cunha. São Paulo, Ática, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K. M. (org.) **Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FCC - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120 p.

FIORENTINI, D.; SOUZA Jr.; MELO. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUTI, Laurizete. **Um estudo avaliativo do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LISTON, D. e ZEICHNER, K. **Teacher´s education and the social conditions of schooling**. Nova York: Routledge, 1991.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento profssional**: passado e futuro. Sísifo– Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. A **matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S. G. e GHDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

POLETTINI, A. F. F. Análise das experiências vividas determinando o desenvolvimento profissional do professor de matemática. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

PONTE, J. P. Conferência Plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática PorfMat98 realizada em Guimarães. Publicado In **Actas do ProfMat98**, Lisboa: APM. 1998. p.27-44

SACRISTÁN, G. J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. e GHDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L e SANTOS, Andreia. A opção pela docência e os aprendizados da prática profissional: percursos formativos de estudantes participantes do Pibid em Minas Gerais. **Educação em Foco**, v. 19, n. 28, p. 211-239, ago. 2016.

SANTOS, R. M. dos. A formação de professores pesquisadores: fundamentos para a práxis. **Educação em Foco**, v. 12, n.13, p. 119-138, jul. 2009.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 1983.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Adelmo Carvalho. **Reflexões sobre a matemática e seu processo de ensinoaprendizagem**: implicações na (re)elaboração de concepções e práticas de professores. Tese (Doutorado em Educação: Políticas públicas e práticas educativas) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas, Mercado das Letras, 2007.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

TEACHER'S TRAINING, THE RELATIONSHIP BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE SCHOOL OF BASIC EDUCATION, AND THE INSTITUTIONAL PROGRAM OF INITIATION TO TEACHING SCHOLARSHIP

Abstract: *This article discusses teacher's training, the relationship between the University and the School of Basic Education, and the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship) (PIBID). It reflects on teacher education with an emphasis on professional development. It focuses some studies and conceptions about teacher training. It emphasizes the teacher training in the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship, as a reference in the field of teacher education policies for Basic Education. It discusses partial data of the research "Formative Paths of Participating Students of PIBID in IES Mineiras: Knowledge, Practices and Contexts, called MCTI / CNPQ / MEC Nº 22/2014". From this research, it collects data referring to the category "Identidade do PIBID" – "identity of PIBID", highlighting some aspects related to the dimension of the autonomy of the scholarship of initiation to teaching. As a perspective for teacher training, the article envisages the expansion of the offer of initiation to teaching for undergraduates, the increasing approximation of the University with the School of Basic Education, including the investment in collaborative works involving teachers of the University and teachers of Basic Education.*

Keywords: *Teacher training. Relation university and school of basic education. Pibid. Collaborative work.*

VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL
SITRE
TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

Apresentação Oral

NOTAS SOBRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NECESSÁRIAS À DOCÊNCIA

Antonia Zulmira da Silva[1] - antoniazs@usp.br
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP
Avenida da Universidade, 308
Cep: 05508-040 – Cidade Universitária – São Paulo – Brasil

Resumo: *Este texto tem a intenção* de discutir al*guns aspectos referentes às competências necessárias para o desenvolvimento da profissão docente, em especial, na Educação Básica, conforme as novas exigências culturais, sociais e políticas. Como procedimento metodológico deste artigo, concentrou-se na compreensão de leituras e interpretações de textos sobre as competências fundamentais para a profissão docente. Foram tomados como aportes teóricos os seguintes pesquisadores: Gatti (2013); Nóvoa (1999); Perrenoud, (2002); Machado (2009) e Rios (2005). Após as leituras, pode-se inferir que a profissão docente implica entender a aprendizagem como um processo contínuo, alicerçada na busca da compreensão de novas competências e valores para uma educação que atenda aos anseios de uma sociedade contemporânea, para se alcançar uma educação de qualidade. Essa ressignificação só será possível por meio de mudanças significativas na formação e na identidade profissional daqueles que se dedicam à profissão de professor.*

Palavras-chave: *Competência Profissional. Identidade Profissional. Formação Docente.*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> *"À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele."*
>
> *Jacques Delors*

[1] Doutoranda em Educação - FE/USP

Todos nós, professores, já ouvimos o quanto é essencial uma adequada formação inicial e continuada ao longo da nossa trajetória profissional, para atender às novas exigências culturais, sociais e políticas. Para tanto, faz-se necessário um profissional que reflita sobre a sua prática e as ações educativas. Esse movimento envolve novos processos de formação, para estabelecer novas competências e saberes exigidos para esse novo profissional da educação do século XXI.

O presente artigo tem a intenção de discutir alguns aspectos referentes às competências necessárias para se desenvolver a profissão docente, em especial, na Educação Básica, visto que a formação de professores vem sendo amplamente discutida no cenário das práticas pedagógicas, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Para uma educação de qualidade**,** é necessária uma formação que não se restrinja a uma aprendizagem meramente acadêmica, isto é, sem descuidar da formação plena do ser humano, de forma a considerar as temáticas atuais ao contexto contemporâneo, para que possa haver mudanças significativas na formação e na identidade profissional daqueles que ingressam na carreira de professor.

O estudo das temáticas formação docente e competências valida-se pela necessidade de se compreender como a problemática da formação docente foi posta e como a mesma pode servir para um debate que aponte para um melhor impulsionar na educação face à qualidade do ensino ofertado, em especial, na Educação Básica.

Para atuar como professor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96, define que “a formação de docentes 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” (BRASIL, 1996).

A formação docente, à luz dos principais elementos para melhoria da educação:

> [...] faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das **competências do professor**, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (BRASIL, 2000, p. 12 – grifo nosso)

Como citado acima, são muitas as variáveis que interferem ou formam um profissional apto para exercer a função de docente e com as competências necessárias para atuar como professor na Educação Básica.

Para Nóvoa (1995), a função de professor exige:

> [...] além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção dos alunos especiais integrados na turma. (NÓVOA, 1995, p. 100)

Como se pode ver, atualmente, as exigências são muito mais do que conhecimento específico para desenvolver o trabalho de professor; assim, a importância de os cursos de licenciatura acompanharem essas mudanças, para possibilitar aos professores atenderem a todas essas novas competências e saberes educacionais do século XXI.

Para Gatti (2009), a formação dos professores requer uma reorganização para atender às:

> [...] exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver, criar, ampliar os aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação escolar em suas variadas facetas. (GATTI, 2009, p. 95)

Para fundamentarmos este estudo, tomamos como referenciais teóricos os autores que discutem a formação de professores com as proposições para o século XXI, como Gatti (2013); Nóvoa (1999); Perrenoud, (2002); Machado (2009) e Rios (2005).

O artigo está estruturado da seguinte forma: partindo das considerações iniciais, na sequência, apresentamos os caminhos da construção deste estudo; após, expomos algumas exigências para ser professor no século XXI; passamos pelas competências à docência de uma sociedade contemporânea, chegando às competências necessárias à docência nas concepções de alguns pesquisadores; por fim, apresentamos as considerações finais e as referências.

2. CAMINHOS PERCORRIDOS

Este artigo é de natureza qualitativa, realizado por meio de análise documental, cujo foco se concentra na compreensão de leituras e interpretações a respeito das competências fundamentais para a profissão docente.

A pesquisa qualitativa assume distintos significados no campo das ciências sociais. Segundo Maanen (1979), a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Desse modo, o seu desenvolvimento foi por meio do levantamento e estudo de artigos, livros e revistas que versam sobre as competências essenciais para os professores no século XXI, como, por exemplo, Perrenoud, (2002); Machado (2009) e Rios (2005).

3. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI

A concepção de competência é muito importante na orientação da formação inicial e continuada de professores, pois as:

> [...] competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem "em situação" e, portanto, não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de ideias. Para construí-las, as ações mentais não são suficientes - ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo. (BRASIL, 2000, p. 35)

Como citado acima, os nossos conhecimentos teóricos são postos à prova quando temos que mobilizá-los em prol de uma situação, de tal forma que se relacione a teoria com a prática, melhor dizer, quando é aplicado o conhecimento teórico em uma ação prática dentro ou fora do contexto escolar.

A temática competência profissional para exercer a docência é constantemente debatida em âmbito nacional e internacional, tendo em vista a (re) construção da identidade de professor, que passa pela necessidade de assumir a dimensão profissional de seu trabalho, contrapondo-a à visão de sacerdócio.

Conforme Silva (2009, p. 8), “as habilidades para o exercício do trabalho modificam-se vertiginosamente”; em cada época usamos um conceito para definir um bom profissional, visto que:

> [...] o conceito de competência, antes de mais nada, significa, o fato de estar preparado para desempenhar várias atividades, de ter predisposição atitudinal para enfrentar problemas, [...] e de ter a capacidade para aprender a todo instante os conteúdos relacionados àquelas atividades que exerce em seu cotidiano. (SILVA, 2009, p. 8)

Assim, um profissional competente está sempre aprendendo, ou melhor, ele precisa, após a formação inicial, investir em sua formação permanentemente, pois, com as novas demandas da sociedade, a formação tornou-se um processo contínuo de novos conhecimentos e metodologias para não ficar com uma prática absoleta em sala de aula, sem prestigiar a integração da totalidade do ser humano, o agir e pensar dos sujeitos envolvidos no contexto escolar e extraescolar.

Para Perrenoud (2002), é imprescindível que os professores despendam de:

> [...] energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. (PERRENOUD, 2002, p. 25)

Para alcançarem essas competências, os professores devem ter claramente o domínio dos conhecimentos específicos da sua área de atuação e também a compreensão das questões que envolvem a dimensão do ambiente de trabalho, para que possam ter autonomia para tomar decisões no contexto interno e externo à sala de aula, com responsabilidade pelas suas escolhas enquanto profissionais.

Atualmente, as demandas escolares exigem que os professores saibam avaliar criticamente a sua própria atuação no contexto em que atuam, e que saibam, ainda, interagir coletivamente com os seus pares, para fomentar a contínua construção do conhecimento dos seus alunos.

A formação inicial deve propiciar o desenvolvimento de competências essenciais para dar condições de trabalho aos profissionais da educação, tanto pela sua formação básica na graduação, como pela experiência com a prática docente no estágio, durante a licenciatura nas instituições de ensino.

Para Gatti (2013), é necessário:

> [...] ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. (GATTI, 2013, p. 35)

A partir do exposto por Gatti (2013), é indispensável que na formação inicial dos professores, discuta-se e favoreça o desenvolvimento de competências para uma educação básica de qualidade, visto o tamanho do desafio de ser professor. E essas não podem se restringir somente às competências técnicas, mas também abranger todas as suas dimensões, como, por exemplo, ética, estética, política e técnica, durante todo o curso de licenciatura.

Atualmente, a sociedade está passando por um movimento de ressignificações de valores e saberes. Para Silva (2007, p. 257), "podemos afirmar que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem."

Uma vez que passamos por mudanças culturais, sociais e políticas, logo, emergem as exigências por profissionais com um arcabouço de conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas com a formação contínua.

Para o educador e pesquisador Nóvoa, a formação se dá em:

> [...] um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. (NÓVOA apud GENTILE, 2001, p.14)

Assim, o crescimento profissional se dá ao longo do tempo, com a experiência do trabalho e nos momentos de reflexão sobre a própria ação, conhecimentos e competências desenvolvidas no contexto escolar frente às novas exigências.

A seguir, apresentaremos algumas competências necessárias para atender às exigências da docência em tempos de constantes transformações em que nos encontramos.

4. AS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Há uma tendência observada nas últimas décadas, nas pesquisas realizadas, sobre a discussão da necessidade de um equilíbrio no processo de ensinar e aprender, em âmbito nacional e internacional, que alerta as instituições para essa necessidade. Esse equilíbrio se faz necessário na formação inicial e continuada dos professores, consequentemente, as instituições de formação devem rever os saberes e as competências necessárias dos

profissionais que vão atuar na Educação Básica como docentes, independente da disciplina ou área de conhecimento.

Olhando para a atuação do professor, a aprendizagem é um processo que se divide em ensinar e aprender, que deve se concretizar de forma progressiva através de espaços e tempos de interação no contexto escolar; logo, é essencial uma intervenção fundamentada e contextualizada por parte dos professores em suas aulas, sendo capazes de criar condições para que cada estudante possa progressivamente ser autônomo e também desenvolver as suas capacidades de aprender a aprender.

As Diretrizes Curriculares alertam para as mudanças no cenário da educação, e clamam por um novo profissional que saiba conviver com uma grande heterogeneidade de alunos, pois:

> O contexto atual traz a necessidade de promover a educação escolar, não como uma justaposição de etapas fragmentadas, o que tem acontecido até aqui, mas numa perspectiva de continuidade entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, dando concretude ao que a legislação denomina educação básica e que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola. (BRASIL, 2000, p.8)

É amplamente reconhecido que somente profissionais bem formados e comprometidos com o ensino e a aprendizagem dos alunos para dar sustentação a uma educação básica de qualidade possibilitam que os alunos desenvolvam as competências de aprender a aprender ao longo da vida.

Segundo Perrenoud (2000), para esse professor é necessária uma formação que passe:

> [...] pelo conjunto do currículo e por uma prática – reflexiva – dos valores a incutir. E, ainda aqui, as intenções de formação confundem-se com as exigências da vida cotidiana. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é só preparar o futuro, mas é tornar o presente tolerável e, se possível, fecundo. Nenhuma vítima de preconceitos e de discriminações pode aprender com serenidade. (PERRENOUD, 2000, p. 147)

Como toda profissão, a docência tem sua trajetória construída historicamente, passando por interferências dos contextos culturais, políticos e sociais. Dessa forma, não há espaço para o sacerdotismo pela docência; então, faz-se necessário que se discutam as competências e habilidades para a real profissão da docência do século XXI.

As Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores para a Educação Básica ressaltam que ser professor requer formação inicial e continuada, e estas devem promover a flexibilidade, produtividade e eficiência no seu fazer pedagógico, não podendo ser confundido com um sacerdote, como colocado abaixo:

> [...] o professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto, precisa permanentemente fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os resultados do ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico. (Brasil, 2002, p. 35)

Diante do exposto, fica evidente que o professor deve ser um profissional comprometido com a sua própria formação, e não aquele "que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescente e jovem e adulto" (Brasil, 2000, p. 29).

Dessa maneira, a formação inicial tem um papel crucial que pode possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e (re) conheçam, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuarem em um novo contexto escolar, com as novas exigências postas pela sociedade e pelas políticas públicas.

Diante do exposto até aqui, quais os atributos esperados para a profissão docente, isto é, quais são as competências necessárias para uma docência de qualidade, neste século, para atuar na Educação Básica?

Atualmente, a relação entre ensino e aprendizagem está passando por uma descontinuidade com o paradigma da transmissão do conhecimento e ascensão do modelo emergente do mundo contemporâneo.

Para Nóvoa (2001, p. 11), a "educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas".

Logo, o desafio atual da docência no mundo contemporâneo é rever a formação inicial e continuada e como o professor tem desenvolvido o seu trabalho no espaço da sala de aula, reorganizando os seus saberes e competências em prol da qualidade da docência e da realização pessoal; consequentemente, quais competências são exigidas para esse novo profissional da educação?

Para que as pessoas que exercem a docência tenham um reconhecimento profissional pela sociedade, é indispensável que estas apresentem “um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma”, ou seja, que evidenciem que possuem competência profissional (NORBERGUE, 2016, p. 190).

Dessa forma, há uma relação implícita entre docência e competência, ou melhor, o docente precisa ser competente em sua profissão para que haja qualidade em seu trabalho, assim como em qualquer outra profissão. Para isso, a formação desse profissional precisa ser adequada à época, isto é, ao “modelo de sociedade e do ser humano que queremos” (Perrenoud, 2002, p.12).

Dessa maneira, para cada época as exigências das competências profissionais se traduzem de maneira diferente no trabalho. Hoje em dia, discute-se e estuda-se como desenvolver as competências enquanto docente em todas as suas dimensões, técnica, estética, política e ética, para a autonomia do ser humano enquanto sujeito responsável pelo seu próprio desenvolvimento.

Para Rios (2005), falar em competência significa falar em saber fazer bem; também alerta que a competência não tem apenas um único sentido, como vem sendo usado indiscriminadamente o termo, sendo confundido simplesmente com o ato de realizar uma tarefa puramente mecânica (tecnicista).

Para os pesquisadores Perrenoud (2002), Rios (2005) e Machado (2009), as competências são extremamente importantes no processo de formação tanto do educador quanto do aluno, uma vez que há várias dimensões para as competências nos âmbitos pessoal e profissional, que são importantes e necessárias para uma docência de qualidade, assim como para o exercício da profissão docente em tempos atuais no ambiente escolar.

Na perspectiva de Perrenoud (2002), a formação dos professores precisa ser revista para atender uma nova geração de alunos (público heterogêneo); também muitos alunos de licenciatura (futuros professores) acreditam que apenas dominar os conteúdos seja suficiente para atuarem como docentes, não desenvolvendo nem discutindo as demais dimensões de competências.

Para o autor, os cursos de formação não preparam os futuros professores para uma lista de situações além dos saberes técnicos, por exemplo, “medo, sedução, o poder, o conflito, a improvisação, a solidão, o tédio, a rotina”, sendo que os professores precisam de competências que indiquem os saberes e as capacidades necessárias para lidarem com essas situações acima citadas (PERRENOUD, 2002, p.18).

Do ponto de vista de Rios (2005), a qualidade da docência passa pelos campos dos saberes e das competências, por isso, a importância da compreensão das dimensões de uma competência pelos profissionais da educação.

Uma breve descrição das dimensões de uma competência: técnica - certa forma de fazer; estética – sensibilidade, “docência e boniteza de mãos dadas”; ética - caráter, respeito, solidariedade e bem coletivo; política - construção coletiva da sociedade, articulada pelas dimensões técnica, estética, e todas essas são mediadas pela ética (RIOS, 2005).

No final da década de noventa, a UNESCO apresentou os quatros pilares para uma educação de qualidade, sob a coordenação de Jacques Delor, em que se propõe um direcionamento para a formação integral do ser humano a partir dos seguintes princípios: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e, por último, aprender a ser, possibilitando, assim, que se construa significado para aqueles que aprendem ao longo da vida.

O professor deve ter como parâmetro a sua formação e a formação de seus alunos, e esses princípios são denominados pilares da educação, de forma que, quando compreendidos e aplicados na educação, podem favorecer o desenvolvimento integral do ser humano, alcançando seu pleno desenvolvimento, ou seja, alcançando sua totalidade enquanto sujeito, sendo capaz de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

4.1 Competências fundamentais para a docência

Perrenoud (2002), em seu livro, *10 novas competências para ensinar*, apresenta uma lista de competências necessárias aos professores, são elas:

> 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2002, p. 14).

Para o autor, essas competências são imprescindíveis para um professor poder trabalhar, ou seja, ensinar em uma sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível a todos e em qualquer lugar.

Na concepção de Machado (2009), as competências fundamentais para uma atuação da docência em sala de aula perpassam por um conjunto de ações e funções realizadas pelo professor, como, por exemplo, tecelão, cartógrafo, contador de histórias, mediador e tolerante, como exposto abaixo.

> [...] um professor competente é como um **tecelão** , tecendo pacientemente relações entre os temas mais diversos, na construção dos significados; é **cartógrafo**, mapeando relevância, tendo em vista os projetos de seus alunos; é um **contador de histórias**, de narrativas fabulosas, que despertam o encantamento e alimentam desejos; é um **mediador** de conflitos, de todos os tipos, sobretudo o de interesses ao fato de iniciar algo nos outros; e é, necessariamente, um semeador da **tolerância**, do respeito pela diversidade. (MACHADO, 2009, p. 61)

De acordo com Machado (2009), pode-se dizer que os verbos mediar, tecer, mapear e construir dão o direcionamento de um profissional competente.

Pode-se entender que mediar conflitos de interesses entre professor e aluno se dá por meio da sensibilização e argumentação; ao tecer redes de significados, o professor é um construtor de encadeamento de temas aparentemente desconectados; ao mapear valores e/ou projetos, o professor é um cartógrafo que constrói mapas de relevância e significação; e ao construir narrativas fabulosas, o professor é um contador de histórias, qualquer tema pode ser explicado por meio de uma narrativa/história.

Considerando-se as competências profissionais para uma docência de qualidade como as citadas pelos pesquisadores/educadores acima, pode-se inferir que todos assinalam a necessidade de profissionais competentes, não somente na dimensão técnica, mas em todas as destacadas, para possibilitar um ensino de qualidade para todos os alunos.

Para se conseguir uma educação de qualidade, é essencial uma mudança significativa na formação e na identidade dos profissionais que se dedicam à profissão de professor, sem deixar de lado o desenvolvimento das novas competências exigidas no século XXI.

Para Nóvoa (1995, p.11), "a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades"; também ressalta a necessidade da mudança, mas nem sempre é fácil definir quais mudanças e seu rumo. Mas uma coisa é certa: "há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas".

A formação inicial e a continuada devem favorecer a instrumentalização dos professores, para desfazerem o paradoxo entre teoria e prática e, assim, aproximarem o discurso da prática em sala de aula.

Essa formação deve ser vista como um processo permanente integrado à rotina dos docentes, propiciando, de forma mais ampla, competências que tornem os indivíduos capazes de enfrentar inúmeras situações, as quais, às vezes, são aleatórias, além de facilitar o trabalho em equipe, que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino nas instituições.

Também não citado explicitamente até o momento, mas não menos importante, é o atual contexto escolar, visto que existem outros atores além dos professores e alunos, outras variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, que tornam o ambiente escolar muito dinâmico, complexo e não estático, onde todos esses fatores influenciam nos resultados almejados pelos profissionais da educação, assim como o desenvolvimento das competências fundamentais para uma docência de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi apresentado ao longo deste artigo, há a necessidade de uma formação inicial e continuada que valorize a construção da noção de competência com todas as suas dimensões, com a perspectiva de uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, proporcionando o pleno desenvolvimento das competências para a profissão docente, possibilitando mudanças que provêm da "desmaterialização" do trabalho que exige, além da técnica, a "aptidão para as relações interpessoais" (Delors, 2003, p. 95).

A profissão docente implica entender a aprendizagem como um processo contínuo, e requer novas dimensões de conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas competências e valores para uma educação que atenda aos anseios de uma sociedade contemporânea.

Consequentemente, é preciso buscar não só o desenvolvimento de competências, mas, essencialmente, uma mudança significativa na formação e na identidade profissional dos que se dedicam à profissão de professor para se conseguir uma educação de qualidade.

Quanto ao desenvolvimento de competências, fica evidente que o docente necessita estar em constante formação, e esta deve levá-lo a desejar prosseguir aprendendo para poder desempenhar com qualidade sua profissão, uma vez que as competências são construídas por toda a vida e mobilizam conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília/DF: MEC, 2000.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46. dez/jan/fev 2013-2014.

GENTILE, P. Fala Mestre! Philippe Perrenoud - A arte de construir competências. **Nova Escola**. São Paulo, n. 135, p. 14-20, set. 2000.

_____. Fala Mestre! Antonio Nóvoa - Professor se forma na escola. **Nova Escola**. São Paulo, n. 142, p. 13-15, mai. 2001.

MAANEN, J. V. **Reclaiming qualitative methods for organizational research:** a preface, In: Administrative Science Quarterly, vol. 24, no. 4, December 1979.

MACHADO, N. J. Competência dos professores. In_____. **Educação**: autoridade, competência e qualidade. São Paulo, Escrituras Editoras. 2009.

NÖRNBERG, N.E.; FORSTER, M. Ensino Superior: as competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 1, p. 187-210, abr. 2016.

NÓVOA, A. **Formação de professores e preparação docente**. In: _____. (Coord.). Os Professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13 – 33.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA. M. L. R. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoco; ABUD, M José Milharezi. **Cognição, Afetividade e Linguagem.** Taubaté. Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007 (p. 235-260).

SILVA, M.L. R. **A Complexidade inerente aos Processos Identitários Docentes**. In: Revista Notandum Libro, v. 12, p. 45-58, 2009.

NOTES ON PROFESSIONAL SKILLS NECESSARY TO TEACHING

Abstract: *This text aims to discuss some aspects related to the necessary competences for the development of the teaching profession, especially in Basic Education, according to new cultural, social and political requirements. As a methodological procedure of this article, it focused on the comprehension of readings and interpretations of texts about the fundamental competences for the teaching profession. The following researchers were taken as theoretical contributions: Gatti (2013); Nóvoa (1999); Perrenoud, (2002); Machado (2009) and Rios (2005). After the readings, it can be inferred that the teaching profession implies understanding learning as a continuous process based on the search of understanding new competences and values for an education that meets the aspirations of a contemporary society in order to reach quality education. This re-signification will only be possible by means of significant changes in professional education and identity of the ones engaged in the teaching profession.*

Keywords: *Professional Competence. Professional Identity. Teacher Training.*

Apresentação Oral

FORMAÇÃO DOCENTE: A PRÁTICA CULTURAL CINEMATOGRÁFICA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

TOMASI, Áurea Regina Guimarães - aureagt@gmail.com[1]
Programa de Pós Graduação em Gestão Social Educação e Desenvolvimento Local.
Centro Universitário Una
Rua Guajajaras 175 Centro, Belo Horizonte ,MG. Brasil

ARAÚJO, Wânia Maria de - waniamariaaraujo@gmail.com[2]
Programa de Pós Graduação em Gestão Social Educação e Desenvolvimento Local.
Centro Universitário Una
Rua Guajajaras 175 Centro, Belo Horizonte ,MG. Brasil

GOBIRA, Ari Silva - abr@abrconsultoriaambiental.com.br[3]
Programa de Pós Graduação em Gestão Social Educação e Desenvolvimento Local.
Centro Universitário Una
Rua Guajajaras 175 Centro, Belo Horizonte ,MG. Brasil

ÁVILA Deisiane Aparecida Damasceno - deiseavila@yahoo.com.br[4]
Curso de Pedagogia.
Centro Universitário Una
Rua dos Goitacazes, 1.159, Barro Preto

RESUMO: *Este relato apresenta parte de uma pesquisa sobre políticas públicas de cultura, mais especificamente, voltadas para bibliotecas e salas de cinema no município de Belo Horizonte/Brasil. Parte-se do pressuposto de que, embora a cultura seja um atributo do ser humano, o acesso a bibliotecas e ao cinema entendidos como práticas culturais capazes de contribuírem para o fortalecimento da cidadania, é ainda bem restrito no Brasil. Assim, pretendeu-se conhecer o acesso de estudantes de pedagogia a esses bens culturais. Apoiou-se em um referencial teórico interdisciplinar com foco principal na discussão sobre o chamado*

[1] Graduação em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal de Minas Gerais (1979); pós graduação em Ciências Sociais Aplicadas à Educação - Faculdade de Educação da UFMG (1982); mestrado em Ciências da Educação - Université René Descartes – Paris V Sorbonne (1994) e doutorado em Ciências da Educação - Université René Descartes Paris, V Sorbonne (2005).

[2] Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal (1990), graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1987), mestrado em Ciências Sociais: Gestão de Cidades pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2004) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2010).

[3] Graduado em Ciências Biológicas (UNIPAC), especialista em Gestão Ambiental de Resíduos Sólidos, Educação Ambiental e mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. Possui capacitação de Consultoria Ambiental.

[4] Graduada em Pedagogia. Centro Universitário Una.

cinema de arte em oposição ao cinema comercial, principalmente hollywoodiano e utilizou-se uma metodologia quantiqualitativa. Buscou-se conhecer as concepções e práticas cinematográficas de estudantes de Pedagogia, seja frequentando as salas de cinema, seja pela televisão, pela internet ou por outros meios. Cerca de uma centena de estudantes de pedagogia da rede pública e privada foram indagados, entre outros aspectos, sobre os critérios de escolha dos filmes que assistem e sobre a importância do cinema em suas vidas e na formação docente. Interrogou-se também sobre quais devem ser os objetivos e os critérios de seleção e exibição de filmes na faculdade e nas escolas de ensino fundamental. As constatações e a análise dos dados coletados visam contribuir para uma reflexão e possível expansão da oferta dessa prática cultural, como possibilidade de aprimoramento do olhar e da formação de futuros pedagogos.

Palavras Chave: Formação docente. Cultura. Cinema. Pedagogia

1. INTRODUÇÃO

A cultura é uma prática inerente ao ser humano e ainda que seja universal, que se produza mesmo inconscientemente, na sociedade contemporânea, ela é considerada também como um direito do cidadão. Portanto, é necessário que o Estado e as políticas públicas estimulem sua produção e promovam o acesso de maior parte da população aos bens e serviços culturais como bibliotecas, museus, teatro e cinema, entre outros serviços, atividades, práticas e manifestações culturais.

Entretanto, embora a Constituição Federal contemple esse direito, as políticas públicas nessa área ainda são muito incipientes. Nesse cenário surgem iniciativas paralelas de instituições não governamentais que buscam desenvolver essa prática cultural, na tentativa de preencher essa lacuna das políticas públicas.

Na primeira etapa dessa pesquisa dentre as diferentes práticas culturais optou-se por investigar a oferta do cinema de arte, por ser uma modalidade da cultura capaz de viabilizar o fortalecimento da cidadania, ao se considerar o cinema de qualidade, o cinema de arte em oposição ao cinema mercadológico explorado pela indústria de massa. Partiu-se do pressuposto

de que, o acesso e a familiaridade, com a linguagem do cinema de arte contribuiu para a cidadania e o desenvolvimento local.

Dando continuidade a essa investigação aprofundou-se esse estudo buscando conhecer a prática cultural cinematográfica de estudantes de pedagogia. Por acreditar que o acesso ao cinema de arte possibilita o aprimoramento de um olhar mais crítico é importante saber se futuros pedagogos têm acesso à sétima arte e de que forma.

Com uma fundamentação essencialmente sociológica com foco na cultura, na cidadania, no desenvolvimento local e no cinema como leitura de mundo que contribua com uma prática emancipatória, foi utilizada uma pesquisa quanti-qualitativa. O cenário é o município da Belo Horizonte onde foi analisado o acesso ao cinema, por parte de estudantes de Pedagogia de instituições de ensino superior pública e privada. Foi analisada a qualidade desse acesso partindo da frequência e se estendendo ao gênero de filmes e seu espaço na formação dos estudantes pesquisados.

2. CULTURA, CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO LOCAL

Visto que o conceito de cultura é polissêmico, a ideia aqui não é exaurir considerações em torno do seu significado, mas ressaltar como ele também é relevante para elucidar questões referentes às ações desenvolvidas pelo poder público ou por outros atores sociais relativas ao campo das políticas públicas. Isto porque a cultura, além de orientar e influenciar a forma como os indivíduos interpretam a realidade na qual estão inseridos, também se insere no campo dos conflitos e lutas pela conquista de direitos sociais e políticos. Dessa forma, cultura é defendida nesse estudo, não somente como algo presente nas ações cotidianas dos sujeitos delineando, de certa forma, seus comportamentos nas mais diversas situações, mas como elemento importante e constitutivo de reflexão no campo das políticas públicas.

Para traçar breves considerações em torno do conceito de cultura vale mencionar a ideia de Benedict (1972) de que a cultura pode ser pensada como uma lente através da qual os homens veem o mundo. As lentes são diversas e isso leva a pensar sobre a diversidade cultural que compõe a humanidade, ou seja, quão diferentes são as formas de ver e interpretar o mundo, de viver e experimentar o cotidiano. Sendo assim, uma das maneiras de perceber a presença da cultura no cotidiano dos indivíduos independente do lugar e da forma como vivem, é nos deter

sobre as várias maneiras de conferir significados aos acontecimentos e aos objetos materiais que cada sociedade processa ao longo do tempo e como esses significados

São resultado de conflitos e tensões entre seus vários grupos sobre o que será considerado como válido e culturalmente construído por eles. Além disso, é importante ressaltar que a cultura é sempre resultado de um processo coletivo, isto é, refere-se sempre a uma produção coletiva que expressa a(s) visão(ões) de mundo dos vários grupos de sujeitos de uma sociedade. Um outro ponto importante a considerar, refere-se ao fato de que a cultura se insere no tempo, na história o que tem como consequência a mudança de aspectos que a compõem, mudanças essas que podem dizer respeito às formas de comportamento, ao conteúdo de significados que recobrem os acontecimentos ou os objetos de uma determinada sociedade. (LARAIA, 2003)

Para DaMatta (1986) cultura pode ser compreendida como um código por meio do qual as pessoas de um determinado grupo classificam, pensam e modificam tanto o mundo quanto a si mesmas. Dessa forma, a cultura está presente em todos os grupos sociais e possibilita que eles se expressem e se apresentem socialmente de maneiras distintas porque partilham códigos distintos e as mudanças que ocorrem nos cenários onde vivem são também reflexos das transformações que ocorrem no interior desses códigos a partir das ações que os indivíduos desses grupos realizam.

Entre as ações realizadas pelos indivíduos que, contribuem, de certa forma, para as transformações da cultura, interessa aqui destacar aquelas que se referem à conquista de direitos corroborando para a prática e ação política dos indivíduos em uma sociedade e, por sua vez, podem estar relacionadas a pressão que os cidadãos exercem ao poder público para a implantação de políticas públicas. Isso significa que as ações de exercício da cidadania também podem ser pensadas como reflexo das transformações no campo da cultura. No caso brasileiro podemos pensar como o processo de redemocratização do país, iniciado nos anos 1980, contribuiu para essa mudança da cultura e práticas políticas de seus cidadãos, visto que esse processo culminou não só na mudança da forma de governar o país, mas também em uma nova configuração nas relações de poder (JARA, 1997). Essa nova cultura política, democrática e participativa é que tencionou a saída do regime militar e, para além disso, apontou para a legitimação institucional dos novos atores sociais.

A mudança observada foi a transformação de uma forma centralizada de tratar as questões públicas para uma forma descentralizada de administrar, tomar as decisões que passaram a contar com maior ou menor grau de participação social.

O novo contexto brasileiro que passa a contar com ações descentralizadas no que se refere à gestão pública dos recursos, passou também a contar com a participação dos cidadãos, não só no exercício de construção de ações coletivas que significassem pressão ao poder público para o cumprimento dos direitos garantidos a todos os brasileiros pela Constituição de 1988, bem como para exercer controle sobre os gastos públicos.
Nesse sentido, torna-se claro que a percepção dos cidadãos envolvidos nas lutas por seus direitos em relação a condução da gestão dos recursos públicos não considera que essa ação seja de exclusividade do Estado e das elites econômicas, visto que a sociedade civil tem papel importante nesse processo. (MARTINS; CALDAS, 2009) Então, desde a promulgação da Constituição de 1988 houve uma ampliação dos municípios com administrações que contam com a participação efetiva da população por meio de comitês, conselhos e outras instâncias deliberativas. Dessa forma, ao participarem ativamente do processo administrativo caminham em direção à construção da cidadania (TENÓRIO, 2004).

Já no século XXI esse cenário de participação dos cidadãos nas decisões e rumos a adotar em seus espaços locais de experiências cotidianas sofreu alterações, mas a ideia de construir coletivamente processos de desenvolvimento não se arrefeceu, apenas ganhou novas "nuances". Nessas novas "nuances" destaca-se as ações relativas ao desenvolvimento local que de acordo com Ávila (2000) possibilitam que os sujeitos de um determinado espaço territorial reconheçam suas capacidades, habilidades e competências para incrementar a cultura da solidariedade e dessa forma, tornarem-se aptos para gerenciar e agenciar os recursos de sua localidade com vistas a busca de soluções de questões de toda ordem e natureza presentes no seu cotidiano.

De acordo com Tenório (2004) pensar o desenvolvimento local implica levar em consideração as dimensões econômica, social, cultural, físico-territorial, ambiental, científico-tecnológica e também analisar os diferentes padrões de inter-relacionamento dos vários atores sociais. Segundo o referido autor, os processos de desenvolvimento local envolvem esforços tanto dos atores estatais, quanto da sociedade civil e do capital para construir projetos oriundos da negociação de interesses que podem ser divergentes e conflituosos. Mas para que isso ocorra

é necessário que os atores envolvidos no processo ganhem visibilidade, sejam fortalecidos e desenvolvam propostas sócio-econômicas que dinamizem as potencialidades locais no intuito de alcançar a melhoria da qualidade de vida da população.

E uma educação interdisciplinar que inclua e promova ações voltadas para a cultura, poderá contribuir para o desenvolvimento local, passando pela formação docente a qual em seguida será desdobrada na educação de uma nova geração quando estes estudantes de pedagogia se tornarem professores e pedagogos.

3. CINEMA COMO PRÁTICA CULTURAL E CIDADÃ

Nesse estudo considera-se o cinema como uma prática capaz de contribuir para a criticidade por meio da arte. Pressupõe-se que o cinema de arte, não comercial, de qualidade possibilita a leitura de mundo e a criticidade que constrói o cidadão. Mas para isso é necessária uma alfabetização da linguagem cinematográfica o que vai ocorrer a partir do convívio da familiaridade dos sujeitos com essa modalidade da cultura como destaca Martin (2003): "É preciso aprender a ler um filme, a decifrar o sentido das imagens como se decifra o das palavras e dos conceitos, a compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica. (...) há tantas interpretações de cada filme quantos forem os espectadores". (p.28)

O acesso ao cinema torna-se, portanto, condição para que essa leitura se realize:

> De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979), a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de "competência para ver", isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, o autor assinala que essa "competência" não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas – que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantém com as artes e a mídia – é o que lhes permite desenvolver determinadas maneira de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema. (DUARTE, 2002, p. 13)

Essa autora alerta que "ir ao cinema" trata-se de uma "prática social" que vai possibilitar determinado gosto e uma qualificação para a escolha e apreciação dos diferentes gêneros de filmes. Ainda segundo ela:

> Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais [...] É inegável que as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e os filmes, entre

> cinéfilos e cinema e, assim por diante são profundamente educativas. O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de "sociabilidade", no sentido que Simmel dá ao termo, ou seja, forma autônoma ou lúdica de "socialização", possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, em função de valores, interesses e objetivos comuns." (DUARTE 2002, p. 14- 17)

Para Lopes, o filme nos traz um novo olhar, ampliando nosso conhecimento e nos trazendo questionamentos e criticidade sobre questões que nos eram comuns e que nomeávamos com facilidade pela forma que culturalmente nos foi passada. "[...] mas educa no sentido que amplia e questiona o nosso conhecimento dos contextos em aparência familiares e facilmente nomeáveis". (LOPES 2007, p 37)

É importante também discutir o lugar ocupado pelo cinema e destacar seu papel colonizador e de aculturação, principalmente da indústria do cinema de Hollywood em oposição ao cinema de arte que possibilita a reflexão (LOPES, 2007) e tem como foco a alteridade e a diversidade cultural. (BERGALA, 2006)

Conforme Lopes (2007) também se faz necessário considerar que a industrialização da cultura, como por exemplo o monopólio americano, não apenas pode padronizar os meios de expressão do cinema, como também impor o consumo dessa cultura desde cedo a crianças e jovens que não são ensinados a reflexão e a crítica.

Lopes e Teixeira (2013, p.10) mostram que o cinema é uma criação artística que implica em uma "maneira de olhar" que pressupõe uma ideia sobre o mundo "uma ideia histórico-social, filosófica, estética, ética, poética, existencial". Daí a importância de se viabilizar o acesso ao cinema de arte que na forma e no conteúdo podem possibilitar uma visão de mundo mais crítica nos sentido de não apenas mostrar o mundo como ele é mas de como ele poderia ser e ainda pistas de porque ele não é diferente do que é.

Bergala (2006 p. 46) alerta para o verdadeiro perigo em relação ao cinema aquele "que pode, entretanto, causar estragos mais profundos e mais duráveis: o da mediocridade ou da nulidade artística. Pior que os filmes ruins são os filmes medíocres". E para evitar esse perigo ele defende o contato permanente com o filme de arte que estimula a emoção e o pensamento, para a "formação desse gosto que permite tomar certa distância/afastamento sobre os filmes ruins" que ele denomina "filme pipoca". Daí a importância de que estudantes de Pedagogia, futuros educadores tenham acesso e uma maior familiaridade com o cinema, mas o cinema como arte.

Em oposição ao cinema como arte encontra-se a hegemonia do cinema comercial como os filmes de Hollywood que ocupam a maior parte das salas de cinema. Sobre essa "vertente hollywoodiana", Lopes (2007, p. 70-84) desvenda suas inúmeras armadilhas que nem sempre são percebidas pelo assistente. Ele explica que os filmes de Hollywood utilizam recursos tecnológicos sofisticados e avançados, criando um universo imaginário e irreal que de forma sutil contribuem para a alienação, criando um "mundo de sonho [...] do sonho americano, segundo o qual todos os homens teriam, os mesmos trunfos para ter sucesso na vida".

Esse autor mostra que se trata de um tipo de cinema que ou não retrata o mundo como ele é trazendo personagens irreais, extraordinários quase imortais, ou mostra o mundo como é, mas sem possibilidades de mudanças, sem questionar a desigualdade social, a exploração, incitando a aceitação e a conformidade.

Em geral os filmes hollywoodianos mostram o branco ocidental como superior e "ridiculariza" os outros povos como índios, negros e latino americanos. Reforçando o maniqueísmo entre o bem e o mal todos aqueles que fogem ao padrão do homem americano são vistos como subversivos, perversos, "psicopata" ou "amoral". Em relação a mulher esta tem um papel secundário em relação ao homem ou então é alguém que causa a sua "perdição". Além disso, é um tipo de filme que manipula o sentimentalismo, estimula o individualismo, o consumismo, o sexo e a violência, explorando intensamente a ação e as catástrofes ou ainda o que esse autor denomina de "cultura do instantâneo". Enfim todas essas são formulas que não possibilitam e não permitem pensar ou refletir. (LOPES, 2007, p.70-84)

Diante de uma polêmica sobre a exibição de filmes nessa perspectiva hollywoodiana versus os filmes de arte, Lopes (2007, p. 94) declara: "Defendemos um cinema de reflexão de pensamento e de resistência às formas banais. Um cinema de difícil acesso ao mercado distribuidor, restrito às salas de um circuito que sobrevive apenas nas grandes capitais do primeiro mundo." Mas como esse autor destaca, o filme de arte que estimula o sentimento e o pensamento, ou seja, aquele dura muito além do tempo em que o assistente permanece em uma sala de cinema, que toca o sentimento, que leva a reflexão que possibilita intertextualidades com outros textos cinematográficos ou escritos ou com a própria vida e que contribuem com a criticidade dos sujeitos, esse é de difícil acesso para a maior parte da população.

E pensando no papel do cinema na escola, é importante pensar que a escola precisa trabalhar para que tanto o aluno, quanto o professor deixem de ser apenas um telespectador passivo e que passem a também criticar, a entender as interferências políticas, as intenções por trás das cenas, que sejam capazes de ler criticamente as imagens e entender os códigos por trás delas. Como bem explicita, Lopes (2007, p. 87): “Importa que o sujeito escolar se converta de agente passivo em sujeito ativo, livre, responsável e crítico dos meios de comunicação, por intermédio de diferentes formas de expressão criativa. –Por imagens, códigos, símbolos, relações, emoções e sensações” . Lopes (2007) destaca ainda a interlocução entre escola e cinema como algo que produz relações, cria sentidos e significados para os sujeitos escolares e promove aprendizagem a partir da vida cotidiana.

Apesar da grande desigualdade na produção, distribuição e acesso ao cinema de arte verificam-se algumas iniciativas no sentido de socializar esse tipo de cinema. Com a lei do cinema na escola essas questões aqui levantadas tornam se ainda mais pertinentes. A lei que Acrescenta ao art § 8º ao 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica e foi assinada pela presidenta Dilma Rousseff em Brasília, 26 de junho de 2014. Segundo o portal do Distrito Federal a lei acrescenta o artigo 8 que diz: “§ 8o A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (BRASIL, 2014)

Em torno da lei decretada, surgem muitas discussões como por exemplo como esses filmes entrariam em sala de aula, como seriam escolhidos, que critérios seriam utilizados nessa escolha e claro que não se pode deixar de perguntar se os professores estão preparados para utilizar desse recurso, se os mesmos possuem acesso ao cinema e se há em sua formação uma preparação para utilizar o cinema como fonte de conhecimento.

Cada vez mais a responsabilidade dos professores vem aumentando na sociedade, responsabilidade de formar um cidadão capaz de não somente saber fazer, mas ter um pensamento crítico e uma consciência política e social. O cinema pode ser um aliado, quando utilizado como recurso didático, mas estará o professor preparado para utilizar esse recurso?

Para Duarte (2002) quando se trata de cinema é necessário desenvolver uma "competência para ver" disposição para analisar e compreender qualquer história contada em linguagem cinematográfica. E segundo essa autora essa competência não é adquirida apenas por ver filmes, mas é necessário conhecer os diretores, as ideologias por trás dos filmes e compreender até as formas como uma luz é colocada, uma trilha sonora, o lugar onde a trama acontece, ou seja, a linguagem do cinema precisa ser compreendida, para se utilizar de um filme como um recurso didático, para que ele não esteja ali na sala de aula apenas como entretenimento ou como forma de tapar buraco na ausência de um professor ou de um imprevisto qualquer.

O professor deve buscar todas as informações sobre o filme para disponibilizá-las aos alunos, antes de exibi-lo em sala de aula, o professor dispondo de todas essas informações ajudará o aluno ao assistir o filme com um olhar mais crítico, como afirma Lopes (2007)

Esta pesquisa se propôs portanto conhecer, primeiramente se os estudantes de pedagogia em tido acesso ao cinema e em caso positivo, qual a qualidade desse cinema. É interessante conhecer além da sua frequência se se trata de um cinema de arte ou do chamado cinema pipoca de vertente hollywoodiana. Buscou-se ainda conhecer que desdobramentos esse cinema tem na vida dos estudantes, se o cinema é apenas entretenimento ou se toca o sentimento e provoque a reflexão e a formação cida

Embora se defenda uma formação docente ampla e interdisciplinar, incluindo aspectos do domínio das diferentes disciplinas e a formação cidadã e cultural, estes últimos aspectos em geral são relegados e deixados a responsabilidade de cada estudante. O cinema especialmente, embora seja um componente fundamental para o fortalecimento da cidadania é um bem cultural ainda pouco explorado, pouco ofertado, pouco valorizado. Nesse contexto o cinema parece ocupar um lugar de prática cultural não prioritária, o que demanda um maior conhecimento e questionamentos em torno de seu acesso, com o objetivo de possibilitar e estimular uma maior familiaridade com essa expressão cultural visando fortalecer a cidadania por meio da arte, criatividade e criticidade.

4. METODOLOGIA

Buscou-se realizar uma investigação nos moldes de uma pesquisa essencialmente quantitativa, tendo em vista que se realizou um levantamento para identificar a prática cinematográfica de estudantes, embora ao mesmo tempo tenha se procurado apreender suas concepções em relação ao cinema e as contribuições que a sétima arte traz para a formação docente, humana e cidadã.

A amostra incluiu um grupo de 105 estudantes de 2 cursos de Pedagogia e aplicou-se um questionário em 52 estudantes de uma faculdade privada e 53 de uma universidade pública estadual. A amostra foi de 93% de respondentes do sexo feminino distribuídas do 1º ao 8º período do curso de pedagogia com maior concentração nos 3 primeiros semestres do curso. Não se fará distinção aqui entre os respondentes das duas faculdades, privada e pública, pois não se constatou diferenças marcantes entre as respostas de um grupo e outro.

5. O LUGAR DO CINEMA NA VIDA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Dois terços dos estudantes da amostra pesquisada é solteiro e bem jovem sendo metade na faixa etária de até 25 anos. Apenas um quinto está acima de 30 anos e a maior parte mora em casa própria com pais de escolarização não muito elevada.

O acesso à internet se dá em casa, na faculdade e no celular, por parte de 98% dos estudantes dessa amostra e é este o suporte utilizado por metade dos respondentes para acessarem filmes. Em seguida foi indicada a televisão e apenas 6% apontou as salas de cinema.

Cerca da metade desses estudantes assiste filmes semanalmente e apenas 11% diariamente. Com relação à finalidade ou desdobramentos dessa prática cultural quase a metade (40%), acredita que o cinema serve ao mesmo tempo para emocionar, divertir e refletir. De forma isolada a diversão foi a finalidade mais apontada (25%), seguida da emoção (10%) e por último da reflexão (3%).

Um grande número de estudantes (70%), não possui sala de cinema próxima de suas casas e com isso 92% frequenta salas situadas dentro dos shoppings centers. Apenas o restante 8% frequenta salas de cine clube e cinemas de arte. A frequência à salas de cinema não é muito intensa, sendo mensal para praticamente a metade das estudantes da pesquisa, seguida de 18% que frequentam de 2 em 2 meses e 9% quinzenalmente. O restante frequenta mais raramente ainda. E quando se deslocam para as salas de cinema em sua maior parte, esses estudantes vão acompanhados de amigos, de pessoas da família. Apenas 6% tem o costume de ir sozinho. Entretanto, quando assistem filmes em casa, 47% tem o hábito de assistir sem qualquer companhia.

Perguntados sobre como fazem suas escolhas, inicialmente a respeito da nacionalidade dos filmes que mais assistem, 28 % apontou os de origem norte americana enquanto 33% preferem estes ao lado dos franceses. Apenas 6% apontou os filmes de origem brasileira como seus preferidos. Forma citados ainda indiano e chinês em porcentagens em pequenas e ainda assim sempre acompanhados do cinema norte americano, que foi assinalado mesmo a que ao lado de outras nacionalidades, por 94% dos respondentes.

Outros aspectos relacionados aos critérios de escolha diz respeito ao tema, à sinopse, à propaganda e indicação de amigos. Um total de 66% dos respondentes apontou esses 4 aspectos sendo que a propaganda supera a indicação de amigos. Mas cabe ressalta que apenas 4% citou a direção do filme como um critério e ainda assim ao lado do tema e de atores.

Em outro bloco de perguntas os estudantes forma indagados sobre o que lhes impede de frequentarem salas de cinema e o tempo livre (54%) foi o mais indicado seguido do preço da entrada (41%). A localização foi apontada por apenas 5%.

6. A IMPORTÂNCIA DO CINEMA NA EDUCAÇÃO

O último bloco de perguntas voltou-se principalmente para a importância do cinema na faculdade e na escola de ensino fundamental. Os estudantes dessa amostra são unânimes sobre a importância do cinema no espaço escolar e universitário e cerca de 74% revelou que os professores exibem filmes em suas aulas com predominância dos documentários (67%) sobre

os filmes de arte (23%). Mas a maior parte deles (81%) não tem qualquer informação sobre a Lei que pretende obrigar a exibição mensal de filmes brasileiros no Ensino Fundamental.

É interessante destacar nas respostas destes estudantes de Pedagogia, que ao serem indagados sobre a importância do cinema em suas formações, objetivos como: "possibilidade de adquirir uma visão da realidade diferenciada e ampliada, de sair do lugar comum de mostrar a cultura da sociedade e a realidade, de refletir de forma crítica", superam os objetivos preferencialmente didático/acadêmicos tais como: "entender a matéria, enfatizar o que o professor apresenta na aula, melhorar o entendimento do conteúdo das disciplinas, ajudar na aprendizagem".

Entretanto, ao apontarem os critérios que o professor do Ensino Fundamental deveria adotar para exibir filmes para seus alunos, estes estudantes inverteram a opinião anterior e deram maior ênfase aos aspectos da escolarização como: "auxiliar o conteúdo das disciplinas , facilitar o aprendizado do conteúdo trabalhado, ajudar o conteúdo da matéria e dos temas da sala de aula". Revelaram ainda uma preocupação com a "adequação à faixa etária dos alunos conforme a classificação indicativa do filme' e finalmente com a "educação em geral, com a contribuição pedagógica visando acrescentar algo ao desenvolvimento do aluno". Em um número bem mais reduzido alguns respondentes apontaram a importância de critérios na escolha de filmes que possibilitassem aos alunos o acesso ao contexto cultural, à realidade, a reflexão sobre preconceito, diversidade, arte e estética. Apenas 3 estudantes mencionaram entretenimento e prazer e 2 citaram o gosto e interesse dos alunos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas constatações revelam que os estudantes de Pedagogia não fogem à concepção predominante nas práticas escolares e as aplicam mesmo em práticas que são preferencialemtne sociais e culturais. Assim como a instituição escolar "escolariza" as práticas de leitura literária (SOARES, 2007), os princípios que regem tempos e espaços escolares parecem também normatizar a sétima arte como alerta Bergala (2006) sobre o risco de a escola tornar obrigatória a exibição de filmes.

Os resultados dessa breve enquete ainda que não possam ser generalizados, servem para provocar uma reflexão sobre os riscos de uma excessiva escolarização da cultura na formação docente e da necessidade de se repensar as possibilidades da inclusão do cinema nas práticas dos estudantes de pedagogia bem como nas do ensino fundamental de forma que esta arte seja um enriquecimento da formação humana cidadãe estética de pedagogos, das crianças e de adolescentes.

Para tal podem ser pensadas difeerentes estratégias que ampliem a oferta e a discussão de filmes sobretudo de arte, no espaço escolar e universitário tendo em vista principalmente a inclusão e o respeito à cultura não permitindo que o cinema seja adotado simplesmente como mais um instrumento de trabalho escolar. E uma dessas possibilidades é indicada por Morin (2010, p. 84-85), ao propor uma reforma do pensamento que poderia por exemplo “instituir, em todas as Universidades e Faculdades, um dízimo epistemológico ou transdisciplinar, que retiraria 10% da duração dos cursos para um ensino comum, orientado para os pressupostos dos diferentes saberes[...]”. Assim, o cinema talvez pudesse ser incluído na formação docente e ter o espaço e importância que lhe cabem sem ser adulterado em sua essência, para cumprir o papel da educação com o cuidado de não o descaracterizar como arte.

REFERÊNCIAS:

ÁVILA, V. F. et al. **Formação educacional em desenvolvimento local**: relato de estudo em grupo e análise de conceitos. Editora UCDB. Campo Grande. 2000.

BENEDICT, R. **O Crisântemo e a Espada**. São Paulo: Perspectiva. 1972

BERGALA, A. **L’hypothèse cinema**: petit traité de transmission du cinema à l’école et ailleurs. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du cinema. 2006

BRASIL, (2014) Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. D**iário Oficial da União**, Brasília: DF, 27 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm>. Acesso em 15 ago. 2016.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco.1986

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2002

JARA, C. J. (1997). Construindo o Poder Local. **Caderno CRH**. 1997, p. 211-233.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 16 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2003

.
LOPES, J. de S. M. **Educação e cinema**: novos olhares na produção do saber. Porto: Profedições. 2007.

_____.; TEIXEIRA, I. A de C. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica. 2013

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Editora Brasiliense: 2003.

MARTINS, R. D'A.; CALDAS, E. de L. Visões do Desenvolvimento Local: uma análise comparada de experiências brasileiras. **Interações**. Campo Grande, v. 10, n. 2, p. 207-218, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v10n2/v10n2a08.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2010.

SOARES, M. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

TENÓRIO, F. G. Cidadania e desenvolvimento local: casos brasileiros. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 9., 2004, Madrid. **Anais**... Caracas: CLAD, 2004.

TEACHING TRAINING: THE CINEMATOGRAPHIC CULTURAL PRACTICE OF PEDAGOGY STUDENTS

Abstract: *This report presents part of a research on public culture policies, more specifically, for libraries and movie theaters in the city of Belo Horizonte / Brazil. Following from the presupposition that, although culture is an attribute that belongs to the human being, the access to libraries and cinema, as cultural practices capable of contributing to the strengthening of citizenship, is still very restricted in Brazil. Thus, it was intended to know the access of pedagogy students to these cultural assets. It was based on an interdisciplinary theoretical reference, with a main focus on the discussion about the so-called art cinema in opposition to the commercial cinema, mainly the Hollywood ones, and a quantitative/qualitative methodology was used. It was sought to know the conceptions and cinematographic practices of Pedagogy students, whether attending movie theaters, by television, internet or other means. About a hundred public and private pedagogy students were asked, among other things, about*

the criteria for choosing the films they watch and about the importance of cinema in their lives and in the teacher training. It also questioned about what the objectives and criteria of selection and screening of films in college and elementary schools should be. The findings and analysis of the collected data aim to contribute to a reflection and possible expansion of the offer of this cultural practice, as a possibility of enhancing the skill and the formation of future pedagogues.

Keywords: *Teacher training. Culture. Movie theater. Pedagogy.*

LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM DEBATE NO ESTADO DE MINAS GERAIS

ROCHA, Bruna B.[1]– bruuna_rocha1@hotmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena
Rua: Monsenhor José Augusto, 204 - São José
36205-018 - Barbacena – Minas Gerais – Brasil

COELHO, Fernanda C. S.[2] – Fernanda.fcsc@hotmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena
Rua: Monsenhor José Augusto, 204 - São José
36205-018 - Barbacena – Minas Gerais – Brasil

TOLEDO, Flaviana A.[3] – flaviana.toledo@ifsudestemg.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena
Rua: Monsenhor José Augusto, 204 - São José
36205-018 - Barbacena – Minas Gerais - Brasil

Resumo: *O presente estudo foi desenvolvido no Instituto federal Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena, como Trabalho de Conclusão de Curso das discentes de Licenciatura em Educação Física em que o objetivo foi analisar os currículos de formação de doze instituições de ensino superior em Educação Física no estado de Minas Gerais, a partir do sistema e-MEC, para compreender as semelhanças e diferenças entre os cursos de licenciatura e bacharelado. Comparando as matrizes curriculares dos dois cursos, observamos que as diferenças são mínimas em relação aos conteúdos e cargas horárias com inclusão de disciplinas pedagógicas na licenciatura e de disciplinas de aperfeiçoamento no bacharelado. Assim, vemos que a oferta dos dois cursos tem como objetivo principal atender as demandas do capitalismo com a possibilidade da instituição privada ofertar dois diplomas, ampliando o tempo de permanência do aluno na mesma. Tendo em vista a grande proximidade em termos de conhecimentos ofertados nas*

[1] Mestranda em Educação

[2] Pós-graduanda em Educação Física e educação especial

[3] Mestra em Educação

duas formações, acreditamos que a restrição do campo de atuação profissional do licenciado é arbitrária e não condiz com as reais condições de atuar ou não em termos de formação. Observamos também que as transformações se dão em consonância com interesses privatistas ligados ao setor educacional e com as transformações do mundo do trabalho que passam a advogar a formação de um trabalhador de novo tipo.

Palavras-chave: *Formação profissional. Currículo. Educação física.*

INTRODUÇÃO

A Educação Física, inicialmente identificada com a *Gymnastica*, foi introduzida pela primeira vez no Brasil em 1841, no antigo Imperial Colégio de Pedro II (atual Colégio Pedro II) no Rio de Janeiro. Fundado em 1837, o objetivo da criação da escola foi oferecer aos filhos da boa sociedade imperial uma formação secundária abrangente e distintiva, própria à elite da época (CUNHA JUNIOR, 2008).

Diversas obras como Coletivo de Autores (1992); Darido (2003; 2005); Betti (1991) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), destacam que a concepção adotada, higienista e militarista, considerava a Educação Física como disciplina meramente prática, não necessitando de uma fundamentação teórica que desse suporte, por isso, não havia uma distinção evidente entre a Educação Física e a instrução militar, não sendo necessário para ensinar educação física dominar conhecimentos para além daqueles inerentes ao de um ex praticante (FERNANDES, 2009). Apenas após a criação Escola Nacional de Educação Física e Desportos ENEFD, no ano de 1941, passa-se a exigir o diploma de Licenciado para exercício da profissão.

A partir da década de 1960, há um crescimento expressivo de instituições formadoras em Educação Física, com viés tecnicista e formação voltada predominantemente para atuação docente em cursos de Licenciatura. Com a expansão do mercado de trabalho em Educação Física no Brasil, nas áreas não-escolares a partir da década de 1980, o Conselho Federal de Educação aprovou em 1987 a resolução n.03/87, que criou a possibilidade de oferta de cursos de bacharelado na área e toda formação profissional passou a ser realizada em quatro anos (SOUZA NETO, et al, 2004). Apesar disso, grande parte das instituições permaneceram com a formação em licenciatura.

A profissão Educação Física no Brasil é regulamentada em 1998, momento em que foi criado o Conselho Federal de Educação Física – CONFEF através da Lei nº 9696/98. Sob ingerência desse Conselho em articulação com ao CNE foi aprovado o Parecer CNE/CES 0138/2002 que reafirma a institucionalização da fragmentação da formação em Educação Física entre licenciatura e bacharelado (BRASIL, 2002).

Nozaki (2004) aponta que o Parecer CNE/CES 0138/2002 não representa um consenso na área da Educação Física: grupos posicionam-se contrários a este documento, especialmente pelo reconhecimento do retrocesso que o mesmo representa para a área. As ações resistivas referem-se ao posicionamento dos dirigentes das escolas de Educação Física, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), do Movimento Nacional contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) e da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF).

Conforme indica Nozak:

> Os dirigentes das escolas de Educação Física, no II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física (2002), dirigem-se ao MEC e ao CNE e reivindicam a não publicação da resolução decorrente do Parecer CNE/CES 0138/2002; ademais, argumentam sobre a "[...] descaracterização da tradição histórica da formação acadêmica e profissional da educação física, reduzindo-a ao campo de intervenção sob uma concepção restrita de saúde. (NOZAKI, 2003)

Após a homologação da resolução CNE/CES 07/2004 que versa sobre os conteúdos específicos para a graduação em Educação Física, o Conselho Federal de Educação Física, em uma atitude controversa, começou a tentar impedir a atuação, dos graduados em Educação Física com a titulação em Licenciatura, nos campos não escolares tais como clubes, academias, hospitais etc, restringindo-o somente à escola e deixando os outros campos a cargo do bacharel sob o pretexto de que a Licenciatura a partir daquele momento deveria ser balizado somente pela resolução CNE/CP nº 01/2002 e 02/2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e carga horária mínima em todas as áreas e a resolução CNE/CES nº 07/2004 supracitada deveria orientar a formação nos cursos de bacharelado (CREF 4/SP).

Rodrigues defende ainda que, independente do campo de atuação profissional, a formação docente é a balizadora da formação em Educação Física:

> (...) não tem sustentação do ponto de vista epistemológico a divisão da formação em educação física, e que ela se pauta numa interpretação equivocada acerca dos

> campos de intervenção da Educação Física, como se o professor da escola, do lazer, do campo da promoção da saúde ou do campo da estética, não se valesse nas várias situações, da docência que se expressa no trabalho pedagógico do trato específico de um determinado campo de conhecimento (RODRIGUES, 2012, p.85).

Bracht (2004) indica que devido à onda de privatização no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, o número de cursos de Educação Física foi de 80 para um total de 400 entre os anos de 1970 e 2013. Para ele, tal dado demonstra a constante mudança no campo e sua tendência em atender as necessidades do mercado, estabelecendo, muitas vezes, uma relação comercial entre professores e alunos, esses últimos vistos como consumidores.

O ensino superior encontra-se em ampla expansão e, para o caso da Educação Física, os dados sinalizam ainda maior interesse das instituições privadas nesta formação e para além dela, vislumbrando a expansão de um mercado de bens e serviços vinculados às práticas corporais (SILVA, 2015).

Esta “nova” política educacional que fragmenta este campo específico, não apenas desprestigia e desvaloriza a luta dos setores progressistas da área por uma identidade alicerçada numa formação generalista e competente, fundada na compreensão do direito de acesso a cultura corporal, como reforça um processo de alienação na formação para o trabalho, reforçando as dicotomias entre teoria e prática, público e privado, formação ampliada e formação especializada, ratificando o discurso em voga e reforçando uma trajetória histórica conservadora que está em curso no país desde o início do século passado. A educação, como processo sistemático de formação humana, de produção e socialização do conhecimento sistematizado pela humanidade, passa a estar cada vez mais constituída a partir dos discursos da eficácia, do lucro e da competitividade provenientes do mundo da economia política (SILVA, et al. 2009).

O debate acerca da formação profissional em Educação Física no Brasil se encontra presente na área desde a criação de seus primeiros cursos durante a primeira metade do século XX (AZEVEDO, 2013). A fragmentação da formação e a tentativa de cerceamento da atuação profissional dos licenciados em educação física no Brasil são a motivação e justificativa de nos debruçarmos sobre os estudos da atual condição em que se encontram os cursos de formação em Educação Física em Minas Gerais. Por compreendermos a importância do assunto e também o que ele acarreta na vida profissional dos docentes e discentes da área, decidimos pesquisar sobre o tema e para tal, analisamos os currículos de formação profissional de doze (12) instituições de ensino superior em Educação Física no estado de

Minas Gerais das quais tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico para compreender as diferenças e semelhanças entre os currículos de licenciatura e bacharelado em Educação Física.

METODOLOGIA

O referencial teórico reivindicado por essa pesquisa se assenta à luz do materialismo histórico dialético por entendermos que o referencial teórico não se trata apenas de um amontoado de autores fragmentados que se debruçam sobre o tema em questão, mas, fundamentalmente, como uma forma de se entender a realidade e a ciência.

Daqui depreendemos o entendimento da não existência da neutralidade axiológica e que, portanto, antes de se propor qualquer tipo de pesquisa, deve-se ter em pauta a partir de que concepção de mundo se fala.

Sobre o referencial teórico, partimos de Kosik:

> Conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os 'criamos', isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. Essa reprodução espiritual da realidade só pode ser concebida como um dos muitos modos de relação prático-humana com a realidade, cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social. Sem a criação da realidade humano-social não é possível sequer a reprodução espiritual e intelectual da realidade (p.226- grifos do autor). (KOSIK, 1976)

Para tanto, o materialismo histórico dialético sustenta como critério de verdade a práxis social, a qual deve ser analisada á luz de categorias ligadas ao método, como a totalidade, a contradição, a mediação, a própria práxis entre outras.

Traçamos assim um diálogo com autores e trabalhos clássicos da área entendendo a sua contribuição para o avanço do conhecimento, como também nos debruçamos sobre trabalhos mais recentes, a fim de termos subsídios teóricos consistentes sobre a nossa temática.

Esse trabalho se pauta em uma análise qualitativa que, como afirma Turato (2003), caracteriza-se principalmente pela profundidade de análise, a pesquisa de natureza qualitativa se preocupa basicamente com significados, opiniões e representações acerca de determinado fenômeno.

Utilizamos como material empírico o projeto pedagógico de doze instituições que oferecem cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no estado de Minas Gerais. Desse material buscamos extrair o tipo de formação, a modalidade de oferta, categoria administrativa e o mercado profissional visado por cada curso.

Posteriormente, selecionamos os projetos pedagógicos das cinco instituições que oferecem os cursos de Licenciatura e Bacharelado simultaneamente com o objetivo de comparar as matrizes curriculares sob os aspectos das disciplinas ofertadas e carga horária destinada a elas.

RESULTADOS

Em análise ao sistema eletrônico e-MEC realizado em novembro de 2015, verificamos que haviam cadastradas 93 (noventa e três) Instituições que oferecem curso de Educação Física no Estado de Minas Gerais, das quais analisamos 12 instituições que tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico,apesar das várias tentativas via telefone, e-mail.

Nessa análise observamos que das 12 (doze) instituições pesquisadas, 3 (três) oferecem o curso de licenciatura, 5 (cinco) oferecem ambas as modalidades (Licenciatura e Bacharelado) e 4 (quatro) oferecem somente o curso de bacharelado.

[4]A Resolução CNE/CP 02/2002 responsável por instituir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior prevê que a duração mínima dos cursos de licenciatura é de três anos, a carga horária mínima do curso é de 2800 horas e o estágio na educação básica tem que cumprir no mínimo 400 horas. Pudemos observar que todos os cursos de licenciatura estão de acordo com a mesma, indo além da carga horária proposta de 2800 (duas mil e oitocentas) horas além de obedecerem às horas de estágio propostas, cumprindo às 400 horas recomendadas. Dentre essas instituições, destacamos o Instituto Federal do Sudeste de Minas

[4] A resolução descrita foi vigente durante o tempo de pesquisa para o presente trabalho e atualmente foi substituída pela Resolução 02/2015 onde todos os cursos de Licenciatura deverão se adequar até a metade do ano de 2018.

campus Barbacena, que cumpre a carga horária prevista no estágio na educação básica e ainda exige o estágio no espaço não-escolar, com um total de 60 (sessenta horas).

Já a Resolução CNE/CP 04/2009 que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Educação Física, bacharelados, na modalidade presencial prevê que a carga horária mínima dos cursos é de 3200 horas distribuídos em quatro anos e os estágios, juntamente com as atividades complementares não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações específicas contidas nas respectivas Diretrizes Curriculares. Todos os cursos de bacharelado analisados atendem à determinação prevista, exceto o da Universidade Federal de Ouro Preto que no momento da pesquisa apresentava carga horária de 2855 horas para a integralização do curso, inferior às 3200 horas previstas.

Ao analisarmos o perfil de egresso, buscamos verificar qual o apontamento de cada instituição em relação ao mercado de trabalho: Todas as instituições que oferecem curso de licenciatura afirmam que o mercado de trabalho para o formando é na educação básica, exceto o Instituto Federal de Ciências e Tecnologia - campus Barbacena, que afirma que o campo de atuação de seus formandos é tanto na área escolar como na área não escolar. As instituições que ofertam o bacharelado afirmam que o campo de atuação de seus formandos é somente na área não escolar.

Embora não tenhamos encontrado evidências legais da restrição do campo de atuação dos professores de Educação Física formados nos cursos de licenciatura, parece haver uma tendência das Instituições que ofertam esse curso em apontar em seus perfis de egresso uma atuação pautada na Educação Básica.

Buscando em documentos que relatam sobre a atuação profissional no campo não-escolar, vemos que o único critério para o livre exercício da profissão é a inscrição nos Conselhos Regionais de Educação Física (CONFEF/CREF) e a posse do diploma obtido em curso de Educação Física oficialmente autorizado ou reconhecido como prevê a Lei 9.696/98 em seu artigo 2º, inciso l, sem a explicitação se é um diploma de licenciatura ou bacharelado e sim o diploma obtido em curso de Educação Física.

A lei 9696/98 que regulamenta a profissão Educação Física prevê ainda em seu artigo 3°:

> Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Com base nesses dados não consideramos razoável a restrição da atuação profissional dos Licenciados em Educação Física, podendo exercer livremente a sua profissão em todos os campos de atuação da área previstas no art. 3º da Lei nº 9.696/98, o que inclui em sua interpretação a atuação não só em colégios e universidades, mas também em academias, clubes e em outras áreas abrangentes[5].

Para reforçar a tese de que o licenciado pode atuar nos diferentes espaços que abrange a Educação Física, trouxemos um parecer do Conselho Nacional de Educação baseada em afirmações do Ministério da Educação que reconhece a possibilidade de o licenciado em Educação Física exercer livremente a sua profissão, sem restrições, como mostra alguns trechos da decisão da Câmara Superior de Educação (vinculada ao CNE/MEC), proferida no parecer nº 400/2005 CNE/CES de 22/11/2005:

> (...) IV – É admissível que dois cursos que conduzam à licenciatura em Educação Física ensejem registros em campos de atuação diversos?Resposta: Reitere-se aqui que todas as licenciaturas em Educação Física no Brasil estão sujeitas ao cumprimento da Resolução CNE/CES nº 1/2002. Portanto, todos os licenciados em Educação Física têm os mesmos direitos, não devendo receber registros em campos de atuação diferentes.
>
> (...) Portanto, está definido que (1) a competência para legislar sobre as qualificações profissionais requeridas para o exercício de trabalho que exija o atendimento de condições específicas é privativa da União, não sendo cabível a aplicação de restrições que eventualmente sejam impostas por outros agentes sociais; (2) a Lei Federal n° 9.696/1998 estabelece as competências do profissional de Educação Física e a condição requerida para o exercício profissional das atividades de Educação Física; (3) esta condição é o registro regular nos Conselhos Regionais de Educação Física; (4) a inscrição nestes Conselhos, para aqueles que se graduaram ou vierem a se graduar após a edição da Lei n° 9.696/1998, é restrita àqueles que possuem diploma obtido no país, em curso reconhecido, ou no exterior, e posteriormente revalidado; (5) a legislação educacional, e, em especial a Lei n° 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não discrimina cursos de Licenciatura entre si, mas apenas determina que todos os cursos sigam as Diretrizes Curriculares Nacionais; (6) enfim, todos os portadores de diploma com validade nacional em Educação Física, tanto em cursos de Licenciatura quanto em cursos de Bacharelado, atendem às exigências de graduação previstas no inciso I do art. 2º da Lei n° 9.696/1998. Desta forma, não tem sustentação legal – e mais, é flagrantemente inconstitucional – a discriminação do registro profissional e,

[5] Essa tentativa de cerceamento da atuação nos campos não escolares se deu através de resolução interna do próprio CONFEF anos após a regulamentação.

> portanto, a aplicação de restrições distintas ao exercício profissional de graduados em diferentes cursos de graduação de Licenciatura ou de Bacharelado em Educação Física, através de decisões de Conselhos Regionais ou do Conselho Federal de Educação Física. Portanto, a delimitação de campos de atuação profissional em função da modalidade de formação, introduzida pelo artigo 3o da citada Resolução CONFEF nº 94/2005, assim como as eventuais restrições dela decorrentes, que venham a ser aplicadas pelos Conselhos Regionais de Educação Física, estão em conflito com o ordenamento legal vigente no país.

Para acrescentar, destacamos que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 93.394/96), em seu art. 62, não impede o licenciado de atuar fora das escolas, e sim, prevê que apenas o licenciado poderá atuar em escolas, pois se comparado ao bacharelado, é o único curso com formação pedagógica no seu currículo e isso o habilita para essa atuação mais precisamente, na educação básica, como se vê da transcrição da norma:

> Art. 62. A formação de docentes 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, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LEI Nº 9.394/96).

Baseando nos dados acima, podemos perceber que as exigências são necessárias para a atuação na docência na educação básica mas não impeditivas de atuação em outras áreas.

A defesa da fragmentação da profissão pelos setores privatistas juntamente com o sistema CONFEF/CREF, preconiza que a formação em áreas específicas, em detrimento de uma formação generalista, atenderá de forma mais imediata às exigências do mercado de trabalho, sem, no entanto se preocupar com as condições desse trabalho na atual fase de desenvolvimento capitalista.

Diante de tal polêmica sobre a formação em Licenciatura e Bacharelado e as áreas de atuação profissional, buscamos analisar e comparar as matrizes curriculares dos cursos de educação física das instituições que oferecem simultaneamente as duas formações, totalizando cinco instituições.

Verificamos que em todas as instituições, as disciplinas são classificadas e divididas em duas formações: formação específica e formação ampliada, sendo que a formação específica são as disciplinas que abrangem os conhecimentos que identificam a Educação Física, tais como as culturais do movimento humano; as técnico-instrumentais e as didático-pedagógicas. A formação ampliada por sua vez, se caracteriza pelas disciplinas que abrangem as seguintes dimensões do conhecimento: relação ser humano-sociedade; biológicas

do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico. Assim, utilizamos esses critérios para representar os resultados da nossa pesquisa.

Na primeira instituição analisada (Universidade Federal de Lavras), observamos em sua formação específica na dimensão dos aspectos culturais do desenvolvimento humano, uma similaridade entre as disciplinas e carga horária de 61,53% em relação a ambos os cursos, já na dimensão dos aspectos técnico-instrumentais, o percentual de disciplinas iguais é de 91,48% e por fim uma similaridade que representa 62,06% na dimensão dos aspectos didático-pedagógicos. Já em relação à formação ampliada, a similaridade das disciplinas e carga horária é de 88,88% na dimensão relação ser-humano sociedade, de 54,83% na dimensão biológicas do corpo humano, de 62,06%na dimensão da produção do conhecimento científico e tecnológico e há uma igualdade de 100% na dimensão dos conhecimentos sobre equipamentos e materiais que é uma dimensão própria da instituição.

Ao analisar a Universidade Federal de Ouro Preto, os dados também apontam uma grande similaridade entre as disciplinas em ambas as formações (Licenciatura e Bacharelado), com os seguintes valores: 100% de igualdade nas disciplinas e carga horária das dimensões relação ser-humano sociedade e produção do conhecimento científico e tecnológico e ainda 80,32% na dimensão biológicas do corpo humano que representam a formação ampliada da instituição. A formação específica por sua vez, oferece 77,27% de disciplinas idênticas na dimensão dos aspectos culturais do desenvolvimento humano; 75% na dimensão dos aspectos técnico-instrumentais e por fim, 74,46% na dimensão dos aspectos didático-pedagógicos.

O Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho apresenta similaridade de 100% nas disciplinas e carga horária em todas as dimensões da formação ampliada e em sua formação específica, essa igualdade é de 80% na dimensão dos aspectos culturais do desenvolvimento humano; de 38,86% na dimensão dos aspectos técnico-instrumentais e de 9,06 na dimensão dos aspectos didático-pedagógicos.

Finalizando a nossa análise com a Universidade Federal de Viçosa e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri na qual destacamos que possuem o mesmo Projeto Político Pedagógico, quando analisada a formação específica, verificamos que em relação à dimensão dos aspectos culturais do desenvolvimento humano as disciplinas são equivalentes em um total de 76,53%; na dimensão dos aspectos técnico-instrumentais esse valor é de 71,42% e na dimensão dos aspectos didático-pedagógicos as disciplinas têm uma

similaridade de 70,96%. Por fim, em sua formação ampliada, a porcentagem de similaridade entre os dois cursos é de 11,42% na dimensão relação ser-humano sociedade; de 83,33% na dimensão biológicas do corpo humano e de 60% na produção do conhecimento científico e tecnológico.

Apresentamos nos quadros abaixo, de forma mais simplificada o descrito acima.

Quadro 1 - Percentual de similaridade entre disciplinas e carga horária dos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física na formação ampliada.

Instituição	**Dimensão do conhecimento**	**Percentual de similaridade**
Universidade Federal de Lavras	Relação ser- humano sociedade	61,53%
	Biológicas do corpo humano	91,48%
	Produção do conhecimento científico e tecnológico	62,06%
	Conhecimentos sobre equipamentos e materiais	100%
Universidade Federal de Ouro Preto	Relação ser- humano sociedade	100%
	Biológicas do corpo humano	80,32%
	Produção do conhecimento científico e tecnológico	100%
Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Sul de minas Gerais- Campus Muzambinho	Relação ser- humano sociedade	100%
	Biológicas do corpo humano	100%
	Produção do conhecimento científico e tecnológico	100%
Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Relação ser-humano sociedade	11,42%
	Biológicas do corpo humano	83,33%
	Produção do conhecimento científico e tecnológico	60%

Fonte: Os Autores

Quadro 2 - Percentual de similaridade entre disciplinas e carga horária dos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física na formação específica.

Instituição	**Dimensão do conhecimento**	**Percentual de similaridade**
Universidade Federal de Lavras	Aspectos culturais do desenvolvimento humano	88,88%
	Aspectos técnico-instrumentais	54,83%
	Aspectos didático-pedagógicos	62,06%
Universidade Federal de Ouro Preto	Aspectos culturais do desenvolvimento humano	77,27%
	Aspectos técnico-instrumentais	75%
	Aspectos didático-pedagógicos	74,46%
Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Sul de minas Gerais- Campus Muzambinho	Aspectos culturais do desenvolvimento humano	80%
	Aspectos técnico-instrumentais	38,86%
	Aspectos didático-pedagógicos	9,06%
Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Aspectos culturais do desenvolvimento humano	76,53%
	Aspectos técnico-instrumentais	71,42%
	Aspectos didático-pedagógicos	70,96%

Fonte: Os Autores

Baseando nas análises acima, verificamos que há uma média de 80,78% de similaridade entre as disciplinas da formação ampliada e de 64,94% nas disciplinas da formação específica, resultando em uma média de 72,86% de igualdade de disciplinas e carga horária de ambos os cursos (licenciatura e bacharelado). Essa análise nos mostra que as duas

formações são muito próximas quanto aos conhecimentos e práticas. Observamos diferenças em relação às formações que, estão ligadas às áreas didático-pedagógicas ofertadas nos cursos de licenciatura e na maioria dos casos em disciplinas de aprofundamento no bacharelado, de conteúdos que foram abordados anteriormente em ambos os cursos como notamos claramente quando analisamos a Universidade Federal de Lavras. Nessa instituição, além de os alunos terem a disciplina de esportes coletivos e esportes individuais nas duas formações, no bacharelado eles ainda terão o Aprofundamento em esportes coletivos I, II, III e IV; Aprofundamento em esportes individuais I, II, III e IV.

Silva (2011, p. 82) ao analisar os cursos de licenciatura e bacharelado ofertados em uma instituição de ensino superior apontou dados semelhantes aos encontrados nas instituições analisadas nessa pesquisa e concluiu que “os dados demonstram uma clara dificuldade da instituição de ensino em definir as concepções, objetivos e perfis profissionais do seu curso, que realmente diferencie a licenciatura do bacharelado e que realmente se faça refletir na suas matrizes curriculares”.

Segundo ele, esse fato se dá pela falta de clareza das resoluções que norteiam a formação profissional em Educação Física, não garantindo aos cursos uma identidade própria.

Essa falta de identidade e a similaridade da formação ofertada nos cursos de licenciatura e bacharelado levam-nos a questionar a razoabilidade da restrição da atuação profissional nos graduados em licenciatura nos campos não-escolares.

O campo da educação física tem buscado se reorganizar no sentido de rever as diretrizes curriculares propostas para sua formação em busca de uma formação unitária, centrada na licenciatura, entendendo que a atuação docente deve ser o eixo balizador da formação, seja para atuação nos campos escolares ou não-escolares. A minuta do projeto de resolução que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura, discutida em audiência pública no dia 11 de dezembro de 2015 prevê:

> Art. 3º. Os cursos de Educação Física deverão assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.
>
> Art. 7º. Os cursos de Bacharelado em Educação Física atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do ano letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Entendemos que essa minuta, se aprovada será um avanço para a formação profissional em Educação Física e findará a discussão que permeia hoje a atuação do professor de Educação Física com a fragmentação da sua formação e conseqüente restrição do seu campo de atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo foi possível identificar que os cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física estão interligados entre questões profissionais e acadêmicas. Comparando as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, observamos que as diferenças são mínimas em relação aos conteúdos e cargas horárias. As formações ampliadas e específicas são representadas pelas mesmas disciplinas em ambos os cursos, a única diferença é a inclusão de disciplinas de cunho pedagógico na licenciatura e de disciplinas de aperfeiçoamento no bacharelado que servem como eletivas para a licenciatura. Compreendemos assim, que a oferta dos dois cursos tem como objetivo principal atender as demandas do capitalismo com a possibilidade da instituição privada ofertar dois diplomas, ampliando o tempo de permanência do aluno na mesma.

Tendo em vista a grande proximidade em termos de conhecimentos ofertados nos cursos de licenciatura e bacharelado, acreditamos que a restrição do campo de atuação profissional do licenciado é arbitrária e não condiz com as reais condições de atuar ou não em termos de formação.

As atuais discussões acerca da formação única pautada na licenciatura e na atividade docente como principal característica da Educação Física, pode representar um avanço na formação profissional da área e na atuação dos professores formados que hoje se encontram fragmentados em campos escolares e não-escolares e também um avanço na organização da categoria na luta pela regulamentação do seu trabalho, fato hoje permeado pela fragmentação do curso que faz com que os formados em bacharelado e licenciatura se dividam, dividindo assim a Educação Física.

Por fim, a pesquisa nos deixou mais próximos quanto a nossa realidade, notamos que o debate sobre a formação profissional em Educação Física deve ser contínuo, já que o mesmo tem influência no sistema em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

BENITES, L. C.; NETO S. S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, 2008.

BRASIL**.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**,** Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Lei Nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. **Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos conselho federal e conselhos regionais de educação física.** Diário Oficial da União**,** Brasília, DF, 2 out. 1998. Seção 1. Conselho federal de educação física. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/crefs/. Acesso em: 22 jun 2015.

DIAS, F. B. M. D.; TEIXEIRA, D. R. Formação de professores de educação física: a atualidade do embate político. **Revista Motrivivência**, v. 22, n. 35, p. 184-201, 2010.

DIAS, G. P. **Empreendedorismo e educação**: o Sebrae na escola. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói., 2006.

eMEC. Disponível em: <www.emec.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jun de 2015.

FALCÃO, J. T. R.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, 2000.

FERNANDES, A. A renovação na Educação Física escolar: desafios e perspectiva, Rio Claro, Brasil, **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 14 - Nº 133, 2009.

LEMOS, L. M. et al. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado**.** Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 27-49. 2012.

NOZAKI, H. O mundo do trabalho e o reordenamento da Educação Física Brasileira. **Revista da Educação Física**/uem 10(1), 1999.

_____. Trabalho e educação na atualidade: mediações com a Educação Física brasileira. Santa Maria. v. 40, n. 1, p. 183-200, 2015.

_____. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, 2004.

RODRIGUEs, L. S. F. MNCR: 10 anos na luta pela regulamentação do trabalho. Feira de Santana, Bahia, **UEFS Editora**, 2011.

SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. Formação Profissional em Educação Física na América Latina Encontros, Diversidades e Desafios. Jundiaí, São Paulo. **Paco Editorial**, 2015.

_____.; et al .A formação profissional em Educação Física e o processo político social**.** Goiania**,** Goiás, **Revista Pensar a prática** v.12, n. 2., 2009.

SILVA, O. O. N.; et al. Disposições legais em Educação Física: ingerências do CONFEF na tentativa de restrição profissional. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14n. 135, 2009

SOUZA NETO, S. de; et al. A formação profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas,v.25, n.2, jan., 2004.

TURATO, E. R. Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis: **Vozes**. 2003.

VENTURA, P. R. V. **A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos.** 2010. 206 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2010.

LICENTIATE AND BACCALAUREATE DEGREE IN PHYSICAL EDUCATION – PROFESSIONAL GRADUATION UNDER DEBATE IN THE STATE OF MINAS GERAIS

Abstract: *The present study was developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Southeast of Minas Gerais - Campus Barbacena, as a Course Completion Work of the undergraduate students in Physical Education, in which the objective was to analyze the course curriculum of twelve institutions of higher education in Physical Education in the state of Minas Gerais from the e-MEC system, to understand the similarities and differences between licentiate and baccalaureate courses. Comparing the course curriculum of the two courses, we observed that the differences are minimal in relation to the contents and workloads with the inclusion of pedagogical disciplines in the licentiate and subjects of improvement in the baccalaureate. Thus, we see that the offer of the two courses has as main objective to meet the demands of capitalism with the possibility of the private institution offering two diplomas, extending the student's stay in it. Considering the close proximity in terms of the knowledge offered in both courses, we believe that the restriction of*

the licensee's professional field is arbitrary and does not match the actual conditions of acting or not in terms of graduation. We also note that the transformations are in line with privatist interests linked to the educational sector and with the transformations of the world of work that advocate the formation of a new type of worker.

Keywords: *Professional qualification. Curriculum. Physical Education.*

THE MEANING OF WORK AS A PREDICTOR OF THE INTENTION TO REMAIN/LEAVE AMONG TEACHERS

HELENO, Camila Teixeira[1] – camilaheleno@gmail.com
Federal University of Minas Gerais
Av. Antonio Carlos, 6627 - Belo Horizonte, MG/Brazil

BORGES, Livia de Oliveira[2] – liviadeoliveira@gmail.com
Federal University of Minas Gerais
Av. Antonio Carlos, 6627 - Belo Horizonte, MG/Brazil

AGULLÓ, Esteban[3] – estebanagullotomas@gmail.com
University of Oviedo
Plaza Feijóo, s/n - Oviedo, Spain

Abstract: *The recent expansion of professional technological education (PTE) in Brazil and of jobs for its teachers contrasts with and simultaneously articulates the historical and cultural devaluation of the PTE teacher. In this context, we researched the meanings attributed to the work by Brazilian PTE teachers in courses of Human Resource Management (HRM) as predictors of the intention of remaining in/leaving a job. We developed a multi-methodological study in two stages: 1) application of semi-structured interviews; 2) application of structured questionnaires. The results of the first stage provided an empirical basis for constructing hypotheses concerning the prevalence of leaving intention and the prediction of this phenomenon by the components of work meaning. The results of the second stage confirmed that the leaving intention was prevalent among most HRM teachers. In addition, a valuation of the dignity-humanization, the occupation and a sense of the reality of dehumanization and exhaustion are predictors of the likelihood of intention to leave. We concluded that, despite the increased job opportunities for teachers in PTE, it does not represent a quality alternative, as it is considered a temporary plan for HRM teachers.*

Keywords: T*eaching. Higher Technical Education. Human Resources Management. Meanings of work. Turnover intention.*

[1] Doctor in Psychology at the Federal University of Minas Gerais
[2] Doctor in Psychology at the University of Brasília
[3] Doctor in Political Science and Sociology at the University Complutense of Madrid

1. INTRODUCTION

The intention of remaining/leaving refers to the conscious and deliberate willingness to stay in or leave an organization in the near future (MOBLEY; HORNER; HOLLINGSWORTH, 1978). Some authors (e.g., GRIFFETH; HOM; GAERTNER, 2000; HOLTOM et al., 2008) consider it one of the principal immediate predictors of turnover behavior. High turnover rates have been associated with such consequences as reduced organizational performance, elevated accident rates, inferior quality of service, and greater counter-productivity (HEAVEY; HOLWERDA; HAUSKNECHT, 2013).

The situation of financial globalization, driven by the information technology revolution, has transformed contemporary society and the structure of work (content, conditions, relationships, values, and meanings), and consolidated trends such as the diversification of forms of employment and the precariousness of work, according to several authors (e.g., HEWISON, 2016; STANDING, 2011). Consideration of elements related to the meaning of work as predictors of intention to remain in/leave an organization is not new, but neither is it common. Shacklock and Brunetto (2012), for example, investigated nurses, referencing the meaning of work model of the MOW team (1987), and they found that work-family conflict, autonomy perceptions, attachment to work, importance of the work to the individual, a satisfactory relationship between superior and subordinate, and interpersonal relationships at work influenced the intention of remaining.

In this situation of changes in the working world higher-level professional technological education (PTE) expanded rapidly in Brazil (INEP, 2014). However, the emergence of job opportunities for teachers is part of a history of devaluation of technology and of the PTE teacher, marked by its paternalistic and moralistic character (HELENO; BORGES, 2016). In this context, we developed this research to assess whether the meanings attributed to the work by Brazilian PTE teachers in courses of Human Resource Management (HRM) were predictors of the intention to remain in/leave employment.

2. THEORETICAL BACKGROUND

2.1 Remaining/leaving intention

According to Holtom et al. (2008), before 1985 research on turnover focused on previous analyses on the individual level; between 1985 and 1995 there was an expansion of research including its consequences on an individual level and the introduction of some analysis at the organizational level; since 1995, research has been extended to include more diverse antecedents and consequences at the individual and organizational levels, an increased focus on remaining, preoccupation with temporal aspects (dynamic models), and multilevel analyses. Even so, intentions to remain/leave have been treated indiscriminately in the literature as opposed measures of the same construct, although some authors (e.g., KERSAINT et al., 2007; NANCARROW et al., 2014) have indicated some differentiation in relation to precedents.

Studies on intention to remain/leave are better developed around the work of nurses (e.g., DAOUK-ÖYRY et al., 2014). However, research also exists on teachers of different teaching levels, indicating that many factors affect the decision to remain or leave. Borman and Dowling (2008), for example, performed a meta-analysis that identified that higher wages, greater administrative support, collaboration between colleagues, and networking decreased the intention of leaving among teachers. Additionally, Moreno-Jiménez et al. (2009) found that features of work (such as the capacity for control and autonomy) are directly and negatively related to the intention of leaving among university teachers.

2.2 Meanings of Work

Studies on the meaning of work have intensified since the 1980s (e.g., MOW, 1987; ROSSO; DEKAS; WRZESNIEWSKI, 2010). Research has explored the meanings of work in different occupations, including teaching (e.g., ALBU; COJOCARIU, 2012; LUCHESE et al., 2010).

We consider the meaning of work as a cognitive act, that is subjective, and it is simultaneously social, being associated to socio-historical conditions of society (BORGES; TAMAYO, 2001). Accordingly, the meaning of work is a phenomenon that crosses levels of

analysis (societal, organizational, and individual) and is characterized as a psycho-sociological object, following the reasoning of authors (e.g., LÉVY, 1994; LHUILIER, 2013).

For the investigation of the meaning of work, we chose the model of Borges and Tamayo (2001). This model has been shown to be appropriate in Brazil for different occupations and populations (e.g., BARROS; BORGES; ÁLVARO-ESTRAMIANA, 2017; BORGES; YAMAMOTO, 2010; TETTE; CARVALHO-FREITAS; OLIVEIRA, 2014). It includes four facets of the meaning of work: a) the centrality of work (MOW, 1987), which refers to the relative importance attached to work compared to family, leisure, religion, and community, and the absolute importance attached to a job; b) value attributes, which refer to the characteristics attributed to the work that indicate what it should be (the ideal of work) (BORGES; TAMAYO, 2001); c) descriptive attributes, referring to perceived characteristics of work, describing it as it really is (BORGES; TAMAYO, 2001); d) hierarchy of attributes, which refers to the order of importance attributed by the individual to these characteristics.

Borges and Yamamoto (2010) organized the value and descriptive attributes in eight types for psychologists (a profession, from previous studies, that contains many similarities to HRM teachers, including intersections such as there being psychologists who are HRM teachers) from empirical research where they applied the data analysis technique called smallest space analysis (Table 1).

Table 1 -Value and descriptive attribute types for the meaning of work

Value types. The work should be:	Descriptive types. The work represents specifically:
Equality and acceptance. Opportunity to consider own opinions, guarantee of survival, equal rights and duties, feeling of acceptance by peers.	**Equality-recognition-acceptance.** Professional opportunities, recognition, consideration of opinions, equal rights, security, and sense of acceptance.
Achievement. Means to benefit others, and at the same time, a constant source in the search for improvement, productivity, and decision making.	**Achievement.** Providing pleasure in the performance of tasks, opportunities to help others, as well as productivity, creativity, and decision-making.
Economic recognition. Means of	**Economic independence.** Provision of

recognition through: economic rewards; proportionality between these rewards and effort; personal and family assistance; and social contribution.	livelihood, independence, economic rewards, stability, and assistance.
Growth and independence. Source of pleasure in tasks, livelihood and economic independence, stable standard of living, respect, trust, learning, and creativity.	**Exhaustion** Burden in the repetition of tasks, physical effort, and speed, causing the individual to feel exhausted.
Dignity-humanization. Provision of hygienic care, recognition of authority, sense of dignity, comfort, obligations and tasks in proportion to the individual's ability, adoption of measures of security, and psychological well-being.	**Humanization-sociability.** Feeling respected, rational, and accepted by others.
Normative safety. Ensuring compliance with rules and obligations according to safety criteria, avoiding physical and/or material risks.	**Normative safety.** Conciliation of challenges and self-demands with the need to comply with standards and obligations of protection to health and integrity.
Occupation (overburden). Providing occupation, but also the repetition of daily tasks, daily difficulties, and demands of speed.	**Occupation-responsibility.** Require the individual to remain occupied and confront day to day difficulties, try hard, and reconcile spheres of life.
Dehumanization (objectification). Characterized by exhaustion; demands of physical exertion; hurry; inhumane treatment.	**Dehumanization** Treatment of worker in an inhumane way and giving a sense of discrimination in front of other people.

Source: Adapted from Borges and Yamamoto (2010, p. 262 and p. 267)

3. METHOD

We opted for a multi-method approach to expand the understanding of the field, and to complement information (MINAYO, 2006). We applied semi-structured interviews (Stage 1)

and structured questionnaires (Stage 2). In both steps, we applied a sociodemographic and occupational form where we requested information such as gender, age, graduate education, length of time (in the course of HRM, IHE, and teaching), workload, and income.

Eight institutes of higher education (IHE) with classroom HRM courses operating in the city of Belo Horizonte agreed to participate in this study: seven were from the private for-profit sector and one was a state public university, with courses running in ten locations.

3.1 Stage 1: Semi-structured interviews

The objective was to introduce us to how PTE teachers refer to their intentions of remaining or leaving. This stage helped overcome the scarcity of specialized literature on HRM teachers. We compared the results of this stage mainly to the results of three previous studies (HELENO; BORGES, 2016; HELENO; AGULLÓ; BORGES, 2017; SHACKLOCK; BRUNETTO, 2012), to propose hypotheses about the predictive ability of the components of the meaning of work on the intention of remaining/leaving. We highlight this research because the first focused on HRM courses/teachers, the second on the meanings of work with the same sample, and the third on the relationship between turnover and meaning of work.

We interviewed 10 teachers from seven institutes of higher education - one from a public state university and the others from the private sector. These teachers had the following characteristics: six females; mean of age 39.7 years (SD=7.89); average experience of 4.1 years in HRM courses (SD=2.89), 4.4 years in IHE (SD=2.45), and 8.6 years in teaching (SD=5.38); training in Psychology (n=6) Administration (n=3), Economics (n=1), and Technologist in Hospital Management (n=1), and one had two areas of training.

All interviews were recorded and transcribed. Maintaining the anonymity, the transcriptions omitted names of people, institutions, and their sectors.

We performed categorical content analysis (MINAYO, 2006), with the collaboration of four pairs of arbiters. We used the QDA Miner program support the content analysis.

3.2 Stage 2: Structured questionnaires

We applied structured questionnaires to evaluate the relevance of the hypotheses developed in Stage 1. We obtained 77 questionnaires (56.62% of total population). Participants presented the following characteristics: 46 (59.74%) were female; mean of age

42.16 (SD=8.31); average experience of 4.41 years in HRM (SD=3.4), 4.83 years in IHE (SD=3.35) and 8.27 years in teaching (SD=4.98). They presented 15 different areas of training – the more commons are Psychology (f=28) and Administration (f=20).

In addition to the socio-demographic/occupational form, the instruments consisted of:

a) Behavioral Intent Scale of Remaining in Organization - BISRO (MENEZES; BASTOS, 2010).

b) Questions on the centrality of work (MOW, 1987).

c) Inventory of Work Meaning - IWM (BORGES; YAMAMOTO, 2010).

We provided collection boxes helping to ensure anonymity and confidentiality.

We recorded responses to the questionnaire using SPSS, from which we performed the statistical analysis. In a preliminary stage, we explored the descriptive statistics for all measures. Referring to sociodemographic/occupational variables, we applied a *t* test or correlation (Spearman) to the intention to remain/leave, to assess the need to adopt any of them as a control variable in our main analysis. However, the results indicated independence between intention to remain/leave and the referred to variables. Still in the preliminary phase, we also observed that some value attribute scores were non-normally distributed.

Thus, we chose to evaluate the hypotheses, which will be presented in Stage 1, through binomial logistic regression analysis (BLRA) and hierarchical BRLA. We transformed the score obtained in the BISRO scale into a binary format, where we considered that for $x>0$ the intention to leave predominated and for $x\leq 0$ the intention to remain was the dominant factor. We took as a criterion variable the intention to leave (binary) and as independent variables, the centrality, and value and descriptive types. Regarding the centrality of work, we created a secondary binary measure, considering a work-family conflict, when the difference between the importance of these spheres is small (less than 20 points). We found no significant difference ($p<0.05$) in the allocation of the absolute importance of work between the two groups according to the presence or absence of a work-family conflict (*t* test), indicating independence between the two measures and justifying the use of both in the same BLRA. With the other independent variables (value/descriptive types), we performed correlation analysis (Spearman) to explore the presence of multicollinearity (≥ 0.7) between them.

4. RESULTS AND DISCUSSION FOR RESEARCH STAGES

4.1 Results of Stage 1: Semi-structured interviews

The content analyses resulted in the surveying of 33 categories of reasons that support the intentions to remain or leave the IHE (Figure 1). However, in addition to the frequency, other information should be considered such as the interactions between these categories. For example, work-family conflicts are compounded by night-time working hours, job instability, and workload instability.

In addition, we have identified three categories that contribute to the intention of remaining in the profession but not in employment or in an IHE, which have not been included in Figure 1: conception of teaching as an activity of knowledge transmission, transformation of another, and helping (f = 10); liking the profession (f = 10); career path as a monitor and/or being a child of a teacher (f = 10).

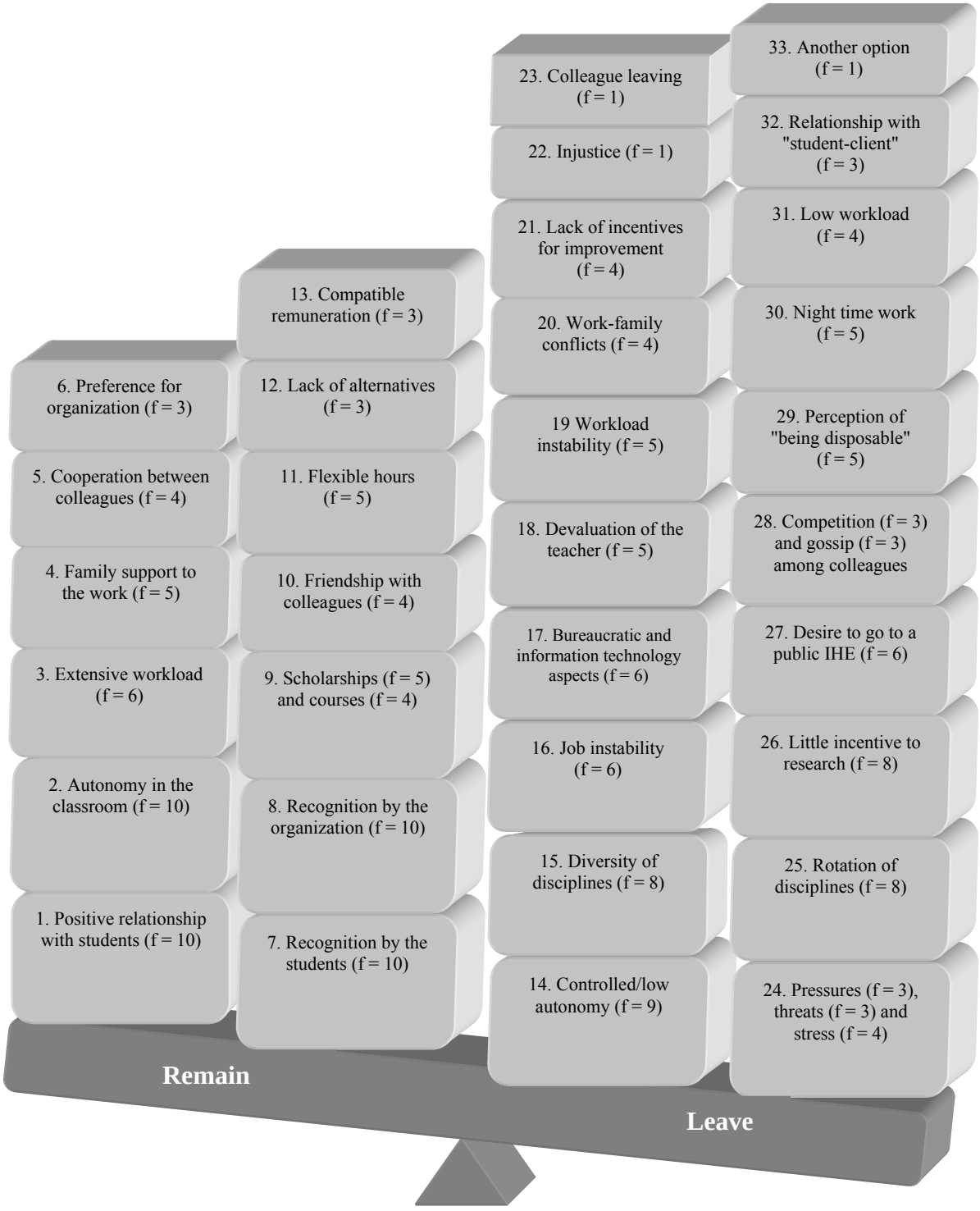
4.2 Discussion of Stage 1 Results: Semi-structured Interviews

Figure 1 shows the distinction of the background of the two phenomena and shows that there are categories of intention to leave corresponding with the intention to remain, such as, competition and gossip among colleagues (leave) on one side and cooperation between colleagues (remain) on the other. Therefore, the results corroborate the existence of an overlap, albeit partial, of the phenomena, and at the same time the distinction of the precedents, as indicated in the literature (e.g., KERSAINT et al., 2007; NANCARROW et al., 2014).

Figure 1 also illustrates the likelihood of the participants experiencing a conflict between their intentions to remain or leave, but there is a predominance of categories related to leaving an organization at the expense of remaining. Therefore, these results support the hypothesis:

H1: HRM teachers will have a greater intention to leave than to remain in an IHE.

Figure 1 - Categories perceived by teachers of Human Resource Management about their work, arranged according to their influence on the intention of remaining or leaving the job



Source: the authors

Assuming the predominance of the intention to leave, we chose to focus our attention on this phenomenon and its prediction of meanings assigned to work. We organized additional

hypotheses about the intention to leave, providing variations of this criterion variable with the dimensions of the meaning of work.

Centrality of Work. The finding of the category work-family conflict in the results of intention to leave is in accordance with the literature (e.g., DAOUK-ÖYRY et al, 2014; KEENEY et al., 2013). These conflicts, in the case of HRM teachers, were associated with night work hours and job instability. Furthermore, Heleno et al. (2017) found little difference between importance to work and to family for these teachers (mean=35.84, SD=13.65, and mean=36.17, SD=13.18, respectively), corroborating the findings of this research stage relating to the conflict between these two spheres of life. Thus, we constructed H2:

H2: The more that work-family conflict is perceived, the more likely the intention to leave an IHE prevails.

We have not identified any category that corroborates the influence of the absolute importance of work in the intention of leaving. However, Shacklock and Brunetto (2012) identified a directly proportional relationship between such importance and the intention of remaining. Considering the distinction of reasons for the two intentions, we developed H3:

H3: The absolute importance of work does not predict the probability of the intention to leave.

Value attributes. According to Heleno et al. (2017), for HRM teachers, dignity-humanization, growth, and independence are among the types of value attributes of highest priority, and achievement is among the secondary priority attributes. However, in the analysis of the categories (Figure 1), we identified that dignity-humanization, growth, and independence, as well as achievement are counteracted, in a form that should contribute to the intention to leave. The first value type is clearly opposed in the categories: desire to go to a public IHE, employment instability, workload instability, "student-client" relationship, rotation of disciplines, and injustice. The second is hindered by the lack of incentives for improvement, by employment instability, workload instability, and low workload. These categories indicate that the reality experienced by teachers deconstructs the ideal of a stable pattern of life. In addition, we observed that the value attribute accomplishment has a diminished possibility of implementation, considering categories such as controlled/low autonomy, little incentive to conduct research, devaluation of the teacher, and the desire to go

to a public IHE. Thus, in a societal context where there is a recognized devaluation of the work of a PTE teacher (HELENO; BORGES, 2016) we developed H4:

H4: The more that HRM teachers prioritize dignity-humanization, growth, independence, and achievement, the more likely the intention of leaving prevails.

Although economic recognition has appeared as a priority (HELENO et al., 2017), we found among the categories of the intention to leave (Figure 1) aspects that contradict it, which indicates that this must be related to the intention to remain (see, for example, the categories compatible remuneration, scholarships, and courses). This is also the case for equality and acceptance, evidenced in the categories friendship with colleagues, cooperation between colleagues, and preference for the organization. In contrast, we found that occupation (overburden) presented categories indicating the intention to leave in two directions (ambiguous), such as diversity of workload and low workload at the same time, which could cause one to cancel out the other. However, occupation may be represented by economic recognition, as Heleno et al. (2017) found that the value of work as an occupation is associated with higher pay, considering that teachers from private IHE are paid per classroom hour. Furthermore, the value attributes normative safety and dehumanization (objectification) were not identified in the categories. Thus, we developed H5:

H5: Economic recognition, equality and acceptance, occupation (overburden), normative safety, and dehumanization (objectification) do not significantly predict the likelihood of the intention to leave.

Descriptive attributes. We found that the dehumanization and exhaustion types were represented by different categories in the Stage 1 analyses. Dehumanization is expressed in the reality of pressures, threats and stress, controlled/low autonomy, rotating disciplines, devaluation of the teacher, perception of being "disposable," and injustice. This corroborates the results of the devaluation of the social role of PTE teachers (HELENO; BORGES, 2016; HELENO et al, 2017). Exhaustion, in turn, expresses the pressures, threats and stress, rotating disciplines, diversity of disciplines, night working hours (even considering that most of the participants had another job), and difficulties with aspects of bureaucracy and information technology. According to Heleno et al. (2017), although it is not among the predominant types, HRM teachers have worrying signs of exhaustion. These findings supported H6:

H6: The more HRM teachers experience dehumanization and exhaustion, the more likely that the intention to leave prevails.

We identified (Figure 1) various analytical categories with content that could reduce equality-recognition-acceptance such as lack of incentives for improvement, controlled/low autonomy, rotation of disciplines, competition and gossip among colleagues, relationship of "student-client," perception of "being disposable," and injustice. This result is consistent with Shacklock and Brunetto (2012) who showed that perceptions of autonomy, relations with superiors, and interpersonal relationships affected the intention of remaining. We also noted categories that impact economic independence, such as, employment instability, workload instability, low workload, and devaluation of the teacher; and normative safety such as "student-client" relationship and bureaucratic aspects, and these proved to be prevalent among HRM teachers (HELENO et al., 2017). Thus, we developed H7:

H7: The more HRM teachers perceive equality-recognition-acceptance, economic independence, and normative safety, the less likely that the intention to leave prevails.

We have not identified categories that support a relationship between the descriptive type humanization-sociability and the intention to leave. However, we identified in the intention to remain, for example, a positive relationship with students, autonomy in the classroom, the establishment of friendship with colleagues, and cooperation among colleagues. Thus, despite being one of the predominant types in the meaning of work for HRM teachers (HELENO et al., 2017), this does not seem to interfere with the intention to leave, and can contribute to the intention to remain. The same probably occurs with the achievement type that, except for controlled/low autonomy, is expressed by the social role that this work represents (HELENO; BORGES, 2016). Finally, we find that occupation-responsibility has ambiguous categories, similar to those that occur with occupation in the value attributes. Thus, we constructed H8:

H8: Humanization-sociability, achievement, and occupation-responsibility do not significantly predict the likelihood of the intention to leave.

4.3 Results of Stage 2: Structured Questionnaires

The results indicate that there are more HRM teachers for whom the intention to leave prevails (H1), although with a weak mean intensity (Table 2).

Table 2 -Mean, direction, and intensity of the intention to remain/leave of Human Resource Management teachers

Average[a]	Standard Deviation	% of participants by score interval						
		Remain ⟵			Balance		Leave ⟶	
		Strong	Mean	Weak	-	Weak	Mean	Strong
		x ≤-2	-2<x≤-1	-1<x<0	x=0	0<x≤1	1<x≤2	x>2
0.20	1.09	5.2	9.1	22.1	6.5	**36.5**	18.2	2.6

[a] Scale from -3 a +3. Source: the authors

To test the hypotheses regarding the centrality of work, we adopted work-family conflict (H2) and absolute importance of the work (H3) as independent variables and the intention to leave (binary) as the criterion variable in BLRA. The results indicated that neither contributes significantly to the model. Thus, these variables were not re-included in other BLRAs.

Among the value types we did not identify multicollinearity (< 0.7). We tested H4 and H5 by means of BLRA adopting the value types as independent variables and the intention of leaving as the criterion variable (Table 3). The results indicated that only dignity-humanization and occupation (overburden) significantly predicted the likelihood of intention to leave, explaining 27.4% of the variance (Nagelkerke's R Squared).

To test H6 we applied hierarchical BLRA. The first block kept in the value types dignity-humanization and occupation (overburden), and the second block, the descriptive types exhaustion and dehumanization. The results indicated that these are predictive of the likelihood of the intention to leave (Table 4), adding 12.2% in accounting for the variance that reached 39.6%. Thus, we kept that second block in further BLRA analyses.

Continuing the test of H7, we created a third block in the hierarchical BLRA with equality-recognition-acceptance, economic independence, and normative safety. The results

indicated that none of them contributed significantly to the model, and this block was not maintained in subsequent BLRA.

We identified the existence of multicollinearity ($r \geq 0.7$) between humanization-sociability and achievement. Therefore, to test H8, we repeated the hierarchical BLRA twice, considering in the third block humanization-sociability with occupation-responsibility, and followed by achievement with occupation-responsibility. The results indicated that none of them contributed significantly to the explanation of the model.

Table 3 -Predicting the likelihood of intention to leave by value attributes (BLRA)

Independent variables	Wald	Significance level
Dignity-humanization	4.46	**0.04**
Growth and independence	1.43	0.23
Economic recognition	0.31	0.58
Achievement	0.11	0.75
Equality and acceptance	1.08	0.30
Dehumanization (objectification)	1.65	0.20
Occupation (overburden)	6.94	**<0.01**
Normative safety	0.01	0.93
Constant	1.77	0.18

BLRA: binomial logistic regression analysis. Source: the authors

The blocks of the final model obtained with BLRA are summarized in Table 4.

Table 4 -Predicting the likelihood of intent to leave by value and descriptive attributes from the meanings of work (hierarchical BLRA)

Independent variables	Wald	Significance level
Block 1 (Nagelkerke's R Squared = 0.191)		
Dignity-humanization.	3.43	0.06
Occupation (overburden)	5.33	**0.02**
Constant	5.80	0.16
Block 2 (Nagelkerke's R Squared = 0.396)		

Dignity-humanization.	2.74	0.10
Occupation (overburden)	4.82	**0.03**
Dehumanization	3.92	**0.05**
Exhaustion	10.96	**<0.01**
Constant	6.29	0.01

BLRA: binomial logistic regression analysis. Criterion variable: probability of the intention to leave. Source: the authors

Comparing the results (Tables 3 and 4), it is possible to observe that the value type dignity-humanization ceased to be significant with the removal of the other value types. This indicates that its predictive capacity is partly achieved with the mediation of other value types, although its prediction in relation to the criterion variable is not significant. The decrease in the magnitude of the Wald test between blocks 1 and 2 of the last BLRA (Table 4) indicates mediation by the descriptive types (dehumanization and exhaustion).

4.4 Discussion of Stage 2 Results: Structured Questionnaires

The results corroborated H1. They indicated a predominance of an intention to leave among HRM teachers, corroborating the findings in Stage 1. The results also signaled a conflict between intentions to leave and to remain because in both situations there is a concentration of HRM teachers in the weak-intensity interval. In this regard, the allocation of contradictory meanings or the actual work with its attractions and difficulties engenders a conflict in the construction of the intention of remaining in or leaving from a job among HRM teachers. According to Blanch and Cantera (2009), instability has psychological implications, both cognitive and emotional, and the observed results support the existence of worrying signs of labor uncertainty in the work of HRM teachers.

H2 was not corroborated. We found that work-family conflicts do not predict the likelihood of intention to leave, differing from the literature (e.g., DAOUK-ÖYRY et al, 2014; KEENEY et al, 2013). However, we must consider that we adopted a secondary measure and developed the analysis with a small sample. Therefore, we believe that future studies should investigate the impact of work-family conflicts on the intention of leaving.

H3 was corroborated. As we predicted, we did not identify the absolute importance of work as a predictor of the likelihood of the intention to leave. However, the fact that the interviews were silent on this relationship between variables, and previous research (HELENO et al., 2017) points to the predominance of the high centrality of work between HRM teachers, and allowed us to consider that this aspect contributed to the composition of the context, and that the encountered relationships of significant prediction have validity. In other words, high centrality of work is a conditioning variable.

H4 was partially corroborated. We did not identify that the more HRM teachers prioritized growth, independence, and achievement, the more persuasive the intention to leave became. This result may be due to low expectations regarding performance in HRM courses, arising from the known devaluation of courses and PTE teachers (HELENO; BORGES, 2016; HELENO et al, 2017), and/or the acceptance that teaching HRM courses is an initial stage of integration into higher education teaching, that is, a stepping stone to better future placements in the labor market (HELENO et al., 2017). In contrast, we identified dignity-humanization as an indirect predictor of the probability of intention to leave, being mediated by other components of the final model. Thus, the appreciation of dignity-humanization interferes with the perception of dehumanization and exhaustion in real work. This finding may represent a movement of HRM teachers in the sense of reacting (or intending to react) to the devaluation of the PTE teacher (HELENO; BORGES, 2016; HELENO et al, 2017) and the intensification and precariousness of teaching work, as reported in the literature (e.g., CAMPELLO et al, 2009; LUCAL, 2014; SILVA; SGUISSARDI, 2013).

H5 was partly corroborated. The value types: economic recognition, equality and acceptance, normative safety, and dehumanization did not predict the likelihood of the intention to leave. However, we found that the more HRM teachers prioritize occupation (overburden), the more likely it is that the intention to leave prevails. This finding contradicts the idea that there is a naturalization of adopted policies by an IHE, in which the workload (hours/class) defines the remuneration (HELENO et al., 2017). Moreover, it is consistent with the observation that teacher assume their role in HRM courses is temporary. In the analysis of the final model, we see also that the value of work as an occupation (overburden) interferes with the perception of dehumanization and exhaustion, which, in turn, increases the likelihood of turnover intention. This indicates the need for future studies to continue investigating the appreciation of the occupation (overburden) and its impact on the intention to leave.

H6 was corroborated. We found that the more HRM teachers understood dehumanization and exhaustion, the more likely that the intention to leave prevailed. Both types are mediators of the influence of dignity-humanization and occupation (overburden). These findings indicate, on the one hand, that these teachers understand dehumanization and exhaustion, but are willing – to some extent or for a specified time – to face adverse conditions in the daily exercise of work. On the other hand, these teachers envision alternatives (in other IHEs or not) and/or consider teaching as an income supplement. These results confirm the intensification and precariousness of work, problematized in the literature mentioned on teaching work, impacted the probability of the intention of leaving among HRM teachers. Even so, the low dehumanization scores among HRM teachers (HELENO et al., 2017) probably contributed to the likelihood of the intention to leave concentrating itself in the weak mean intensity.

H7 was not corroborated. Equality-recognition-acceptance, economic independence, and normative safety did not significantly predict the probability of the intention to leave. These types of descriptive attributes may be more related to the intention to remain and/or have their effects absorbed by other variables, or be minimized by the sample size. Thus, we highlight the need for future studies to continue to investigate the possible relationships of these types with the intention to leave in other samples of HRM teachers, PTE teachers, and other occupations.

H8 was corroborated. Humanization-sociability, achievement, and occupation-responsibility did not significantly predict the probability of the intention to leave, indicating that they do not appear to intervene in the intention to leave.

5. FINAL CONSIDERATIONS

A strong point of this study was the combination of different data collection techniques, raising hypotheses from the empirical knowledge produced and not exclusively from the literature reviewed. A limitation of the research comes from our option to study the issue of the intention to remain/leave by focusing on HRM teaching activity. Being a specific and small population, this also involved developing our analysis with a small sample extension. Obviously, this limits generalizability. On the other hand, the pursuit of this

research could not be justified without developing efforts to understand the theme in the context of such teachers and consider the real needs of improving PTE.

In relation to scientific contributions to the understanding of the turnover process and/or the permanency of work, we consider that the generalization and/or transfer of the predictive relationships found here should be treated with caution and that the context, which probably affects their validity, is considered. PTE is expanding in Brazil; however, despite a labor market that has demanded a more skilled workforce, its role still does not enjoy strong social recognition. HRM teachers tend to give high centrality to work and at the same time do not view these activities as a career to invest in for the long-term.

We conclude that, although the working possibilities for teachers in PTE have expanded, this is not reflected in a quality alternative and it is considered as a temporary plan (although no master plan materializes). This corroborates the literature (HEWISON, 2016; STANDING, 2011) that states that the implementation of neoliberal policies at the expense of the devaluation and disregard of workers can lead to psychosocial dysfunctionalities.

REFERENCES

ALBU, G.; COJOCARIU, V. M. What do university professors (still) believe in? **Procedia - Social and Behavioral Sciences,** v. 69, p. 2184-2192, 2012.

BARROS, S. C.; BORGES, L. O.; ÁLVARO-ESTRAMIANA, J. L. Economic changes and the meanings of work and money. **Journal of Work and Organizational Psychology,** v. 33, p. 23-31, 2017.

BLANCH, J. M.; CANTERA, L. El malestar en el empleo temporal involuntario. **Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones**, v. 25, n. 1, p. 59-70, 2009.

BORGES, L. O.; TAMAYO, A. A estrutura cognitiva do significado do trabalho. **Psicologia: Organizações e Trabalho,** v. 2, n. 1, p. 11-44, 2001.

BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. O significado do trabalho para psicólogos brasileiros. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Eds.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 248-282/481-489.

BORMAN, G. D.; DOWLING, N. M. Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. **Review of Educational Research,** v. 78, n. 3, p.367–409, 2008.

CAMPELLO, A. M. et al. O ensino como negócio: a expansão da oferta dos cursos de formação de tecnólogos em saúde no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde,** v. 7, p. 175-190, 2009.

DAOUK-ÖYRY, L. et al. The JOINT model of nurse absenteeism and turnover: a systematic review. **International Journal of Nursing Studies,** v. 51, p. 93-110, 2014.

GRIFFETH, R. W.; HOM, P. W.; GAERTNER, S. A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: update, moderator tests, and research implications for the next millennium. **Journal of Management,** v. 26, n. 3, p. 463-488, 2000.

HEAVEY, A. L.; HOLWERDA, J. A.; HAUSKNECHT, J. P. Causes and consequences of collective turnover: a meta-analytic review. **Journal of Applied Psychology,** v. 98, n. 3, p. 412-453, 2013.

HELENO, C. T.; AGULLÓ, E.; BORGES, L. O. The meanings of work for Higher Technical Education teachers in Brazil. 2017. Manuscript submitted for publication.

HELENO, C. T.; BORGES, L. O. Cursos de Gestão de Recursos Humanos: uma análise documental. **Psicologia & Sociedade,** v. 28, n. 2, p.396-406, 2016.

HEWISON, K. Precarious work. In: Edgell, S.; Gottfried, H.; Granter, E. (Eds.). **The sage handbook of the sociology of work and employment**. Los Angeles: Sage, 2016, p. 1-72.

HOLTOM, B. C. et al. A glance at the past, a closer review of the present, and a venture into the future. **The Academy of Management Annals,** v. 2, n. 1, p. 231-274, 2008.

INEP. NATIONAL INSTITUTE FOR STUDIES AND RESEARCH ANÍSIO TEIXEIRA **Sinopses estatísticas da educação superior,** 2014. Retrieved from http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse.

KEENEY, J. et al. From "work–family" to "work–life": Broadening our conceptualization and measurement. **Journal of Vocational Behavior,** v. 82, p. 221-237, 2013.

KERSAINT, G. et al. Why teachers leave: factors that influence retention and resignation. **Teaching and Teacher Education,** v.23, p.775-794, 2007.

LEVY, A. Les objets introuvables de l'analyse psychosociologique. **Revue Internationale de Psychosociologie,** v. I, n.1, p .17-27, 1994.

LHUILIER, D. Introduction à la psychosociologie du travail. **Nouvelle Revue de Psychosociologie,** v. 15, n. 1, p. 11-30, 2013.

LUCAL, B. Neoliberalism and higher education: how a misguided philosophy undermines teaching sociology. **Teaching Sociology.** p. 1-12, 2014.

LUCHESE, G. T. et al. Os sentidos do trabalho: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior. **Unoesc & Ciência,** v. 1, n. 1, p. 79-88, 2010.

MENEZES, I. G.; BASTOS, A. V. B. Propriedades psicométricas da Escala de Intenções Comportamentais de Permanência na Organização (EICPO). **Estudos e Pesquisas em Psicologia,** v. 10, n. 2, p. 800-817, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOBLEY, W. H.; HORNER, S. O.; HORLLINGSWORTH, A. T. An evaluation of precursors of hospital employee turnover. **Journal of Applied Psychology,** v. 63, n. 4, p. 408-414, 1978.

MORENO-JIMÉNEZ, B. et al. El burnout del profesorado universitario: un estudio multi-muestra. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,** v. 5, n. 2, p. 149-163, 2009.

MOW. MEANING OF OCCUPATIONAL WORK. INTERNATIONAL RESEARCH TEAM. **The meaning of working.** London: Academic Press, 1987.

NANCARROW, S. et al. Intention to stay and intention to leave: Are they two sides of the same coin? A cross-sectional structural equation modelling study among health and social care workers. **Journal of Occupational Health,** v. 56, p. 292-300, 2014.

ROSSO, B. D.; DEKAS, K. H.; WRZESNIEWSKI, A. On the meaning of work: a theoretical integration and review. **Research in Organizational Behavior.** v. 30, p. 91-127, 2010.

SHACKLOCK, K.; BRUNETTO, Y. The intention to continue nursing: Work variables affecting three nurse generations in Australia. **Journal of Advanced Nursing,** v. 68, n. 1, p. 36-46, 2012.

SILVA, J. R., JR., & SGUISSARDI, V. (2013). Universidade pública brasileira no século XXI: Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco,** n. 23, p. 119-156, 2013.

STANDING, G. **El precariado:** una nueva clase social. Barcelona: Pasado & Presente, 2013.

TETTE, R. P. G.; CARVALHO-FREITAS, M. N.; OLIVEIRA, M. S. Relações entre significado do trabalho e percepção de suporte para pessoas com deficiência em organizações brasileiras. **Estudos de Psicologia.** v.19, p.157-238, 2014.

O SIGNIFICADO DO TRABALHO COMO PREDITOR DA INTENÇÃO DE PERMANECER / DEIXAR ENTRE OS PROFESSORES

Resumo: *A recente expansão da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil e de empregos para seus professores contrasta e simultaneamente articula a desvalorização histórica e cultural do professor de EPT. Nesse contexto, pesquisamos os significados atribuídos ao trabalho por professores brasileiros de EPT em cursos de Gestão de Recursos Humanos (GRH) como preditores da intenção de permanecer em / deixar um emprego. Desenvolvemos um estudo multi-metodológico em duas etapas: 1) aplicação de entrevistas semiestruturadas; 2) aplicação de questionários estruturados. Os resultados da primeira etapa forneceram uma base empírica para a construção de hipóteses sobre a prevalência da*

intenção de deixar e a previsão desse fenômeno pelos componentes do significado do trabalho. Os resultados do segundo estágio confirmaram que a intenção de abandonar era prevalente entre a maioria dos professores de GRH. Além disso, uma avaliação da dignidade-humanização, a ocupação e um senso da realidade de desumanização e exaustão são preditores da probabilidade de intenção de sair. Concluímos que, apesar do aumento das oportunidades de trabalho para os professores em PTE, isso não representa uma alternativa de qualidade, pois é considerado um plano temporário para os professores de HRM

Palavras-chaves: *Ensino. Ensino Técnico Superior. Gestão de Recursos humanos.*

PRÁTICAS DE ENSINO NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO VALE DO MUCURI

Cristhiane Rodrigues Soares Leão[1] – cristhiane.leao@hotmail.com
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni
Rua Maria Celeste do Nascimento Heiter, 86 – Residencial Laranjeiras I
39801-466 – Teófilo Otoni – MG – BR

Amédis Germano dos Santos[2] – amedis.germano@ufvjm.edu.br
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Rua do Cruzeiro, 01 – Jardim São Paulo.
39.803-371 – Teófilo Otoni – MG – BR

Resumo: *O curso de Administração vem se expandindo desde 1960, quando existiam 31 instituições que ofereciam tal curso, e em 2013 esse número passou para mais de 1.500 IES e no Estado de Minas Gerais estão presentes 204 dessas. Crescem também os estudos a respeito do processo ensino-aprendizagem no ensino superior, por isso o objetivo desse trabalho foi identificar e analisar as práticas de ensino dos professores dos cursos de Administração do Vale do Mucuri e sua correlação com sua formação profissional. Quanto à metodologia, a pesquisa teve abordagem quali-quantitativa, quanto aos objetivos foram descritivo e explicativo. Foi aplicado um questionário online com questões fechadas de múltipla escolha aos administradores que atuam como docentes em disciplinas do núcleo profissionalizante dos cursos presenciais em Administração do Vale do Mucuri. Ficou constatado que os mesmos apresentam três características importantes: não exercem a docência superior exclusivamente; sinalizaram que criam seu material didático; e procuram construir seu próprio conhecimento. Utilizam da aula expositiva para explanação do conteúdo, com apoio de slides de própria autoria. Como resultado verificou-se que as práticas de ensino nos cursos de Administração do Vale do Mucuri não têm correlação com perfil do professor, seja nos aspectos: formação, tempo de docência ou tipo de instituição que trabalha.*

---

[1] Mestre em Educação pela UFVJM e docente na Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni e docente voluntária do curso de Administração Pública – EaD da UFVJM.

[2] Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, docente do Instituto de Ciências, Engenharia e Tecnologia (ICET), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM - Campus Mucuri).
Este texto é produto da dissertação de mestrado defendida na UFVJM em outubro de 2016, adaptado em forma de artigo.

Palavras-chave: *Ensino superior. Práticas de ensino. Ensino em administração.*

1 INTRODUÇÃO

O critério da eficiência do trabalho do professor, através de suas práticas em sala de aula, é a própria eficiência da aprendizagem do seu aluno. E os recursos que o professor utiliza para conseguir maior ou menor resultado são as metodologias de ensino, o processo de avaliação e o clima sócio emocional estabelecido na classe através da relação professor-aluno.

É necessária uma atenção especial às ferramentas utilizadas em sala de aula pelos professores do ensino superior. Suas práticas podem contribuir para o desenvolvimento do aluno ou ser uma reprodução das mesmas que vivenciaram como alunos, trazendo pouca contribuição para a aquisição do saber-fazer do discente.

As práticas docentes dos professores de curso de Administração também envolvem ferramentas pedagógicas, como as metodologias de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem. O professor que formará o profissional administrador não passou pela formação pedagógica, reproduzindo os métodos de ensino que vivenciou durante sua vida acadêmica, existindo a possibilidade que o ciclo se repita. Porém, não há como impedir que esse administrador ingresse na carreira docente, pois as disciplinas do núcleo profissionalizante serão preferencialmente ministradas pelos profissionais dessa área.

A escolha dos docentes que lecionam disciplinas do núcleo profissionalizante dos cursos de Administração do Vale do Mucuri respalda-se na importância das mesmas, devido aos conteúdos específicos para a formação das competências essenciais ao administrador e estão ligadas diretamente ao exercício da profissão.

Diante do contexto apresentado, o objetivo desse trabalho foi identificar e analisar as práticas de ensino dos professores dos cursos de Administração do Vale do Mucuri e sua correlação com sua formação profissional.

O recorte do espaço pesquisado foram as quatro instituições que oferecem cursos presenciais de Administração na mesorregião Vale do Mucuri[3], no estado de Minas Gerais, sendo uma pública e três privadas.

Os procedimentos metodológicos utilizados tiveram uma abordagem quali-quantitativa, com fins descritivos e explicativos. Para construção do referencial teórico foi realizada uma revisão na literatura sobre a temática. Ao coletar os dados dos docentes, foi utilizado um questionário *online*, compartilhado através do *Google Drive* nos meses de maio e junho de 2016 para os seus respectivos endereços eletrônicos, fornecido pelas coordenações dos cursos.

2. PRÁTICAS DE ENSINO

Quanto à prática do ensino Anastasiou (2006), contextualiza que o ensino no Brasil, na maioria das instituições, ainda usa o modelo jesuítico, em que o conteúdo é apresentado pronto e formatado e tem o professor de um lado que o domina e do outro o aluno que o recebe em forma de palestra, de aula expositiva sem diálogo.

O ensino tem seu currículo moldado em grade de matérias, que é disponibilizado aos alunos em partes separadas, mas que pertence a um todo do curso profissionalizante que escolheu, ou seja, o ensino sistematizado.

Para Perrenoud (1999) ensinar é “esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar”.

A impressão de que o ensino seja um processo que somente repassa um conhecimento, é advertido por Veiga (2007), ao alertar que o mesmo é:

> [...] uma atividade profissional complexa que exige preparo, compromisso e responsabilidade do educador para instrumentalizar, política e tecnicamente o aluno, ajudando-o a constituir-se como sujeito social. (VEIGA, 2007).

[3]A mesorregião Vale do Mucuri é formada por 23 cidades e é uma das doze mesorregiões do estado de Minas Gerais, daí sua importância no contexto socioeconômico no estado.

O professor deve direcionar o ensino, desenvolvê-lo de forma organizada, mas ao mesmo tempo flexível, pois o resultado satisfatório tem ligação intrínseca com a aprendizagem do aluno. Para Veiga (2007) ensinar para a compreensão é considerar a relação entre o professor e o aluno.

Anastasiou (2006) afirma que o professor deve e tem a oportunidade e o desafio de analisar sua disciplina, reconhecendo nela a sua própria lógica e articulações dentro do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Ao realizar essa análise vai identificar que:

> A disciplina atua na grade como obrigatória, optativa, introdutória, de fundamentos, de aprofundamentos, de especialização, de aplicação tecnológica, predominantemente teórica ou conceitual, procedimental, teórico–prática, possibilita discutir individual e coletivamente, as áreas de conhecimento, as relações, os processos mentais e as funções que as operam, nos diferentes cursos onde aparecem às vezes de formas diversas. (ANASTASIOU, 2006).

Para efetivação do conhecimento, Vasconcellos (2012, grifo do autor) adverte sobre a relação conteúdo-necessidade, e afirma que "não há conteúdo significativo *em si;* os conteúdos tendem a ser significativos à medida que estão de alguma forma relacionados às necessidades do sujeito e da coletividade de sala de aula". Porém, para o autor existem duas variáveis que interferem na percepção se os conteúdos são significativos: a forma que é apresentada pelo professor e a alienação do aluno em suas necessidades.

As preferências dos alunos sobre a forma de receber um novo conhecimento é um dos aspectos mais evidentes dos estilos de aprendizagem. A diferença entre preferir ler e ouvir é muito importante. Os professores devem observar as predileções dos alunos a esse respeito e usar essa informação para ajustar as formas de apresentar os conteúdos. Com isso, aumentam a probabilidade de aprendizagem dos mesmos.

O ensino é transmissão e está diretamente relacionado com a aprendizagem. Sobre o ensino Morin (2010) defende que transmissão "exige, evidentemente, competência, mas também requer, além de uma técnica, uma arte". Assim como, entender que a aprendizagem é um "processo intencional, dirigido e organizado e não algo causal e espontâneo". (VEIGA, 1997).

Araújo (2006) destaca que quando o professor começa a variar as atividades, inclusive adotando trabalhos individuais, em duplas ou em grupos, a primeira coisa que se nota é que os alunos aprendem em ritmos diferentes: uns terminam antes que outros, uns aprendem mais no mesmo tempo fixado para fazer uma determinada tarefa.

No entanto, Vasconcellos (2012) adverte que apesar de individualidade dos alunos, existem alguns condicionantes que são comuns a todos de um mesmo grupo – universo cultural, social, político e econômico, ou seja, um "referencial social" comum a todos. "Daí vai a capacidade do professor perceber o aluno concreto (resultado de múltiplas relações)". [...]

É preciso entender a complexidade do ensinar e como ensinar, pois nele sempre estão envolvidos elementos que Damis (2007, grifo do autor) assim explica:

> [...] tais elementos – o professor, o aluno, o saber, os recursos etc. –ao mesmo tempo em que expressam e sintetizam as condições e as necessidades predominantes na realidade, direcionam o 'como ensinar' para atender a finalidades sociais determinadas. (DAMIS, 2007).

Araújo (2006) diz que a "técnica de ensino é um componente da racionalidade que se busca imprimir ao processo pedagógico". No entanto, essa técnica deve ser facilitadora na ligação entre a matéria, o conhecimento do aluno e a prática, e deve passar por constantes inovações e variações no seu uso, dinamizando, assim, o processo de ensino.

Para a escolha da técnica pelo professor é necessário entender seus fins:

> Ora estão *mais* ou *menos* centradas no professor (como é o caso da exposição e da demonstração) ou no aluno (como é o caso do estudo dirigido, do estudo de texto e da pesquisa bibliográfica), ora *mais* ou *menos* centradas na individualização (como é o caso do ensino programado) ou na socialização do educando (como é o caso do estudo do meio, do seminário, do debate, da discussão e, enfim, do trabalho em grupo de modo geral). (ARAÚJO, 2006, grifo do autor).

Constata-se que algumas variáveis intervêm no processo de ensino, tais como os ideais e habilidades do professor e o conhecimento prévio do aluno. No entanto é necessário destacar, que a escolha do processo de ensino pelo professor deve ser baseada na perspectiva de que "não há educação neutra; ou está a favor da manutenção do *status quo* (Conservadora), ou a favor da mudança social com vistas à justiça e à solidariedade (Transformadora)." (VASCONCELLOS, 2012).

Independente dos recursos utilizados para o ensino, Kenski (2007, grifo do autor) acredita que o professor é o elo que "atuando como 'líder de opinião', recupera a mensagem na forma como foi compreendida pelos seus mais diferentes alunos e orienta o caminho, coloca em discussão os temas, encaminha, processa junto".

Os recursos educacionais são disponibilizados aos docentes cada vez mais com avançadas

tecnologias, mas devem e precisam ser utilizados de forma abrangente em suas práticas em sala de aula e de forma condizente com sua realidade.

Por isso, ainda é necessário o diálogo entre professor e aluno sobre o conhecimento disponibilizado e apreendido. Kenski (2007) ao refletir sobre esse assunto declara que se preocupa com "[...] a formação e educação permanentes desse professor [...]". Essa preocupação sobre a formação do docente, também é compartilhada por Gavaldon quando diz que:

> O despreparo e a inexperiência do professor prejudicam a qualidade da aula, uma vez que ele não consegue coordenar os trabalhos propostos, como as dinâmicas de grupo, por exemplo. Além de o conteúdo ser ruim, não há assimilação; os trabalhos são malfeitos, não são corrigidos e os alunos não recebem de volta as orientações de que necessitam. [...] A postura do professor, sua competência na transmissão e suas experiências pesam na transmissão de conhecimentos e garantem o maior ou menor grau de credibilidade que o aluno tem por ele. (GAVALDON, 2003).

2.1 Metodologias de ensino.

Para sua prática em sala de aula, o professor faz uso de diversas metodologias de ensino, cada uma com características próprias e finalidades distintas.

Uma das metodologias mais utilizadas é a aula expositiva, que a princípio apresenta-se como autoritária, prevalecendo a fala do professor, porém é a mais tradicional entre todas. Segundo Lopes (2006) sempre foi a mais utilizada, mas ela pode sim, ser "dinâmica, participativa e estimuladora do pensamento crítico do aluno". O professor pode utilizar a aula expositiva para introduzir um assunto novo, mostrar uma visão geral, iniciar uma unidade e finalizar conteúdos com a participação ativa do aluno. No entanto, para o alcance desse resultado, é preciso que o professor ao apresentar o assunto na sala de aula, antes o conceitue para o aluno, depois o analise e então o explique. (LOPES, 2006).

Anastasiou; Alves (2005) ressaltam que é necessário ter como ponto de partida o conhecimento prévio do discente sobre o tema a ser abordado na aula, assim serão possíveis os questionamentos dos alunos e a comparação com a realidade do mesmo.

O dialogo crítico da aula expositiva permite a "superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes". (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

A aula expositiva, com sentido de só reproduzir conteúdo não é necessária, pois seu sentido instrucionista só vai reproduzir um comportamento padrão do aluno; escutar, anotar,

memorizar e reproduzir na prova. Mas Demo (2004) acredita no potencial de uma boa aula expositiva, quando a mesma é apresentada ao aluno na crença de que a aprendizagem é sempre de dentro para fora, e que o professor é um fator externo ao processo de ensino, e que deve ter o envolvimento de ambas às partes:

> Todo aluno mais inteligente percebe que não precisa de nossa aula para aprender, primeiro, porque encontra o conteúdo em qualquer lugar, sobretudo na internet, e, segundo, porque não vale a pena reproduzir o que já é algo reproduzido. (DEMO, 2004).

Ao estruturar o formato da aula, pode-se ou não dar abertura ao aluno para questionamentos, intervenções e observações. Por isso, uma aula bem estruturada pode ser interrompida sem que o professor perca o controle do processo e que segundo Lopes (2006) deve ter como característica o "[...] domínio do conteúdo por parte do professor. Três etapas devem ser observadas na sua aplicação – introdução, desenvolvimento e conclusão. A aula deve ser ilustrada com recursos didáticos que estimulem a atenção dos alunos".

O uso de ilustrações estáticas, como gráficos e ilustrações, nas aulas expositivas proporciona uma atenção maior por parte do aluno. Zabala (2010) acredita nesse tipo de ilustrações quando utilizadas como complemento no entendimento de ideias, conceitos ou etapas de procedimentos, principalmente quando se quer apresentar realidades distintas do aluno, mas o cuidado desse recurso recai no uso excessivo, ou seja, na substituição do professor e do trabalho em sala de aula.

O autor também adverte que na maioria das vezes não foram produzidos exclusivamente para fins didáticos e tendem a apresentar mais informações que o necessário naquele momento.

Demo (2004) faz a distinção entre aula expositiva e aula reprodutiva e explica que quando repassa o conhecimento ao aluno, sem reconstruí-lo, tanto para o professor quanto para o aluno é sempre aula reprodutiva e inútil. Mas para o professor que estuda e reconstrói o conhecimento tem sempre aula pra dar, mesmo expositiva, pois proporciona após a aula a pesquisa, o estudo, a reconstrução do conhecimento, assim como a argumentação por parte do aluno, tanto individual como coletivamente. Mas adverte, "a aula expositiva, sozinha, é apenas supletiva". (DEMO, 2004).

Já o debate em sala de aula, outro recurso de ensino, deve ser orientado pelo professor que apresenta problema ou problemas para discussão, apoiados nas perguntas direcionadas.

Ao problematizar um assunto no debate, ele é capaz de eliminar, segundo Lopes (2006) "a passividade e a simples memorização por parte dos alunos, e ainda o verbalismo por parte do professor presentes na aula expositiva tradicional". Além disso, as perguntas disponibilizadas aos alunos para debate também contribuem para o processo de "construção e reconstrução do conhecimento e desperta o desejo de querer saber algo". (LOPES, 2006).

Anastasiou e Alves (2005) dizem que o debate é uma oportunidade para os alunos refletirem sobre uma temática com a orientação do professor e salientam que "não é um momento de perguntas e respostas apenas entre estudantes e professor, mas entre todos os integrantes, como parceiros do processo". As autoras apontam que os professores devem ter atenção à quantidade e qualidade das intervenções realizadas pelos educandos.

Dentre os métodos de ensino, tem-se também o seminário, que para Mendes (2005), deve ser coordenado pelo docente e proporciona a investigação de um assunto/problema, em fontes diversas, com profundidade nas perspectivas e compreensão, já que precisa de estudos prévios dos alunos. Ele é composto de pesquisa, discussão e debate com participação de quem apresenta e quem assiste.

Por isso não deve ser percebido como uma simples divisão de capítulos de um livro entre grupos. "Os estudantes precisam ter clareza prévia dos diversos papéis que desenvolverão durante toda a dinâmica dos trabalhos". (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Farias (2009) acredita que uma das vantagens do seminário refere-se à mobilização do conhecimento, tais como:

> Capacidade de pesquisa, análise, de interpretação e de síntese dos alunos, por meio tanto do exercício da oralidade quanto da sistematização escrita de sua reflexão [...] fortalece e amplia as formas de interação do aluno com o saber, com seus colegas e com o professor. (FARIAS, 2009).

A dificuldade que o aluno apresenta, tanto na leitura como na interpretação, pode ser auxiliada pelo estudo de caso. Esse método de ensino é definido por Anastasiou; Alves (2005) como a "análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada" e deve ser desafiadora para os envolvidos. O caso a ser estudado deve abordar uma temática que tenha nexo com a realidade do discente e do objetivo que o professor tem para com aquela unidade.

O uso do estudo de caso tem as seguintes finalidades:

> Possibilita o desenvolvimento da "empatia", isto é, a capacidade de os estudantes se colocarem imaginariamente em um papel que não seja o seu próprio. Traz à sala de aula um pedaço da realidade social de forma viva e espontânea, para ser observada e analisada pelos estudantes.
>
> Desenvolve a criatividade, a desinibição a inventividade e a liberdade de expressão. Em relação às dimensões da construção do conhecimento, pode ser utilizada especialmente para os momentos de mobilização e de síntese. Na mobilização, como incentivo a mergulhar numa problemática real e, como síntese, para verificar o alcance que o grupo realizou de uma problemática existente, em análise e/ou discussão. (ANASTASIOU, ALVES, 2005, grifo do autor).

Deve ser perceptível para o professor o potencial do aluno em desenvolver a capacidade de leitura e interpretação; escrita com análise e síntese e a conclusão do caso apresentado.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa se propôs identificar e analisar as práticas de ensino dos professores dos cursos de Administração do Vale do Mucuri e sua correlação com sua formação profissional.

Através do contato com a coordenação dos quatro cursos presenciais no Vale do Mucuri, foi possível ter acesso ao endereço eletrônico dos 24 professores que se adequavam ao perfil desejado pela pesquisa e os mesmos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e o questionário *online* para o devido preenchimento.

A ferramenta utilizada para coletar os dados foi a plataforma *Google Drive,* que disponibilizou aos profissionais acima mencionados o formulário com 27 questões para levantamento das informações que abrangeu: perfil do docente, práticas de ensino. No total, quatorze professores (58,33%) responderam a pesquisa entre os meses de maio e junho de 2016.

O resultado e análise da pesquisa são apresentados através de gráficos e tabelas.

3.1. Perfil do docente e formação

Através dos dados coletados dos professores que responderam ao questionário, constatamos que metade é do gênero masculino e a faixa etária está entre 32 e 59 anos.

Quanto ao estado civil, dez são casados, três solteiros e um divorciado. Dos respondentes, onze declararam terem filhos.

Todos os entrevistados são Bacharéis em Administração, sendo que onze formaram em instituições privadas e os outros três em instituições públicas. Ainda declararam que concluíram seus cursos entre os anos de 1980 e 2006. Sobre a instituição em que trabalham, nove exercem suas atividades docentes em faculdades de ensino privado e cinco desses na universidade pública. O tempo de atuação no magistério superior é muito variado, de 01 a 23 anos.

Observamos que 50% dos professores respondentes atuam na área desde 2006, data em que todas as instituições do Vale do Mucuri envolvidas na pesquisa começaram a ofertar o curso de Administração, simultaneamente. Os demais foram ingressando nos cursos da região nos anos subsequentes, até 2015, período final de análise dessa pesquisa.

Com tempo de docência tão variado, acreditamos que essa profissão ainda é capaz de gerar interesses tanto nos administradores recém-formados quanto naqueles que já atuam no mercado de trabalho há mais tempo.

Na trajetória desses docentes que atuam nos cursos de Administração do Vale do Mucuri, ficou constatado que mais de 80% do seu tempo de docência é na atual instituição, demonstrando assim crescimento permanente no mercado de ensino da região.

Quanto à formação na pós-graduação *lato sensu,* confirmamos que mais de 80% dos docentes possuem formação na pós-graduação *lato sensu*. Dos doze profissionais que foram questionados sobre a detenção dessa titulação, um não informou o ano em que realizou o curso. As formações especializadas foram iniciadas a partir do ano 2000, com maior destaque para os anos de 2003 e 2005, com três professores em cada ano.

Quanto à formação *stricto sensu*, 50% do grupo já realizaram - 43% mestrado e 7% doutorado. Os demais então fazendo (21%) ou não possuem (29%), ou seja, ainda não podemos considerar, de forma consistente, que as suas práticas docentes já tenham sido modificadas devido a sua capacitação. No entanto, a leitura que se faz é que 21% estão cursando mestrado e que os administradores docentes do Vale do Mucuri têm interesse em investir na profissão.

A “Tabela 1” apresenta a trajetória do professor em relação a sua formação complementar – l*ato sensu e stricto sensu* -, com suas respectivas datas de obtenção da titulação, assim como o tempo que ingressou na docência do ensino superior.

Em relação à obtenção da formação s*tricto sensu*, 50% dos professores já a obtiveram e o primeiro concluinte foi em 2008 (Professor L), a sua graduação foi em 2006, tendo então, um espaço de tempo pequeno (2 anos) entre as duas formações. Em situação diferente, está o Professor D, que tem um espaço de 08 anos entre as duas formações. E os Professores F e G têm um tempo maior, de 10 anos. Na mesma análise, tem-se o Professor H, que apesar de não ter identificado o ano de conclusão da graduação, apresenta nas suas formações *lato sensu e stricto senso* um espaço também de 10 anos.

Situação semelhante é apresentada pelo Professor N, único que tem doutorado, que obteve sua titulação depois de 11 anos de mestrado.

Verificamos que todos os professores concluíram sua pós-graduação *stricto senso* depois que ingressaram na carreira docente e em média 10 anos após a conclusão da graduação. Também percebemos que não existe relação entre tempo de docência com titulação, pois quem já a detém possui tempo de experiência no magistério superior diferente uns dos outros.

Tabela 1 – Formação e tempo de magistério superior

Ano da graduação	Possui Pós *Lato Sensu*	Ano conclusão: *Lato Sensu*	Possui Pós *Strito Sensu*	Ano conclusão: *Strito Senso*	Ingressou no magistério superior /anos
A – 1994	Sim	2000	Cursando	---	1996 / 20
B – 2001	Sim	2003	Não	---	2013 / 03
C – 2001	Sim	2003	Cursando	---	2003 / 13
D – 1986	Sim	2003	Mestrado	2011	2003 / 13
E – 1980	Sim	2004	Não	---	1993 / 23
F – 2003	Sim	2005	Mestrado	2015	2006 / 10
G – 2002	Sim	2005	Mestrado	2015	2005 / 11
H – N/R*	Sim	2005	Mestrado	2015	2005 / 11
I – 2006	Sim	2007	Cursando	---	2008 / 08
J -1996	Sim	2007	Não	---	2015/ 01
K – 2002	Sim	2008	Não	---	2007 /09
L – 2006	Não	---	Mestrado	2008	2008 /08
M – 2003	Sim	N/R*	Mestrado	N/R*	2015 / 02
N – 2001	Não	----	Doutorado	2011	2003 / 13

Fonte: Os Autores. *N/R (Não Respondeu)

Com os dados sobre as formações complementares apresentadas, ficou evidente que os professores administradores, em sua maioria (71%), não apresentaram formação complementar,

além da graduação, antes de ingressarem no magistério superior. O cuidado com essa relação, entre atuar e depois se preparar é destacada por Pimenta (2007), quando diz:

> Para exercer seu oficio o professor deve estar ciente de que o cotidiano da atividade docente é extremamente dinâmico, complexo e desafiador, pois cada aluno, assim como cada ano, cada semestre, cada turma, cada aula, cada momento tem suas peculiaridades e isso exige dele práticas de ensino distintas, capazes de se adaptarem a todas essas situações – para a adequada mobilização de seus saberes docentes, sem perder de vista o foco de seu papel como agente formador e transformador da realidade social. (PIMENTA, 2007).

O contexto apresentado no início da carreira dos docentes foi modificado, em relação ao seu conhecimento da didática da educação superior, pois 71% afirmaram que já possuem, seja através de um curso especializado ou somente com uma disciplina isolada em uma das suas titulações.

A situação dos docentes dos cursos de Administração do Vale do Mucuri, não é diferente do apresentado pela literatura estudada. Nessa situação sobre a formação dos professores, Gabriades (2003) relata que:

> A formação prática e as habilidades didáticas de um professor nem sempre ou quase nunca são desenvolvidas nos cursos superiores, mesmo porque o objetivo não é formar profissionais para lecionar no 3º grau e, sim, na capacitação profissional em diversas áreas. (GABRIADES, 2003).

Quanto ao regime de trabalho, 50% têm dedicação exclusiva e 50% são horistas. Dos sete docentes que têm dedicação exclusiva, dois são funcionários de faculdades particulares e cinco da instituição pública.

É perceptível que há uma predominância do professor horista nas instituições privadas, que tem como tarefa apenas ministrar aulas, deixando de exercer atividade como a pesquisa e a extensão. Nesse contexto, infere-se que a boa prática do docente está na sua dedicação, seja ela por hora ou por horas. Demo (2004), perante esse contexto inegável do uso do professor horista, esclarece que:

> Temos professores com titulação máxima e que aprendem pouco ou nada e não se interessam pela aprendizagem dos alunos. Só dão aula, daquelas tipicamente reprodutivas. E temos horistas que são professores de verdade, porque estudam continuamente e reconstroem conhecimento próprio sistematicamente. (DEMO, 2004).

Além dos afazeres do ensino, 50% dos docentes também realizam outras atividades nas respectivas instituições onde trabalham, 36% têm atividade em outra empresa privada, e os demais exercem outras funções fora da instituição de ensino em que prestam serviço.

Ao realizar atividades além das práticas docentes, o professor deve ter uma preocupação com o tempo disponibilizado para o preparo da profissão e das atividades utilizadas em sala de aula. Por isso, Demo (2004) se posiciona em relação a essa situação e manifesta que são necessárias algumas atitudes que devem ser exercidas pelo professor, uma delas é sobre a aprendizagem permanente:

> Professor não é quem ensina, mas o eterno aprendiz, aquele que aprende melhor, está à frente dos outros neste desafio, ou que faz disso sua própria profissão; cabe ao professor o direito de estudar, durante o trabalho, porque é trabalho: quem não estuda, não tem aula para dar; quem não reconstrói conhecimento, só pode repassar a sucata disponível. (DEMO, 2004).

Em relação aos investimentos na carreira docente, 79% dos professores das disciplinas profissionalizantes dos cursos de Administração do Vale do Mucuri os realizaram por conta própria e 21% com ajuda da instituição que trabalha.

Ainda no contexto dos investimentos na carreira, as publicações mais utilizadas pelos pesquisados, foram o artigo com 57%, o resumo com 22% e o capítulo de livro com 14%. Verificamos assim, uma característica relevante nesses professores: a produção própria.

Para Demo (2004) uma das atitudes que devem ser exercida pelo professor é a "produção própria do conhecimento" e explica que:

> [...] indispensável é o professor que se apresenta como exemplo a ser seguido na habilidade de manejar conhecimento com autonomia crítica e autocrítica; é imprescindível deter material didático próprio, textos próprios, ocupar espaço científico próprio, ser conhecido como capaz de gerar e gerir conhecimento. (DEMO, 2004).

Entendemos que o aprendizado constante é outra característica dos professores administradores do Vale do Mucuri, pois quanto a intenção dos mesmos em si capacitarem, 43% apontaram que têm planos em realizar uma pós-graduação e 7% em estudar outra língua.

Quanto à característica de produção própria já destacada, ratifica-se essa informação, pois 14% pretendem publicar um livro.

Enfim, foi possível constatar que os professores bacharéis em Administração que atuam como docentes nos cursos presenciais de Administração no Vale do Mucuri nas disciplinas profissionalizantes tem experiência no magistério entre 22 meses e 23 anos e que 71% apresentam formação na docência do Ensino Superior, seja com as titulações de mestres ou com cursos especializados para essa finalidade.

Concluímos também que apresentaram três características relevantes: todos exercem alguma atividade além da docência; apresentam produção própria de material didático e do conhecimento; e demonstram aprendizado constante.

3.2 Práticas de ensino

O processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação devem envolver diversos aspectos.

> Planejamento da aula, definições claras de conteúdos do curso e das aulas, utilização de diferentes estratégias em sala de aula, processos de avaliação contínuos, coerências entre discurso e ação do professor, clareza e objetividade na transmissão de informações, o processo interativo entre alunos e os diferentes ambientes de ensino, as relações de poder e a maneira de utilização da cada tipo de poder pelos professores e alunos. (BRAZ, 2003).

Das opções ofertadas, as metodologias escolhidas como as mais utilizadas por eles, são: a aula expositiva com 43% e o debate entre professor e alunos com 29%. Todavia, identificamos uma tendência no modelo tradicional do comportamento "professor fala e o aluno escuta", pois além da aula com exposição simples do conteúdo, outros 7% dos professores escolheram a exposição com ilustrações, acrescentando somente a imagem, mas a explicação do conteúdo da aula ainda fica por conta do professor.

A prática da aula expositiva é a mais antiga no contexto do ensino. Sua permanência tem respaldo no seu encanto, pois segundo Demo (2004) "a aula tinha e tem ainda o lado interessante de ser evento feito por um professor apenas, mas que pode ser assistido por uma multidão".

Segundo Lopes (2006) o uso dessa metodologia proporciona três vantagens ao professor: "economia de tempo; supre a falta de bibliografia; ajuda na compreensão de assuntos considerados complexos". No entanto, a autora também destaca as suas limitações, como a "ênfase na comunicação verbal e passividade do aluno".

Já o debate em sala e o estudo de caso, escolha de 29% e 7% respectivamente dos docentes para ministrar suas aulas, permitem a elaboração e sistematização de ideias e do conhecimento, justificando a capacidade de pensar do aluno adulto do 3º grau. Acreditamos que o desenvolvimento do pensamento crítico é autônomo e deve ser incentivado pelo professor, pois todo conhecimento sustentável demanda de motivos intrínsecos ao sujeito.

Veiga (2006) corrobora que as "técnicas de ensino têm caráter instrumental [...] isso significa afirmar que elas são mediações, ou condições necessárias e favoráveis, mas não suficientes, do processo didático".

Na “Tabela 2” pode-se acompanhar a relação do tempo de docência do professor com a metodologia que mais utiliza para ministrar aula. As metodologias - aula expositiva e debate entre alunos e professor - foram as mais apontadas entre os professores com até 11 anos de docência. Já os docentes com mais tempo de experiência na profissão (de 12 a 23 anos) apresentam métodos mais variados.

Ressaltamos que os Professores M, L, D, N e A, trabalham na instituição pública do Vale do Mucuri, e demonstraram práticas de ensino variadas na exposição dos conteúdos em sala de aula.

A importância de identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos administradores docentes dos cursos presenciais em Administração do Vale do Mucuri é sustentada na literatura estudada, sobretudo na defesa que Gavaldon (2003) faz da mesma, quando descreve que ela pode facilitar ou não o processo de apreensão do conhecimento e mais do que isso [...] “o aluno valoriza o professor que o leva a pensar, discriminar a realidade, enfim, tornar-se mais crítico e atuante em seu meio”.

Tabela 2 – Tempo de docência e método de ensino

Identificação do Professor	Tempo de docência/ Ano	Possui Pós-Graduação Lato Sensu	Metodologia de ensino
M – 2003	02	Sim	Estudo de caso
J – 1996	01	Sim	Aula expositiva
B – 2001	03	Sim	Debate entre alunos e professor
I - 2006	08	Sim	Aula expositiva
L – 2006	08	Sim	Debate entre alunos e professor
K – 2002	09	Sim	Aula expositiva
F – 2003	10	Sim	Debate entre alunos e professor
G – 2002	11	Sim	Outros
H – N/R	11	Sim	Aula expositiva
D – 1986	13	Sim	Exposição oral com ilustrações
C -2001	13	Sim	Debate entre alunos e professor
N – 2001	13	Não	Aula expositiva
A – 1994	20	Sim	Outros
E – 1980	23	Não	Aula expositiva

Fonte: Os Autores

Destacamos ainda que a formação do docente na pós-graduação *lato senso* não interfere na escolha da metodologia de ensino, pois os docentes que possuem essa titulação, apresentaram escolhas diversas; 50% aula expositiva, 40% debate entre alunos e professor e 10% estudo de caso, ou seja, não houve um padrão.

Sobre os instrumentos didáticos para exposição dos conteúdos das disciplinas, os administradores pesquisados escolheram três dentre os nove recursos disponibilizados no questionário (apostila de terceiros, apostila de própria autoria, livros, slides de terceiros, slides de própria autoria, anotações no quadro, filmes, artigos): slides de própria autoria, anotações no quadro e livros.

Mesmo apresentando pouca variedade nos recursos didáticos, 86% dos professores escolheram materiais de própria autoria, o que nos faz acreditar na sua capacidade de construir conhecimento.

Sobre a relação entre os materiais didáticos utilizados em sala de aula pelos professores e seu tempo em que exercem a docência, dos professores com até 10 anos no exercício no magistério superior, 85% usam dos slides de própria autoria como recurso didático. Para os professores, com mais de 10 anos de docência, o uso dos recursos didáticos aparecem nas seguintes proporções: 57% utilizam dos slides da própria autoria, 28% adotam a anotações no quadro e 14% usam o livro como recurso instrucional em sala de aula.

Tanto para os professores com mais de 10 anos de docência, mesmo com escolhas mais variadas dos recursos, como para os professores com até 10 anos de magistério, percebemos uma predominância do recurso, slides de própria autoria.

Quanto à relação entre a formação do docente (com titulação *lato sensu* ou não), tipologia da instituição que trabalha (pública ou privada) e o recurso didático utilizado no processo de ensino, percebemos predominância na escolha do material de ensino: slide de própria autoria.

Por não haver interferência nessa relação entre a escolha do recurso utilizado para a prática de ensino pelo professor e a instituição que atua e formação, entendemos que a escolha desses recursos é um ato de autonomia do professor.

Salientamos, enfim, que a prática de ensino que mais se destacou entre os administradores docentes que ministram disciplinas profissionalizantes nos cursos presenciais de Administração

no Vale do Mucuri foi a metodologia - “aula expositiva” - tendo como recurso para sua apresentação os “slides de própria autoria”. Essa escolha no material utilizado em aula nos remete a característica já detectada desses docentes - produção própria de material didático e do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para exercer o magistério no ensino superior no Brasil não há necessidade de formação pedagógica por parte do docente. Essa condição pode trazer prejuízos às práticas do processo ensino-aprendizagem, por isso identificar e analisar as práticas de ensino dos docentes que atuam nos cursos de Administração no Vale do Mucuri foi o objetivo norteador dessa pesquisa.

Nesse estudo, essa análise ocorreu em dois eixos: primeiro conhecer o perfil dos docentes que ministram disciplinas do núcleo profissionalizante no ensino em Administração e segundo, identificar e analisar as práticas em sala de aula, no que se refere às metodologias de ensino Essas duas vertentes foram analisadas e relacionadas para que percebêssemos correlação entre as mesmas.

Com abordagem quali-quantitativa proposta nos procedimentos metodológicos, foi iniciada uma revisão da literatura como suporte para construção do referencial teórico, possibilitando conhecer os conceitos pertinentes ao tema proposto. E através da pesquisa aplicada nos meses de maio e junho de 2016 aos professores, foi possível conhecer o perfil dos mesmos, assim como verificar as práticas de ensino dos docentes em sala de aula nos quatro cursos presenciais em Administração do Vale do Mucuri.

O reflexo na gestão do corpo pedagógico é percebido quando identificamos que os docentes não conseguem atuar nas três dimensões que devem ser abordadas na graduação: a pesquisa, extensão e ensino.

Com a proposta de conhecer o perfil dos administradores docentes, obtivemos através da pesquisa aplicada, a resposta de quatorzes professores com formação em Administração, dos quais nove trabalham em IES privadas, 50% são homens, dez são casados, onze tem filhos e com faixa etária entre 32 e 59 anos. Onze afirmaram que se graduaram em instituições privadas.

Temos docentes que atuam no magistério superior de 1 a 23 anos, demonstrando que existem profissionais que já estão no mercado de educação muito antes das quatro IES pesquisadas se instalarem simultaneamente no Vale do Mucuri, em 2006.

Quanto a identificação e análise das práticas de ensino dos docentes nos cursos de Administração do Vale do Mucuri, pôde ser verificado que 50 % têm especialização *lato sensu* ou mestrado e que 43% tem interesse em continuar se qualificando fazendo mestrado.

Outro fator importante na gestão da carreira se relaciona com a sua qualificação pedagógica, pois ao iniciarem no magistério superior 71 % não possuíam nenhum conhecimento na área, e no momento da pesquisa, em 2016, 71 % já tinham obtido esse conhecimento sobre as práticas docentes.

Essa postura dos professores em se qualificarem não faz correlação com o gênero nem com o tipo de instituição que trabalham. A formação especializada tem acontecido após uma média de 10 anos de atuação como docente e essa formação, na maioria das vezes (79%) realizada por conta própria. Acreditamos que a escassez de oferta de cursos *lato sensu e stricto senso* na região contribuiu com esse lapso de tempo entre início de carreira e formação após a graduação. Dentre as práticas de ensino utilizadas pelos docentes das disciplinas profissionalizantes nos cursos de Administração do Vale do Mucuri, a aula expositiva, com ou sem ilustração é a metodologia mais apontada, seguida do debate entre os alunos e o professor, e utilizam como instrumento para apresentar o conteúdo aos alunos os *slides* de própria autoria. Essas escolhas não têm nenhuma interseção com o perfil do profissional ou da instituição.

Ficou evidenciado que os docentes são autores do seu próprio material didático, o que proporciona a construção do conhecimento, pois é necessário nesse processo, compreender a sua disciplina, repensá-la e reconstruir as ideias centrais para serem apresentadas aos alunos.

Averiguamos que os docentes da rede privada e pública têm investido em suas carreiras conforme necessidades e possibilidades pessoais, independente da organização. E que não há discrepância quanto ao perfil desses profissionais, sem correlação com tempo de formação, de docência e da instituição onde trabalha. Destacamos que esse posicionamento sobre a carreira foi uma característica percebida no Vale do Mucuri, e que é questionada por alguns autores, não podendo assim ser generalizada para as demais regiões do país.

Nas práticas docentes dos cursos de Administração do Vale do Mucuri também vimos semelhanças nas metodologias de ensino aplicadas em sala de aula pelo professor, sem interface com titulação, tipologia de instituição ou tempo de docência.

Portanto, definimos os administradores docentes do Vale do Mucuri através de três características importantes; não exercem a docência superior exclusivamente, sinalizaram que criam seu material didático e procuram construir seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Educação superior em debate**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em:< http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/452>. Acesso em: 17 out. 2015.

ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade.** 5. ed. Joenville: Univille, 2005.

ARAÚJO, José Carlos S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Técnicas de ensino***:* por que não? 17. ed. Campinas: Papirus, 2006.

BRAZ, Ana Lúcia N. Relações de poder e suas influências no processo de aprendizagem. In: QUELUZ, Ana G. **Educação sem fronteiras** – em discussão o ensino superior (Org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

DAMIS, Olga T. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). 12. ed. **Didática:** o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 2007.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FARIAS, Isabel Maria S. de; et. al. **Didática e docência***:* aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

GABRIADES, Rita Helena N. O ser professor iniciante no 3º grau. In: QUELUZ, Ana G. **Educação sem fronteiras** – em discussão o ensino superior (Org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GAVALDON, Luiza L. A qualidade do ensino na visão do aluno. In: QUELUZ, Ana G. **Educação sem fronteiras** – em discussão o ensino superior (Org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KENSKI, Vani M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. A. **O ensino e suas relações**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1996.

LACRUZ, José A.; VILLELA, Lamounier E. Identidade do administrador profissional e a visão pós-industrial de competência: uma análise baseada na pesquisa nacional sobre o perfil do administrador coordenada pelo conselho federal de administração. *RAC*- Eletrônica, v.1, n. 2, art. 3, p. 24-50, Maio/Ago. 2007. Disponível em:< http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_634.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

LOPES, Antonia O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? 17. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação Formativa no Ensino Superior: Reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. de P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 22. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, Ilma P. A. Metodologia do ensino no contexto das organizações do trabalho pedagógico. In: LEITE, Denise B. C. e MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante***:* produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Educação superior em debate**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: < http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/452>. Acesso em: 17 out. 2015.

_____. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico In: _____. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TEACHING PRACTICES IN ADMINISTRATION COURSES OF VALE DO MUCURI

Abstract: *The Administration has been expanding since 1960, when there were 31 institutions offering such course, and in 2013 that number passed to more than 1,500 universities and in the State of Minas Gerais are 204 of those gifts. Grow too the studies about the teaching-learning process in higher education, so the aim of this work was to identify and analyse the*

teaching practices of teachers of courses of Vale do Mucuri and administration your correlation with your vocational training. As regards the methodology, the research had quality quantitative approach, as was descriptive and explanatory objectives. A questionnaire was applied online with closed multiple-choice questions to administrators who act as teachers in the core disciplines of vocational courses in management of Valley of Mucuri. Was found that the same feature three important features: not top writing teaching; signaled that create your educational materials; and seek to build your own knowledge. Utilizam da aula expositiva para explanação do conteúdo, com apoio de slides de própria autoria. As a result it was found that the practices of teaching in the courses of Vale do Mucuri Administration have no correlation with the professor's profile in aspects: training, teaching time or type of institution that works.

***Keywords**: Higher education. Teaching practices. Teaching in business administration*

O CONTEXTO EM QUE SE DEU A FORMULAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS EDUCACIONAIS

FURTADO, Delcilene Sanches[1] – delci.furtado@yahoo.com
PPGEDUC, Campus Universitário do Tocantins – UFPA
Tv. Padre Antônio Franco, 2617, Matinha,
68400-000 – Cametá – Pará – Brasil

SILVA, Gilmar pereira da[2] – gpsilva@ufpa.br
PPGEDUC, Campus Universitário do Tocantins – UFPA
Tv. Padre Antônio Franco, 2617, Matinha,
68400-000 – Cametá – Pará – Brasil

Resumo: *O presente trabalho busca identificar o contexto em que se formulou a proposta de formação contida no PNAIC. Os resultados foram obtidos por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Os principais autores utilizados podem ser citados: Duarte (2001, 2010), Ferreira (2009), Ximenes (2009). Os resultados indicam dois aspectos determinantes do contexto em que o PNAIC foi criado: um relacionado aos fundamentos pedagógicos e os princípios formativos e o outro relacionado ao contexto político educacional. Em relação ao primeiro, que o programa nasceu em um contexto em que o ideário pedagógico dominante era e ainda é a pedagogia do 'aprender a aprender', que ela representa um resgate renovado dos princípios da escola nova e que tal corrente foi difundida principalmente a partir do projeto de reformas da educação delineado a partir da década de 1990, buscando atender as demandas do processo de reestruturação produtiva tendo como maior expoente o Relatório Delores. Em relação ao segundo, que o programa foi criado num contexto político-educacional demarcado pela continuidade dos fundamentos e princípios que nortearam as políticas desenvolvidas nos anos de 1990, no qual a grande novidade apresentada pelo governo da época foi a criação do PDE. Em seu interior o PNAIC foi proposto para atender uma de suas diretrizes apresentadas no Pano de Metas*

[1] Possui Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará (2017) e Graduação em Pedagogia pela universidade Federal do Pará (2005).
[2] Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1992)

Compromisso todos pela Educação e incorporou desta forma, os mesmos princípios que nortearam sua instituição e caracteriza seus eixos de atuação.

Palavras-chave: *Formação docente. Pedagogia do 'aprender a aprender'. Plano de desenvolvimento da educação.*

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta os resultados parciais da pesquisa cujo foco foi o de analisar a concepção de formação docente que está prescrita na proposta de formação contida no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e como esta se materializa mediante as ações efetivas tomando como referência a experiência formativa do programa desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação Cametá-Pá, apresentando como objeto de estudo, especificamente, um dos quatro eixos de atuação do programa, o Eixo "Formação Continuada para Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo".

No âmbito dessa pesquisa o presente trabalho expõe os resultados fruto da busca em identificar o contexto em que se formulou a proposta de formação contida no PNAIC. Os resultados expostos aqui foram obtidos por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo a partir de pesquisa bibliográfica e documental.

O PNAIC foi criado no ano de 2012 e o início de suas atividades se deram em 2013. Para que os estados e municípios fossem contemplados com o programa foi necessário fazerem adesão por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) junto ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com o MEC a proposta de criação do PNAIC surgiu em decorrência dos resultados positivos apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2011 após desenvolvimento do Programa Pró- letramento, cujos índices indicavam relevantes melhorias nos indicadores educacionais brasileiro.

O MEC convidou, então, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CELL) da Universidade Federal de Pernambuco para construir o projeto. Inicialmente a proposta de formação seria desenvolvida somente para dez estados, todos da região Nordeste e o Pará da região Norte. Após análise do projeto, o Ministro da educação considerou que era necessário desenvolvê-lo para todos os professores da rede pública de ensino em todas as regiões.

Dada a abrangência do programa, considerado pelo próprio MEC como o maior programa de formação continuada de professores por ele desenvolvido, este estudo se justifica pela necessidade de refletirmos sobre o contexto em que se formulou a proposta de formação que está sendo desenvolvida em todo o território nacional. Desta forma se torna relevante na medida em que nos ajuda a compreender como essa política está sendo proposta para formar nossos professores e entender que concepções subjaz suas ações e tão logo que professor alfabetizador busca formar.

A formação continuada de professores é o principal campo de ação do PNAIC constituindo-se, assim, como uma ampla política de formação continuada de professores em nosso país. Neste sentido, os esforços depreendidos aqui foram motivados pela compreensão de que a política de formação docente proposta está inserida em um movimento histórico articulado aos meandros das relações sociais, políticas e econômicas que a determina. Nos últimos anos, podemos identificar que a formação docente, diante das mudanças ocorridas em função do processo de reestruturação produtiva e de reformas do Estado[3] conduzida no Brasil a partir de década de 1990, tem sido um dos instrumentos utilizados para preparar o novo perfil docente para adequar os sujeitos aos novos padrões de organização da sociedade. Da mesma forma ela tem sido uma ferramenta fundamental para ajustar e/ou recrutar agentes para defender, consciente ou não, o novo projeto social.

Tal processo, no entanto, não se dá de forma imediata, mas mediado por meio de uma retórica envolvente que busca colonizar o pensamento dos profissionais da educação com um discurso fundamentado, aparentemente, no princípio da democracia educacional por meio da qual, supostamente, se estaria promovendo ações, programas e projetos que garantissem uma educação de qualidade para todos com a prerrogativa do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, sejam estes professores ou alunos. Identificamos nesse movimento dois instrumentos que vem legitimando tais políticas no interior da comunidade educacional expostos a seguir: o ideário pedagógico que subsidia a formulação e implementação das políticas de formação docente e o significado da qualidade da educação que prevalece no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1990.

[3] O conjunto de reformas consolidada na década de 1990 tem suas bases assentadas no movimento internacional de reestruturação econômica e de ajustamento político e social que ocorreu como estratégia de ação do capital para se recompor em função da crise instalada a partir da década de 1970 (HARVEY, 2014). Esse processo de reestruturação produtivo e o processo de reformas do Estado são faces de uma mesma moeda, em outros termos, fazem parte de um conjunto de relações complexas que buscaram reordenar as relações políticos, econômicos e sociais capaz de garantir que o sistema capitalista não se autodestruísse.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CONTEXTO DAS REFORMAS DOS ANOS DE 1990: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E PRINCÍPIOS FORMATIVOS.

Segundo Lauande e Castro (2007), as políticas de formação docente a partir das reformas educacionais da década de 1990 ficaram subordinadas aos princípios ditados pelos organismos internacionais, cuja lógica do mercado é o elemento norteador. No entanto, ressalta-se que o discurso construído em torno da importância da temática da formação docente, segundo Rodriguez e Cabral Neto (2006), orienta que esta deve estar a serviço do fortalecimento da função docente, do desenvolvimento da autonomia e protagonismo do professor na perspectiva de desenvolver uma educação democrática. Ao enfatizar tais elementos, a lógica que sustenta tal projeto de formação docente se reveste de um discurso progressista que busca pactuar consensos em torno do projeto educacional que se consolidou a partir da década de 1990.

O movimento de reformas educacionais que se deu nos anos de 1990 veio sendo legitimada, do ponto de vista pedagógico, pela priorização e consolidação de princípios reunidos, no que Duarte (2001) denomina de Pedagogia do “aprender a aprender”, que influenciou sobre maneira as proposições das políticas de formação de professores nas últimas décadas.

Miranda (2000, p. 24) ao tratar desse movimento utiliza a expressão Pedagogias Psicológicas e demonstra como os fundamentos construtivistas foram consolidados no bojo das reformas educativas sob a justificativa de que era preciso promover mudanças na educação para adequá-la às novas demandas do mundo contemporâneo, caracterizadas pelo movimento de “globalização da economia, de flexibilização do trabalho e de informatização do processo produtivo”.

A referida autora considera que essa é uma abordagem contemporânea que defende que o aluno por meio de processos ativos e auxiliados pelo professor, é o responsável pelos processos individuais do desenvolvimento de seu próprio conhecimento. Essa abordagem que a princípio, no início da década de 1990, parecia ser mais um dos modismos que passavam pela educação, foi se consolidando tanto nos processos internos à escola, no que tange ao ensino e aprendizagem, quanto nos “processos mais globais de justificação e organização da ação educativa” (MIRANDA, 2000, p.24) se comportando como a retórica reformista contemporânea.

Ao analisar o legado do século XX para a formação de professor, Martins (2010), corrobora com o mesmo posicionamento acima evidenciando, que o ideário pedagógico do 'aprender a aprender' foi consolidado alinhado aos interesses de atendimento às novas demandas de reestruturação do sistema produtivo que impôs, por meio de orientações demandadas pelos organismos internacionais, a lógica mercantil (empresarial) à educação que primava pela racionalização e otimização dos recursos destinados à educação como fundamento para a qualidade, a produtividade e a equidade educacional.

Considera-se desta forma que a pedagogia do 'aprender a aprender' foi o referencial pedagógico do projeto de reforma educacional e teve como um de seus documentos expoente em nível mundial o Relatório Delors[4], publicado em 1996, o qual sistematizou os horizontes, princípios e orientações da educação para o século XXI (UNESCO, 2010).

Frente as tenções vividas pela sociedade, entre os imperativos da globalização e a necessidade de preservar suas raízes, o documento aponta que a educação tem o papel de garantir o desenvolvimento da pessoa e das comunidades, permitindo "que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal". (UNESCO, 2010, p. 10). O documento deixa claro desde o início o viés subjetivista, relativista e individualista que deve mobilizar o sujeito a aprender a aprender ao longo de toda a vida.

Ao analisar a pedagogia do 'aprender a prender' tomando como objeto de estudo o Relatório Delors e, em âmbito nacional, o documento que incorporou esse ideário no cenário educacional brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Duarte (2001) destaca quatro posicionamentos valorativos que podem definir as bases para se compreender os postulados do ideário pedagógico educacional frente ao novo contexto esboçado pelo fenômeno da globalização.

Primeiro, "são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências" (DUARTE, 2001, p. 36). Esse posicionamento supervaloriza o aprendizado mobilizado

[4] O documento foi resultado dos trabalhos da Comissão Internacional para Educação do Século XXI, formado por diversos especialista a pedido da UNESCO e foi coordenado pelo Francês Jacques Delors, por esse motivo ficou conhecido como Relatório Delors.

sozinho pelo individuo sob o argumento de que se estaria contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Duarte (2001) critica tal posicionamento, pois considera que a autonomia intelectual deve ser desenvolvida pela apropriação dos conhecimentos mais elevados já produzidos socialmente, processo pelo qual a mediação entre os sujeitos é imprescindível. Ao valorizar as aprendizagens realizadas individualmente a pedagogia do aprender a aprender esvazia o papel do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento sistematizado como um processo de construção da humanidade dos sujeitos.

O segundo posicionamento refere-se à importância de o "aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas" (DUARTE, 2001, p. 36). Esse posicionamento desconsidera a historicidade do conhecimento e valoriza suas dimensões imediatas e pragmáticas. Não reconhece o conhecimento como um patrimônio cultural construído pela humanidade e que seu processo de apropriação permitiu a evolução histórica da humanidade sem o qual seria necessário refazer por cada indivíduo particular a descoberta do mesmo conhecimento.

O terceiro refere-se ao postulado de que a "atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança" (DUARTE, 2001, p. 37). Esse posicionamento incorpora, de acordo com Mesquita (2010), o princípio funcional da educação que concebe que a atividade desenvolvida pelo professor deve ser promovida a partir do interesse do aluno, sendo este que definiria os rumos do processo pedagógico.

Tal posicionamento traz uma mudança de paradigma na atuação do professor, pois para promover o ensino pelos interesses da criança teria que deixar ela livre para manifestar suas necessidades, em contrapartida o professor deveria deixar o foco do ensino para ater-se a descoberta dos interesses dos sujeitos, deixando de dirigir o processo pedagógico, passando a acompanhar, auxiliar e assistir as crianças. Cria-se desta forma um relativismo pedagógico centrado na criança, na qual não há uma definição a priori do que ensinar ficando esta, em função da necessidade de aprendizagem expressada pela criança.

Duarte (2010) critica esse posicionamento pois considera que ele leva a uma perda de referências sobre o que ensinar na escola às gerações futuras. Essa perda de referência é um aspecto muito caro para democratização da educação, do ensino e do conhecimento. Tal

princípio realiza-se na medida em que os conhecimentos sistematizados historicamente sejam compartilhados por todos. Quando se admite que as atividades a serem desenvolvidas na escola deveriam partir do interesse dos estudantes, o acesso aos conhecimentos mais elevados construído pela humanidade pode ficar limitado, vindo de encontro ao princípio de democratização ora defendido neste estudo.

O quarto posicionamento comum às pedagogias do "aprender a aprender" apontado por Duarte (2001) é sobre o papel da educação, que deve assumir a responsabilidade de "preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança" (DUARTE, 2001, p. 37). Esse posicionamento é construído com base na lógica de que vivemos em uma sociedade em constantes transformações, na qual os conhecimentos se tornam obsoletos com muita rapidez. Para acompanhar as mudanças em curso seria preciso desenvolver a capacidade para buscar atualiza-se constantemente num movimento que defende a educação ao longo de toda a vida, assim expressado no Relatório Delors.

O princípio da educação ao longo de toda a vida é a chave para o acesso ao século XXI, nos termos do relatório (UNESCO, 2010). Isso significa que a educação sob a pedagogia do 'aprender a aprender' deve garantir aos sujeitos as condições necessárias de competitividade num mercado de trabalho cada vez mais seletivo aliado à redução dos postos de emprego. Significa que a educação deve preparar ou adaptar a formação dos sujeitos desenvolvendo nestes as competências necessárias exigidas pela nova realidade social advinda da reestruturação do sistema produtivo.

Tais posicionamentos valorativos nos dão elementos para afirmar que a pedagogia do 'aprender a aprender' representa, na verdade, um resgate renovado dos princípios da Pedagogia da Escola Nova que ganha força a partir da década de 1980 tornando-se o fundamento pedagógico das mudanças que se deseja realizar na educação.

Esses fundamentos se reúnem em uma ampla corrente educacional contemporânea com ênfase no construtivismo, na pedagogia do professor reflexivo, na pedagogia das competências, na pedagogia dos projetos e na pedagogia multiculturalista. Essas matrizes teóricas, apesar de apresentar especificidades quanto a suas características, se entrecruzam como ideário pedagógico com certo grau de hegemonia no cenário educacional brasileiro.

Sobre o construtivismo, seu referencial é a epistemologia genética de Jean Piaget, no qual se considera que o conhecimento é resultado do esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente, por um movimento de reorganização espontânea entre assimilação e acomodação do conhecimento sobre o objeto às estruturas e esquemas mentais do sujeito. Valoriza-se, por isso, o método ativo, princípio da escola nova, de reconstrução do conhecimento em contraposição ao modelo tradicional de instrução do saber escolar.

Sobre a pedagogia de projetos, nela está presente a defesa de que o método de pesquisa é mais importante do que o conhecimento transmitido por outros. Essa ideia também está presente no construtivismo é foi a base metodológica da pedagogia da escola nova, o método ativo, por meio do qual as crianças tinham que espontaneamente e a partir de suas necessidades cotidianas ir em busca de novos conhecimentos para explicação da prática social.

Sobre a pedagogia das competências, esta representa a pedagogia do aprender a aprender fazendo. Incorpora a mesma visão pragmática presente nas duas perspectivas mencionadas acima, com um método ativo para resolução de problemas. O que há de específico nela, segundo Duarte (2010), é a decomposição do aprender a aprender (fazendo) em uma lista de competências e habilidades sujeitas a um processo de avaliação na qual não se avalia o conteúdo, mas aquilo que o aluno é capaz de fazer.

Sobre a pedagogia multiculturalista, ela acrescenta ao aprender a aprender a perspectiva da diversidade cultural e o respeito às diferenças. Uma temática multifacetada e polêmica, resultados das diferentes posições entre os estudiosos dessa tendência, que não cabe aprofundamento neste momento. O que nos interessa evidenciar é que, segundo Duarte (2010) ela trouxe para dentro da educação o irracionalismo e o anticientificismos da corrente pós-moderna com forte viés pragmático.

E, por último, sobre a pedagogia do professor reflexivo, ela foi, inicialmente, desenvolvida por Donald Schön como referencial para qualquer formação profissional. Ela representa a aplicação dos fundamentos do construtivismo, da escola nova e do pragmatismo à formação de professores sendo consolidada neste campo por estar relacionado à perspectiva de formação permanente, formação continuada ou educação ao longo de toda a vida.

Essa ampla corrente educacional tem se difundido no ideário educacional, consentida ou simuladamente imposta, mediante a adoção de seus pressupostos nas orientações de

organismos internacionais e como arcabouço teórico das políticas educacionais desenvolvidas em nosso país. Um ideário cuidadosamente delineado sob o discurso da democracia comprometido com o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem dos sujeitos que podem variar segundo o contexto no qual se encontra.

Esse é o marco da educação para todos traçado desde a Conferencia Mundial de Educação para todos em Jomtien, a partir da qual foi definida uma agenda a ser cumprida pelos países signatários para adequar a educação aos novos tempos; os tempos da mundialização do mercado; os tempos em que os sujeitos devem ser ajustados para aprender a aprender a conviver em um mundo em que a competitividade, a individualidade e a falta de oportunidades para todos exigem que a sujeito aprenda a aprender fazendo, sob a ilusão de o conhecimento está ao alcance de todos e que todos têm as mesmas oportunidades de se devolver plenamente segundo as suas necessidades.

Um tempo em que os professores devem ser ‘recrutados’ para assumirem a missão de ajustar os sujeitos às novas necessidades relativizadas, utilitaristas e pragmáticas de uma realidade envolvida pela ilusão justificatória de um discurso que busca consolidar no imaginário docente a necessidade de mudanças por vias do caminho do aprender a aprender, tanto em relação à formação do aluno quanto à sua auto formação.

3 O CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL EM QUE SE DEU A INSTITUIÇÃO DO PNAIC.

A primeira década do século XXI representou uma fase de muitas expectativas e, ao mesmo tempo, de frustações no âmbito da política educacional brasileira. Saíamos da década de 1990 com o trauma de políticas privatistas e mercadológicas que pressionavam a educação a incorporar um viés economicista que buscava afirmá-la como um serviço em detrimento da sua condição de direito social. Cabral Neto (2004) nos demonstra um resumo das políticas educacionais desenvolvidas na década de 1990 caracterizadas pela,

> [...] redefinição do papel do Estado na oferta de serviços públicos, a prioridade ao ensino fundamental, a qualidade do ensino como eixo das reformas educacionais, a ênfase na privatização do ensino médio e superior, a busca de mecanismo de autofinanciamento e de formas alternativas para captar recursos, a implementação de processos descentralizadores com vista à autonomia da escola, o realce na

> produtividade e na competitividade a partir de resultados estatísticos, o envolvimento dos pais e da comunidade nos processos de gestão da escola, o envolvimento dos setores privados e não governamental na concepção e implantação das reformas e a implementação dos sistemas nacionais de avaliação. (CABRAL NETO, 2004, p. 4)

Esse foi o contexto das políticas desenvolvidas nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/ 1999-2002) que recebeu duras críticas por expressar a tentativa de reduzir as responsabilidades do Estado mediante a oferta e a garantia de uma educação de caráter público e obrigatória para todos.

O governo em questão, havia sinalizado o atendimento de uma agenda internacional para a educação que foi construída a partir das proposições de instituições e organizações financeiras internacionais que buscavam adequar a educação no território da América Latina e do Caribe às novas exigências do cenário político, econômico, social e cultural, produzidas pelo movimento de reestruturação do sistema capitalista. Esse movimento impôs a instalação de novas formas de regulação social, materializadas pela reforma do Estado e consolidada no Brasil a partir de 1995.

Com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva e sua posse no governo em 2003, um horizonte mais promissor, no sentido de romper com a política em andamento, parecia estar sendo delineado. No ato de sua campanha eleitoral, seu programa de governo denunciava os processos e os meios pelos quais vinham sendo conduzidas as políticas educacionais no país nos governos que o antecedera à luz das reformas educacionais. Propunha-se, então, um amplo programa de mudança publicado no documento “Uma escola do tamanho do Brasil”, ainda no período eleitoral. Esse documento apresentava um diagnóstico crítico da situação educacional no governo de FHC considerando que,

> As características marcantes da atual política educacional são: centralização do controle em todos os níveis de ensino; descentralização na sua execução; privatização no atendimento da educação superior e infantil, baixa qualidade do Ensino Fundamental e Médio e insuficiência geral de recursos. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010, p. 38).

A crítica insidia sobre a condução de políticas desenvolvidas sob o viés da política neoliberal que apregoava o Estado Mínimo[5] como ente regulador da sociedade. Frente ao quadro

[5] O modelo de Estado posto pelo neoliberalismo identificado pela expressão “Estado Mínimo”, deve ser analisado com relatividade, pois o receituário prescrito para superar a crise do capital instalada a partir da década de 1970 identificava um Estado reduzido somente em sua capacidade de intervenção na esfera econômica e social, e principalmente em relação à redução com os gastos com políticas sociais, e um Estado forte no que diz

denunciado foi proposto um conjunto de pressupostos, diretrizes, proposta de ação e metas que, como prerrogativas futuras, deveriam promover as mudanças necessárias para superação do quadro apresentado acima.

Mas, segundo Ferreira (2009), ainda no período de campanha esse documento foi submetido a conflitos de interesses com a publicação da "Carta ao Povo Brasileiro" pelo então candidato à presidência da república, Luís Inácio Lula da Silva. A publicação desse documento sobreposto ao primeiro já demostrava a dinâmica que se delinearia no exercício do mandato de Lula buscando conciliar os interesses do mercado global para ganhar a confiança dos empresários.

Apesar do diagnóstico apresentado pelo documento "Uma escola do tamanho do Brasil" e a necessária mobilização de esforços para superá-lo, o primeiro mandato do governo Lula foi marcado pela continuidade dos princípios privatistas da política de FHC, principalmente no que diz respeito aos gastos públicos com educação, pois ela não foi abordada como prioridade nacional e, que de fato, foi perdendo espaço até 2006. Tudo isso aliado à falta de articulação das políticas desenvolvidas no âmbito do próprio Ministério da Educação (MEC) (XIMENES, 2009).

No entanto, de acordo com Ximenes (2009), a redução do orçamento para o investimento em educação veio a ser revertida a partir de 2007 e já em 2008 pôde ser percebido os efeitos benéficos do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação (FUNDEB).

De certa forma, a gestão do governo Lula, no que tange ao campo educacional, foi marcado por continuidades e rupturas que expressavam os embates políticos presentes nas proposições das políticas educacionais. Isso, no entanto, não significa ignorar, conforme aponta Dourado (2010), grandes avanços conquistados nesse período conforme demostrado a seguir:

> Merecem destaque, por exemplo, políticas do Governo Lula referentes às mudanças na concepção e gestão das políticas, buscando romper com a lógica de políticas focalizadas no ensino fundamental e envolver toda a educação básica por meio da

---

respeito à regulação do controle orçamentário e a desregulamentação do trabalho como estratégias de enfraquecimento dos sindicatos. Quanto ao aspecto da redução dos gastos públicos com as políticas sócias, esta é a característica que tem forte influência para o processo de mercadorizaçao destas, em uma tentativa de converte-las em serviços no mercado social para o cidadão-cliente.

> criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação e à aprovação da emenda 59/2009,20 que ampliou a obrigatoriedade da educação nacional; políticas efetivas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades, IFETs, campi e cursos, e, paradoxalmente, a efetivação de novos mecanismos de financiamento do ensino superior privado, entre outras. (DOURADO, 2010, p. 689-690)

O PDE foi a grande novidade apresentada já no exercício do segundo mandato de Lula (2007-2010), lançado em abril de 2007 com a promessa de alocar mais recursos para a educação. O plano teve como foco a preocupação com a qualidade do ensino básico por meio da assinatura de termos de compromisso com as administrações locais como forma de alocar mais recursos da união para estados e municípios.

3.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): princípios norteadores da implementação do PNAIC.

A portaria nº 867/2012 que institui o PNAIC foi um instrumento que retomou o PDE mediante o atendimento da segunda diretriz apresentada no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que propunha, preceituado pelo regime de colaboração, que os entes federados movessem esforços juntamente com a família e a comunidade para garantir que as crianças fossem alfabetizadas até os oitos anos de idade.

O PDE foi apresentado ao país pelo MEC concomitante à publicação do Decreto nº 6.094, de 25 de abril de 2007, que dispõem sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o qual propôs um conjunto de vinte e oito diretrizes a serem implementadas a partir do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e a participação das famílias e da comunidade.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi a medida principal formulado no ato de concepção do PDE. Sua publicação suscitou, no entanto, desconfianças no âmbito dos movimentos e organizações sociais que cobravam do governo medidas para garantir a democratização do direito à educação[6]. Essa desconfiança residia no fato de que o governo incorporou a mesma denominação e cinco metas produzidas por um dos movimentos de coalizões no cenário nacional, o movimento Todos Pela Educação (TPE), que tem à frente de

[6] Segundo Simielli (2013), setores ligados ao movimento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ficaram insatisfeitos com a atitude do MEC, entendendo que foram excluídos do processo de elaboração do PDE.

sua organização representantes de grupos do empresariado que se anunciavam preocupados com a qualidade da educação brasileira.

Tal encaminhamento provocou desconfortos no âmbito dos movimentos sociais mais orgânicos, pois estes têm uma relação histórica com o governo de exigências e cobranças por ações que efetivem uma educação pública e de qualidade social para todos e, nesse momento, viram suas propostas e demandas serem atropeladas em função das apresentadas pelo empresariado brasileiro, o que levou a interpretações que consideram a existência de uma articulação deliberada do governo aos interesses do TPE.

O PDE foi criado num momento cercado de polêmicas e críticas ao governo por este não ter uma proposta articulada para a educação nacional. O governo concluía o primeiro mandato sem conseguir articular uma proposta concisa e coerente expressada, segundo Ferreira (2009, p. 261), "pelas mudanças recorrentes nos cargos dos ministros e outras diretorias e secretarias estratégicas; por uma duplicidade de ações políticas e pedagógicas que negavam a existência de um programa de governo". A referida autora continua argumentando que o resultado disso foi um conjunto variado de projetos que se sobrepunha ou se contradiziam em vários setores da educação.

O Plano surge, então, em um contexto em que se colocava o desafio de superar a lógica do mandato anterior, apresentando seis princípios de sustentação: Visão sistêmica de educação; Territorialidade; Desenvolvimento; Regime de colaboração; Responsabilização; e Mobilização social.

Dada a especificidade do objeto tratado nesse estudo que, como uma das ações do PNAIC, caracteriza-se pelo regime de colaboração entre os entes federados, gostaríamos de tecer algumas considerações sobre o princípio do regime de colaboração e como este articula-se no que diz respeito ao desenvolvimento do referido programa.

O regime de colaboração de que se trata, foi instituído na Carta Magna de 1988, na qual ficou reconhecido como entes autônomos da Federação, além do Distrito Federal, os Estado e os Municípios. De acordo com Luce e Farenzena (2007, p.10), ele é "um princípio relacional constituinte do complexo federativo que deve garantir o direito dos cidadãos à educação e os interesses da sociedade nessa matéria a saber, o projeto nacional de educação".

A relação preceituada neste princípio deve ser concebida no plano cooperativo no qual as ações possam ser compartilhadas por todos os entes federados para que, de fato, todos os esforços coletivos articulem-se em torno de um projeto comum como parte de uma totalidade educacional, ou como diz Luce e Farenzena (2007, p.10), uma "tessitura de complementaridade".

No entanto, para que o regime de colaboração se efetive é preciso definir regras claras para seu funcionamento. Isso significa que ele deve se basear

> [...] em regulamentação que estabelece atribuições específicas de cada ente federado, em que responsabilidades e custos sejam devidamente compartilhados e pautados por uma política referenciada na unidade nacional. Desse modo, a constituição de um sistema federativo requer o necessário estabelecimento de uma relação de interdependência entre os entes federados que permita, ao mesmo tempo, a efetivação da repartição de responsabilidades e a garantia da integralidade do Estado nacional. (FRANÇA, 2014, p. 420)

Ao instituir o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PDE o MEC se propunha a articular e materializar o regime de colaboração como política indutora da melhoria da qualidade da educação se aproximando mais dos governos locais com medidas de apoio técnico e financeiro na execução de projetos e programas (CAMINI, 2010). Contudo, o apoio técnico e financeiro que a União se mostrava disposta a fornecer ficou subordinada à adesão voluntária ao PAR, que por sua vez apresentou vários módulos para assinatura de termos de contratos aos demais programas e projetos pelo MEC disponibilizados, como foi o caso do PNAIC.

A arquitetura desenhada, contudo, evidencia que esse modelo de adesão era obrigatório, haja vista que não permitiu às demais instâncias de governo a opção de não concordar com a assinatura de tal instrumento de gestão, pois sem a construção do PAR, não seria firmado o termo de convênio ou cooperação com a União, situação esta, que explica o êxito, registrado em 2008, da adesão de todos os municípios e estados, representando assim um novo instrumento de conformação das políticas propostas pelo Governo federal.

O PNAIC faz parte dessa engenharia. A cada ano de vigência do programa foi necessário que os demais entes federados interessados em participar das ações do pacto assinassem o termo de adesão ao programa, do contrário não seriam assistidos pelo apoio da União. Era preciso que o dirigente municipal ou estadual acessasse o PAR pelo SIMEC (Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação no Brasil) e entrasse no

módulo de adesão do PNAIC, no qual encontraria o Termo de Adesão onde os dirigentes deveriam ler o referido documento e se concordassem iriam aceitar participar do programa junto ao sistema.

O termo de adesão é um documento com o qual os entes federados, pela representação de seus dirigentes educacionais, firmam o compromisso estabelecido na portaria nº 867/2012 em atendimento ao Decreto 6.094/2007 e também ao novo Plano Nacional de Educação (PNE). Estabelece ainda as responsabilidades a serem assumidas por cada ente federado. No caso do município o termo estabelece as responsabilidades da União e dos municípios no âmbito do regime de colaboração para implementação do PNAIC.

A Portaria 867/2012 já define pontualmente as responsabilidades e atribuições que devem ser desenvolvidas a partir de ação integrada entre o MEC, as Instituições de Ensino Superior, os Estados, o Distrito Federal e os municípios para garantir a implementação do programa em todo território nacional. Com a assinatura do termo de adesão os entes federados se responsabilizam de forma voluntária e diretamente por atribuições específicas que lhes são designadas no âmbito da pactuação que materializa o regime de colaboração para garantir a alfabetização e o letramento de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano de ensino fundamental, considerado pelo programa como a idade certa para sua efetivação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho buscamos identificar qual o contexto em que se formulou a proposta de formação contida no PNAIC. O exercício depreendido aqui nos ajudou a perceber as determinações que definiram suas finalidades e intenções enquanto política de formação docente.

Num primeiro momento, identificamos os fundamentos pedagógicos e os princípios formativos que tem subsidiado a formulação e implementação das políticas de formação docente a partir do contexto de reforma dos anos 1990. Embora não tenhamos nos aprofundado em nossas reflexões, ela nos indicou que o programa nasceu em um contexto em que o ideário pedagógico dominante era e ainda é a pedagogia do ‘aprender a aprender’. Essa é uma corrente contemporânea que reúne em seu interior o modelo teórico do construtivismo,

a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista.

Nosso esforço de análise identificou que ela representa um resgate renovado dos princípios da escola nova apregoando que a construção do conhecimento deve se dar por meio de processos ativos movidos pelo próprio aluno. O conhecimento nessa corrente assume características pragmáticas com valor funcional e imediatista, cuja validade se justifica por sua aplicabilidade à prática associado à valorização que faz dos conhecimentos que são produzidos a partir da experiência dos sujeitos.

Identificamos ainda que tal corrente foi difundida principalmente a partir do projeto de reformas da educação delineado a partir da década de 1990, buscando atender as demandas do processo de reestruturação produtiva tendo como maior expoente o Relatório Delores. Ela tornou-se desta forma, o fundamente pedagógico do projeto de reforma por meio da incorporação de seus princípios nas políticas educacionais desenvolvidas a partir desse período, incluindo as políticas de formação de professores, sendo considerado por isso, o grande legado do século XX para a formação docente.

Num segundo momento buscou-se identificar o contexto político-educacional em que se deu a instituição do PNAIC. Constatou-se que o programa foi criado num contexto político-educacional demarcado pela continuidade dos fundamentos e princípios que nortearam as políticas desenvolvidas nos anos de 1990, no qual a grande novidade apresentada pelo governo da época foi a criação do PDE.

Pelo que expomos, pode-se identificar que sua criação se deu pela articulação aos interesses do empresariado brasileiro representado pelo movimento TPE e foi proposto numa conjuntura que o integrava como instrumento para induzir o crescimento econômico do país. No plano se propôs alocar mais recursos do governo federal para a educação tendo como objetivo principal a melhoria da qualidade da educação.

Em seu interior o PNAIC foi proposto para atender uma de suas diretrizes apresentadas no Pano de Metas Compromisso todos pela Educação e incorporou desta forma, os mesmos princípios que nortearam sua instituição e caracteriza seus eixos de atuação.

Pela análise desenvolvida consideramos que o objetivo proposto foi alcançado, pois conseguiu-se, em dois aspectos, identificar o contexto em que o PNAIC foi criado. Um relacionado aos fundamentos das ideias pedagógicas e o outro relacionado ao contexto político educacional em que é criado. De exercício de análise de ambos os casos se pode inferir que o programa representa uma continuidade das políticas que vem sendo desenvolvida a partir dos anos de 1990 pela incorporação de seus princípios e fundamentos enquanto política educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 de abril de 2007.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 de julho de 2012.

CABRAL NETO, A. (Org.). **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____.; RODRIGUEZ, J. A. A política de formação docente no âmbito do Projeto Principal-Regional de Educação. In: VI SEMINÁRIO DA EDESTRADO: REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. **Anais**... Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd.../eixo...1/a_politica_form_docente.doc>. Acesso em: 05 out. 2016.

CAMINI, L. A relação do MEC com os entes federados na implantação do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: tensões e tendências. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 8, jul./ dez. 2010.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set. 2001.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

FERREIRA, E. B**.** Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FRANÇA, M. Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores nacionais e os financeiros. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 417-433, mai./ago. 2014.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LAUANDE, M. de. F. R. F.; CASTRO, A. M. D. A. **A formação de professores no contexto da reforma da educação**. In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) –Seção Sul, 2007, Porto Alegre, 2007.

LUCE, M. B.; FARENZENA, N. O Regime de Colaboração intergovernamental. **Em Questão**, São Paulo, Observatório da Educação – Ação Educativa, n. 4, p. 9-13, 2007.

MARTINS, L.M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010.

MESQUITA, A. M. de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010.

MIRANDA, M. G. de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo:** contribuições a uma análise crítica**.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Uma escola do tamanho do Brasil. In: GENTILI, P.; MCCOWAN, T. (Org's). **Reiventar a escolar pública:** política educacional para um novo Brasil. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SIMIELLI, L. E. R. Coalizões em educação no Brasil: relação com o governo e influência sobre o Plano de desenvolvimento d Educação (PDE). **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, p. 567-586, mai. /jun., 2013.

UNESCO. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

XIMENES, S. B. A execução orçamentária da educação no primeiro mandato do governo Lula e suas perspectivas. In: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação. **Insumos para o debate:** financiamento da educação no Governo Lula. São Paulo: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2009.

THE CONTEXT IN WHICH THE TEACHER TRAINING PROPOSAL IN THE PNAIC WAS FORMULATED: EDUCATIONAL PEDAGOGICAL AND POLITICAL ASPECTS

Abstract: *This paper seeks to identify the context in which the training proposal in the PNAIC (National Pact for Literacy at the Right Age) was formulated. The results were obtained through a qualitative research based on bibliographical and documentary research and on the main authors such as: Duarte (2001, 2010), Ferreira (2009), Ximenes (2009). The results indicate two determinant aspects of the context in which the PNAIC was created: one is related to the pedagogical foundations and the formative principles, and the other is related to the educational and political context. The former, it is that the program was created in a context in which the dominant pedagogical ideology was and is still the pedagogy of 'learning to learn', in which it represents a renewed rescue of the principles of the new school and that such current was spread mainly from the project of education reforms outlined from the 1990s, trying to meet the demands of the process of productive restructuring with the Delors Report as its main exponent. The latter, it is that the program was created in a political and educational context delimited by the continuity of the foundations and principles that guided the policies developed in the 1990s, in which the latest news presented by the government of the time was the creation of the PDE (Education Development Plan). The PNAIC was proposed to meet one of its guidelines presented in the Comitted Goals of All for Education Plan and incorporated in this way, the same principles that guided its institution and characterizes its lines of action.*

Keywords*: Teacher training. Pedagogy of 'learning to learn'. Education development plan.*

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: CONSTRUINDO A PRÁTICA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL

SILVA, Elaine Kendall Santana[1] **-** elaine.silva@uemg.br
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Unidade de Divinópolis/MG
Avenida Paraná, 3001, Jardim Belvedere
CEP: 35501170, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil.

FERNANDES, Ana Cristina Franco Rocha[2] **-** anadelio23@gmail.com
UNA – Unidade de Divinópolis/MG
Rua Cel. João Notini, 151, Centro
CEP: 35500017, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil

AMARAL, Fernanda Maria Francischetto da Rocha[3] **-** fmframaral@gmail.com
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Unidade de Divinópolis/MG
Avenida Paraná, 3001, Jardim Belvedere
CEP: 35501170, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil

Resumo: *Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada com estudantes de licenciatura da Universidade do Estado de Minas Gerais com o objetivo de investigar o processo de construção identitária profissional vivenciado por eles. Para isso, foram realizadas análises das representações sociais e das estratégias de textualização, que se apresentam na tecitura de questionários e relatórios de estágio produzidos pelos licenciandos durante o estágio curricular supervisionado. Considerando-se a materialidade dos dados e os princípios teórico-metodológicos adotados, a pesquisa realizada foi, fundamentalmente, interpretativa e qualitativa (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008). Foram utilizados diversos autores como referencial teórico, tais como, Matencio (2003), Mondada e Dubois (2003), Moscovici (2003), Koch (2003), Kleiman (2007; 2008), Reichmann (2013; 2015). Após a realização da pesquisa é possível confirmar que as estratégias textuais utilizadas pelos licenciandos para responder aos questionários e produzir os relatórios, podem oferecer pistas de como eles (re) constroem suas Representações Sociais sobre o que é "ser professor" e de como (trans) formam e constroem sua identidade profissional durante o curso.*

---

[1] Mestre em Letras - Língua Portuguesa – PUCMinas.

[2] Mestre em Educação Tecnológica – CEFET/MG.

[3] Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais – FUNEDI/UEMG.

***Palavras-chave**: Identidade. Formação docente. Representações sociais. Estratégias linguísticas.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a apresentar um estudo por meio da análise das estratégias lingüísticas utilizadas em textos acadêmicos, sobre as representações sociais de professores em formação e sua construção identitária sobre a profissão. A temática surgiu a partir da experiência da pesquisadora como professora em cursos de licenciatura de uma cidade do interior de Minas Gerais e da orientação de Estágios Supervisionados. Ao longo desse trabalho, observamos que os relatórios de estágio podem oferecer no decorrer de seu engendramento linguístico "projeções de imagens dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira". (MATENCIO, 2002, p.6).

Dessa forma, pesquisas sobre a formação docente nos permitem investigar que as estratégias lingüísticas podem dar pistas sobre o processo de construção identitária de professores em formação e isso tem sido alvo de vários trabalhos, dentre eles destaca-se, Kleiman (2001; 2007; 2008; 2005, 2013), Kleiman e Martins (2007), Assis (2009), Matencio (2004), Reichmann (2013; 2015) e Silva (2004). Estudos sobre este assunto são importantes e merecem ser realizadas para que se aprofunde o conhecimento sobre esta temática e, a partir disso, seja possível intervir, de maneira que se contribua, principalmente, com o processo de formação destes profissionais que vão atuar com o ensino.

Segundo Kleiman (2005, p. 204) "a formação de professores envolve transformação identitária, decorrente do processo de socialização profissional, que é realizado, discursivamente, nos cursos universitários." Dessa forma, os "espaços de formação" se constituem em importantes oportunidades para o letramento e a construção identitária dos licenciandos e se processa na atividade lingüística dos interlocutores durante a interação verbal.

Sendo assim, é relevante salientar que a formação do professor de língua não se limita à sala da aula da universidade, já que implica "numa série de procedimentos de natureza educacional que antecedem a esse evento e dele procedem" (ASSIS, 2009, p. 102), ressaltamos a importância do *campo* de Estágio Supervisionado como um *lócus* privilegiado de interação e de possibilidades de construção da identidade profissional, porque possibilita ao licenciando um contato direto com a vivência e experimentação da profissão. Portanto, a preocupação em realizar uma pesquisa que considere o Estágio Supervisionado como aspecto relevante para a formação de professores, deve-se ao fato de percebermos que ele pode contribuir para a construção da identidade profissional dos professores em formação. Pesquisar sobre a construção identitária na formação de professores como afirmam Kleiman e Martins (2007):

> numa situação em que se convergem práticas sociais como o cotidiano familiar dos alunos, as de ensino e as administrativas escolares e nas quais se articulam diferentes tipos de elementos macroestruturais com áreas particulares da vida social escolar, o processo de gerenciamento desses elementos, assim como a identidade e o processo de formação do professor enquanto agente social, são de inegável interesse para a pesquisa. (KLEIMAN; MARTINS, 2007, p.273)

Os estudos sobre o assunto demonstram, ainda, que a representação da profissão não existe desvinculada da linguagem; por isso, a essa visão corresponde um determinado discurso que a materializa. Portanto, "representar é um processo, no qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir significado". SILVA (2016, p. 84). Há que se ressaltar, assim, que as representações, embora absorvidas pela consciência individual, são socialmente produzidas na e pela linguagem. E numa pesquisa que tem o objetivo de investigar sobre a representação da profissão é relevante refletir sobre o processo de letramento e a construção identitária.

Dessa forma, a pesquisa realizada é importante, pois poderá proporcionar não apenas à pesquisadora, como aos demais profissionais interessados, subsídios que os orientem, tanto teórica quanto metodologicamente, na formação dos licenciandos. Partimos da hipótese de que por meio do discurso utilizado por eles nas respostas dadas aos questionários e na produção dos relatórios de estágio é possível perceber como se dá a construção identitária desse professor em formação. Este trabalho poderá, ainda, contribuir para a reflexão sobre a importância do Estágio Supervisionado no processo de letramento e de construção da identidade do professor e de suas representações sobre a profissão. De acordo com Reichmann (2015):

> justamente por se constituir como um entrelugar, na fronteira (...) a disciplina de estágio forja um espaço privilegiado para discussões sobre histórias socioprofissionais vividas por professores iniciantes, pois é um espaço que pode visibilizar confrontos, negociações e reconfigurações identitárias. (REICHMANN, 2015, p. 32)

Portanto, o objetivo principal da pesquisa foi investigar, através da análise das estratégias de textualização, como se dá a construção identitária do professor em formação nos cursos de Pedagogia e Letras da cidade de Divinópolis, através do Estágio Supervisionado, focalizando o jogo interlocutivo, a inserção e o gerenciamento de vozes que se instauram na trama discursiva de relatórios de estágio. Para isso, foi proposta aos alunos a produção de um relatório reflexivo – entendendo-se esse gênero textual como um texto no qual os alunos registram suas expectativas, descobertas e reflexões, realizadas no decorrer do Estágio Supervisionado. Foi, também, objetivo dessa pesquisa analisar as representações que esse aluno tem sobre a profissão “professor”, através da análise de respostas dadas aos questionários aplicados no início do Estágio Supervisionado e se, através das pistas linguísticas, era possível verificar diferença na construção identitária desses alunos ao final dessa experiência.

É nosso interesse o processo de letramento que pode se revelar pela referenciação textual, pelos mecanismos enunciativos e pela construção da identidade profissional, bem como pelas representações sociais sobre a profissão escolhida. Trabalhou-se com dados de natureza documental e com dados coletados através de questionários.

Um dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa diz respeito à noção de referenciação, pois ela exerce um papel bastante importante na tentativa de se compreender como ocorre o processo de construção de identidade profissional sob a luz das estratégias textuais- discursivas. Esse assunto tem sido tratado por diversos autores, tais como, Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2001) e Koch (2001). No decorrer de seus estudos sobre esse processo, esses autores discordam da concepção tradicional, segundo a qual a noção de referência está relacionada a um processo de correspondência entre um termo linguístico e um objeto situado no mundo extralinguístico, ou seja, segundo a qual um nome ou expressão usados para se referir a alguma coisa só terão valor de verdade se estiverem ligados a uma situação verdadeira do mundo real e exterior.

Ao invés de adotarem essa concepção de referência, os autores citados preferem utilizar o termo referenciação, e procuram ressaltar o caráter dinâmico e interativo desse processo. Segundo a perspectiva adotada por eles, o sentido das palavras e dos textos não é imanente, não se depreende de forma previamente estabelecida, mas, sim, de forma dinâmica, adaptável, no sentido de que existe a possibilidade de negociação entre os interlocutores.

É importante que a questão da referenciação seja tratada, pois esse é um fenômeno que está diretamente relacionado ao objeto de pesquisa deste trabalho. Afinal, pelo processo de referenciação, tem-se acesso à construção de objetos de discurso e através desse acesso pode-se compreender o que os sujeitos constroem como representações de determinado conceito.

Por essa razão, essa pesquisa está de acordo com Koch (2003, p.79), quando afirma que "a referenciação constitui uma atividade discursiva", e também com Mondada e Dubois (2003) que, além de defenderem esse pressuposto, parecem defender também a 5deia de que não há relação entre as palavras e as coisas, mas apenas relações entre objetos de discurso. Assim, "a instabilidade das categorias está ligada as suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas" (MONDADA & DUBOIS, 2003, p.29). É possível compreender, então, que as expressões dêiticas não são, por si sós, suficientes para a construção de sentido, porém, elas podem servir de "pistas" para que os interlocutores acionem seus diversos conhecimentos partilhados e atribuam sentidos a essas expressões. Sendo assim, numa concepção interacional da língua, a compreensão não é apenas uma simples decodificação, mas é, como diz Koch (2003), uma atividade interativa bastante complexa de produção de sentidos. É essa partilha de conhecimentos entre os participantes da ação comunicativa que lhes permite acionar os referentes e torná-los objetos de discurso.

Com isso, o enunciador, em função de fatores intra ou extradiscursivos, pode sempre decidir pela homologação ou não, por meio de suas escolhas lexicais, de uma transformação ou mudança de estado constatada ou predicada. Simetricamente, ele pode também alterar a categorização de um objeto independentemente de toda e qualquer transformação asseverada a respeito deste (APOTHÉLOZ & REICHLER-BÉGUELIN *apud* KOCH, 2003: 80).

Essa transformação ou mudança de estado ocorre porque o sujeito irá categorizar um objeto de acordo com a atividade que está sendo desenvolvida e de seu contexto. Isso pode ser observado, nas respostas dos questionários, através de alguns fenômenos, tais como os

mecanismos enunciativos, pelos quais pode-se observar como o aluno realiza o gerenciamento de vozes; o uso de operadores discursivos, com os quais o aluno introduz considerações sobre sua prática no Estágio Supervisionado e os modalizadores, pelos quais os alunos vão introduzindo, produzindo e/ou qualificando os objetos de discurso no decorrer do texto e vão, assim, construindo os sentidos para o que foi estudado (teoria) e vivenciado (prática). Assim, ao produzirem os relatórios, os alunos estão em "interação" com os autores dos textos estudados para a realização do estágio e sua própria prática docente, o que se refletirá em seu processo de letramento.

Para tratar dos mecanismos enunciativos, esta pesquisa embasou-se nos pressupostos de Bakhtin (1999) para quem um discurso é sempre perpassado por outros discursos que o precederam. Assim, para esse autor, toda enunciação, por mais original que seja, é constituída a partir de outros discursos, com os quais ela pode estabelecer vários tipos de relação: de concordância, de discordância, de assimilação, etc. Ao referir-se ao discurso do outro, ele afirma que "O discurso citado é o" discurso no discurso, a enunciação na enunciação", mas é ao mesmo tempo, um "discurso sobre o discurso", uma "enunciação sobre a enunciação". (1999, p. 144).

Portanto, o sujeito constrói seu discurso dialogando com as diversas vozes que já se manifestaram sobre o objeto discursivo que está sendo construído. Pode-se dizer, então, que toda enunciação é dialógica, pois contém em sua construção outras vozes, além daquela que se manifesta no momento da enunciação. Tal manifestação pode ocorrer de forma explícita e/ou implícita e é tratada por Authier-Revuz (*apud* CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.261) como heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. Dessa forma, o relatório reflexivo é uma atividade discursiva que pressupõe um diálogo com as produções teóricas que embasam o curso e as próprias reflexões do estudante, portanto, é comum haver um entrecruzamento de vozes na sua trama textual-discursiva que podem falar de perspectivas semelhantes ou não às do autor do texto-base. Essa interação, isto é, esse entrecruzamento de vozes pode ocorrer, como já dito, de forma explícita ou implícita, podendo o aluno utilizar estratégias textual-discursivas tais como a citação, a evocação, o discurso direto e o discurso indireto. E podem, ainda, ser utilizados mecanismos tais como as modalizações, a ironia, a reformulação, a imitação, a paráfrase. A utilização desses mecanismos e as formas através das quais eles se manifestam permite compreender as relações estabelecidas entre as instâncias

enunciativas – autor do texto-base/aluno – e podem, também, caracterizar a configuração textual e o funcionamento sócio-comunicativo do relatório.

Além disso, a maneira como o aluno realiza o gerenciamento de vozes possibilita a pressuposição de suas representações sobre os aspectos teóricos e práticos da profissão docente. Pode-se dizer, assim, que uma investigação que tome os mecanismos enunciativos como objeto de análise, como é o caso desta pesquisa, é importante, pois eles indicam o posicionamento do aluno em sua enunciação, na relação estabelecida com o discurso dos autores dos textos trabalhados durante o estágio e seu próprio discurso, e entre o discurso de cada autor e o discurso daqueles com os quais cada um dialoga. Para compreender essa construção pela qual passa o aluno, é necessário verificar, nas atividades de escrita, as representações e as transformações sobre seu posicionamento identitário cujas contribuições advêm dos estudos de Moscovici (2003), em que o autor define Representações Sociais da seguinte maneira:

> Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Parece coerente dizer que, para Moscovici (2003), as Representações Sociais orientam os sujeitos quanto aos conhecimentos que são classificados e negociados de acordo com as práticas discursivas em que estão inseridos. De acordo com esse autor, as representações sociais podem ser pensadas como um sistema de “crenças, dos conhecimentos e das opiniões que são produzidas e partilhadas pelos mesmos indivíduos de um mesmo grupo, a respeito de um dado objeto” (GUIMELLI *apud* CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.432). Considerando esse compartilhamento, parece coerente pensar que o posicionamento identitário dos sujeitos desta pesquisa embasa-se numa estrutura anterior que, em alguns casos, podem ser provenientes de práticas discursivas em que eles desempenhavam o papel de aluno da educação básica, podendo ser reafirmados ou desconstruídos, gerando novas representações no momento em que eles assumem o papel social de alunos graduandos (professores em formação) ou podem, ainda, ser construídos em situações em que esses sujeitos assumem a função de professor dos anos iniciais.

MATERIAIS E MÉTODOS

Considerando-se a materialidade dos dados e os princípios teórico-metodológicos adotados, a pesquisa que ora se propõe, é, fundamentalmente, interpretativa e qualitativa. O *corpus* para a análise consistiu em: relatórios de estágio e questionários aplicados aos discentes que estão cursando licenciatura na UEMG de Divinópolis. Estes questionários continham questões que possibilitam perceber sua concepção sobre o que é ser professor e quais aspectos consideram relevantes na formação do professor da Educação Básica.

A pesquisa proposta volta-se para a questão do discurso e das reflexões de estudantes em curso, em que se buscou perceber a relação que têm construído entre a teoria e a prática docente e de que maneira o Estágio Supervisionado têm contribuído para tal construção. Vale ressaltar que parte-se, aqui, da concepção de que toda e qualquer atividade de ensino (conteúdo, metodologia, avaliação) realizada pelo sujeito – o professor – revela sua identidade profissional que, por sua vez, revela seu processo de letramento e a interpretação desse sujeito acerca da realidade de uma maneira geral e, de modo específico, do fenômeno em si – o ensino/aprendizagem.

Além disso, se pretendíamos entender como se dá a construção identitária desses professores em formação, foi preciso ter em mente que tal construção revela um conjunto de representações, de ideias que os sujeitos da pesquisas têm dessa profissão. Pode-se afirmar que essas ideias, essa visão da profissão não existe desvinculada da linguagem; por isso, a essa visão corresponde um determinado discurso que a materializa. Há que se ressaltar também que essa determinada visão de mundo, embora absorvida pela consciência individual, é socialmente produzida: a enunciação, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extraorgânicas do meio social. A partir dessa visão bakhtiniana do caráter coletivo (social) de produção das ideias, pode-se dizer que o conteúdo da consciência dos estudantes em formação inclui naturalmente uma concepção sobre o que é ser professor, que é apreendida por eles ao longo de sua formação, de sua inserção em um determinado grupo social.

Finalmente, pode-se dizer que, ao analisar o discurso desses alunos/professores, a partir da trama discursiva observada nas respostas dadas aos questionários, o processo de construção da identidade profissional dos alunos dos cursos de Licenciatura da UEMG – unidade

Divinópolis, ganha a visibilidade ainda não conquistada e possibilita uma reflexão acerca de aspectos relevantes para a formação de professores da Educação Básica.

Para o desenvolvimento da pesquisa, primeiramente, foi feita a leitura dos autores pertinentes e, concomitantemente, realizado um levantamento das turmas de Pedagogia e Letras da UEMG – campus Divinópolis - que iniciariam a disciplina de estágio e que pudessem participar dessa pesquisa concordando em produzi-la, expondo suas reflexões a respeito do papel do professor e a relevância que o estágio supervisionado tem na formação do licenciando. Eles responderam a dois questionários, sendo um no início do estágio e outro após o término, que foram analisados para se ter um reconhecimento global daquilo que era recorrente em todos os cursos e, também, de maneira separada, de modo a comparar o posicionamento dos alunos de cada curso. Por meio das análises, foi possível detectar que os graduandos possuem similaridades na forma de entender o "ser professor" e da importância do Estágio Supervisionado. Foram aplicados, aos alunos que estão em curso, um questionário no início do ano e um no final, ambos com as mesmas questões, com o objetivo de perceber a o representação identitária profissional que o aluno apresentava no início da pesquisa e suas possíveis (trans) formações ao final.

A escolha pela aplicação de questionários escritos ocorre pelo fato de que a escrita inicia um processo de referenciação que, como defende Ducrot (*apud* MATENCIO, 2003), é uma "ação de estatuto ambíguo em que se tem o referente tanto como um elemento externo ao texto – por que é dito por outros tantos textos – quanto um elemento interno à materialidade textual – pois nele se inscreve e nele se constrói" e, com isso, ao responder o questionário, o aluno não está apenas repetindo aquilo que aprendeu, mas construindo seu próprio conceito a partir daquilo que já sabe. Pensando nisso, foram analisados os questionários visando perceber o posicionamento dos discentes acerca da formação do professor e se há indícios de falas e teorias retextualizadas em seus discursos.

Em se tratando da questão "o que é ser professor?" muitas respostas se assemelharam em ambos os cursos analisados. As respostas dadas apresentam o professor como um sujeito formador de opinião, que transmite para o aluno conhecimento, havendo uma troca na relação professor-aluno e contribuindo principalmente na formação desses estudantes como cidadãos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionados sobre quais são os aspectos relevantes na formação do professor na formação básica um número expressivo de licenciandos disse sobre a “necessidade de formação continuada”, a “busca de conhecimento através de pesquisas” e a “importância da relação entre a experiência e a prática”, ou seja, mostram a importância da busca do professor estar em um recorrente processo de aprendizagem.

Ao posicionarem-se sobre a contribuição do Estágio Supervisionado, os discentes concordam que é uma experiência necessária no processo de formação do professor, pois, é nele que o graduando poderá vivenciar o dia a dia e a realidade do ambiente escolar, adquirindo conhecimento e estratégias para lidar com seus futuros alunos. Embora o estágio supervisionado proponha a aplicação do conhecimento adquirido na formação do graduando em sala de aula, os alunos ao serem questionados sobre quais as contribuições do estágio para a percepção da relação teoria e prática pedagógica, afirmam que existe um abismo entre os dois processos. Segundo as respostas dadas, somente as teorias estudadas não preparam o professor para lidar com o aluno na sala de aula. O processo de construção profissional também se adquire na medida em que as aulas acontecem efetivamente, ou seja, afirmam que a execução da regência é essencial para o aprendizado da profissão.

Em alguns questionários respondidos pelos graduandos do curso de Letras notou-se que algumas respostas possuíam argumentos idênticos, tais como: “é uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, além de ser um importante instrumento de integração entre escola, universidade e comunidade”. Foi realizada uma averiguação dessas respostas e concluiu-se que esses alunos buscaram trabalhos acadêmicos na internet e os utilizaram como base para o seu discurso, e, portanto, elaboraram suas respostas a partir do processo de retextualização.

De acordo com Matencio (2003, p. 3) “ao processar um texto, o sujeito constrói, necessariamente, um quadro de referência em que ele instancia um contexto de situação em uma prática discursiva”, ou seja, os estudantes adequaram um conhecimento a um contexto para consolidar seus argumentos a esse contexto. Contudo, em nenhuma das respostas foram feitas as devidas referências, para efetivar sua retextualização. As partes retextualizadas foram incorporadas ao texto como parte do raciocínio dos discentes constituindo-se, portanto, de plágio.

Em se tratando dos relatórios feitos pelos graduandos de Letras e Pedagogia, observou-se que estes não possuíam as características básicas de referenciação e retextualização. De acordo com Matencio (2003, p. 3)

> Retextualizar [...] envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. (MATENCIO, 2003, p. 3)

Os relatórios foram construídos a partir das orientações do orientador de estágio e percebemos que somente em alguns foram acrescidos fragmentos de textos-base estudados durante a graduação ou mesmo no decorrer das aulas de estágio. Observamos que o posicionamento em relação ao estágio mantém-se basicamente o mesmo em todos os relatórios analisados. Houve recorrência de frases que tinham um sentido parecido, como podemos observar nos exemplos a seguir: “a experiência adquirida em sala de aula contribuiu positivamente na compreensão das ações que devem ser realizadas para o melhor aprendizado”; “o estágio foi de suma importância para minha vida acadêmica e para o amadurecimento da ideia do ‘ser professor’ dentro de mim”; “o estágio contribui para a formação docente, nos fazendo ampliar nossa visão a respeito da educação e vencer nossas próprias barreiras e obstáculos enquanto professores”.

Em contrapartida às respostas dadas aos questionários, notou-se que os relatórios foram, na grande maioria, produzidos com o intuito apenas de relatar os acontecimentos acerca do estágio, praticamente, sem referência aos textos-base estudados, ao passo que os questionários foram respondidos de forma mais criteriosa, tendo, em alguns casos, respostas retextualizadas sobre o que foi repassado por seus orientadores. Mas, mesmo não tendo retomado explicitamente os textos-base, é possível perceber retomada de autores estudados durante o curso, o posicionamento dos discentes, o nível de letramento acadêmico e o processo de formação identitária desses estudantes acerca da profissão escolhida. A cada resposta dada ou a cada manifestação lingüística que permeia o discurso dos licenciandos, nos relatórios de estágio e nos questionários, é possível perceber pistas da construção identitária e o nível de letramento acadêmico apresentado por eles. Podemos assim concluir, que o Estágio Supervisionado contribui para a formação profissional do futuro professor, e que a construção identitária deste profissional perpassa a teoria adquirida no decorrer do curso juntamente com a realidade vivenciada no ambiente escolar por meio do estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa foi possível confirmar que as estratégias textuais utilizadas pelos licenciandos para responder aos questionários e produzir os relatórios, podem oferecer pistas de como eles (re) constroem suas Representações Sociais sobre o que é “ser professor” e de como (trans) formam e constroem sua identidade profissional por meio do Estágio Supervisionado. Este estudo, também, possibilita reafirmar a importância do embasamento teórico que sustenta as disciplinas estudadas, pois a análise dos dados permite perceber pistas de que os alunos incorporaram ao seu discurso o conceito do que é ser professor trabalhado no decorrer de cada curso. Além disso, foi possível perceber que o uso da referenciação foi benéfico para o desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que, como diz Matencio (2003), “analisar o processo de investigação é também investigar formas de enquadre da realidade, que unem dimensão social e individual na materialidade textual”, permitindo assim que o professor trabalhe em suas aulas não apenas o conteúdo solicitado na ementa, mas também o crescimento individual e coletivo de seus estudantes.

Vivenciar a realidade profissional antes de sua formação plena, em sua respectiva disciplina, possibilita ao aluno em formação, construir sua identidade profissional unindo a teoria com a prática. Tal situação, muitas vezes, causa um desconforto diante da realidade encontrada no ambiente escolar. Percebe-se que em muitos relatos análisados, foram apresentadas queixas diante da ideologia construída no ambiente universitário acerca da postura profissional de um professor, em oposição as dificuldades apresentadas no ambiente escolar de ensino Fundamental e Médio.

Ao contrapor a teoria diante da realidade vivida por um professor de ensino básico (alguns participantes afirmaram haver um abismo entre as duas vivências), percebe-se que, muitas vezes, a ideologia profissional contrapõe-se com o ambiente escolar. De acordo com as respostas dadas nos questionários, o professor teria o papel de entrar em uma sala de aula, para transmitir o conhecimento científico de sua disciplina. No entanto, afirmam que na prática, o professor esbarra-se em comportamentos sociais que, muitas vezes, inviabilizam o conteúdo científico, tendo muitas vezes, este profissional que readequar-se diante da realidade desta ou daquela comunidade escolar e criar novos modelos e meios de transpor o conhecimento científico.

Portanto, pode-se concluir que, mais do que situar o futuro professor no ambiente escolar, o Estágio Supervisionado, também cria novas reflexões sobre as formas de possibilitar o conhecimento científico diante das múltiplas faces sociais apresentadas nas instituições de ensino.

Em suma, entender como se constrói o discurso do professor é uma atividade de grande relevância e contribuição para a prática pedagógica, pois, conhecendo o posicionamento de um docente em relação à sua profissão e a posição dos graduandos pelo assunto, pode-se compreender como é a prática educativa agora e como será futuramente. Além do mais, pode-se notar como se dá a formação teórica dos graduandos e se essa é utilizada de forma proveitosa, tornando a presente pesquisa uma forma interessante de se avaliar tanto o ensino dos professores de graduação, como também um auxílio para a aprendizagem de seus alunos.

Portanto, concluiu-se que entender o processo de construção identitária dos graduandos é de grande relevância e contribuição para a prática pedagógica docente, pois, a partir dessa percepção é possível refletir sobre a formação teórica e a prática pedagógica dos futuros professores. É também fundamental analisar a importância do estágio supervisionado na formação de novos educadores, uma vez que essas atividades podem configurar-se em um meio essencial para que o graduando conheça o dia-a-dia do professor, suas dificuldades e realizações, e para que compreendam, também, o ambiente da sala de aula e o cotidiano escolar em uma visão diferente da que ele tinha quando era aluno da Educação Básica. Essa ampliação da visão do futuro professor com relação ao ambiente escolar torna-se primordial, uma vez que foi neste ambiente que ele escolheu ingressar profissionalmente.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Juliana Alves. **O agir do professor em formação nas práticas de correção de textos: pistas do processo de construção identitária**. In: *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 101-117. Disponível em: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3d%20juliana%20assis.pdf. Acesso em 07/11/15.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**; coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

KLEIMAN, A. e MARTINS, M. S. C. **Formação de professores**: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes: *In*: KLEIMAN, A. e CAVALCANTE, M. C. (orgs). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KLEIMAN, A; MATENCIO, M. L. M. (orgs.) **Letramento e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2003.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** Trad. de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles, SILVA, Jane Quintiliano. **Retextualização:** movimentos de aprendizagem. Texto publicado nos ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO. Belo Horizonte: UFMG. 16 a 18 de julho de 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **O recurso ao discurso do outro na formação inicial:** um estudo de textos de alunos de letras. Texto apresentado no 14º InPLA. 2004.

MONDADA, Lorenza, DUBOIS, Danièle. **Construção dos objetos de discurso e categorização**: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES, Bernadete Biasi, CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais***:* investigações em psicologia social. In: Guarescchi, Pedrinho A., JOVCHELOVTCH, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REICHMANN, Carla Lynn. **Letras e letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

TEACHERS IN TRAINING: BUILDING PRACTICE AND PROFESSIONAL IDENTITY

Abstract: *This work presents a research carried out with undergraduate students from the State University of Minas Gerais in order to investigate the process of professional identity*

construction experienced by them. For this, analyzes of the social representations and textualization strategies were performed, which are presented in the tecitura of questionnaires and reports of internship produced by the licenciandos during the supervised curricular stage. Considering the materiality of the data and the theoretical-methodological principles adopted, the research was fundamentally interpretative and qualitative (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008). Several authors have been used as theoretical references, such as Matencio (2003), Mondada and Dubois (2003), Moscovici (2003), Koch (2003), Kleiman (2007; 2008), Reichmann (2013; 2015). After conducting the research, it is possible to confirm that the textual strategies used by the licenciandos to answer the questionnaires and produce the reports can offer clues as to how they (re) build their Social Representations on what it is to be a teacher and how) form and build their professional identity during the course.

***Keywords**: Identity. Teacher training. Social representations. Linguistic strategies.*

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: APONTAMENTOS PRELIMINARES.

CRUZ, Felipe Alex Santiago[1] – felipealex10@yahoo.com.br
Universidade Federal do Pará – UFPA. IEMCI/PPGECM
Rua Augusto Corrêa, 01, Guamá.
CEP. 66075-110 – Belém – Pará – Brasil.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia[2] – wilmacoelho@yahoo.com.br
Universidade Federal do Pará – UFPA. IEMCI/PPGECM
Rua Augusto Corrêa, 01, Guamá.
CEP. 66075-110– Belém – Pará – Brasil.

Resumo: *O trabalho tem como objeto de estudo a formação continuada de professores da Educação Básica para as relações raciais em um contexto de diversidade, buscando refletir sobre as discussões existentes atualmente no Brasil sobre a temática. Apresenta como objetivo estabelecer uma discussão teórica acerca dos problemas que correspondem, especificamente, esta modalidade formativa, bem como os avanços e desafios dados pela política educacional com o advento da Lei n. 10.639/03; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais (BRASIL, 2004) e a Resolução CNE/CP n. 02/15 (BRASIL, 2015). Dentre os aportes teóricos que fundamentam este estudo, destacamos as contribuições de COELHO, et al (2015); COELHO e SOARES (2016); SISS (2008); GATTI (2008), entre outros. Os resultados sinalizam a necessidade de ampliação das pesquisas relativas à formação continuada de professores da Educação Básica nas dimensões conceituais de diversidade, ao qual corresponde às orientações da política educacional, pautado nos documentos oficiais.*

---

[1]Mestre em Educação pelo PPGED-UEPA, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Integrante do Núcleo de estudos e pesquisas sobre formação de professores e relações étnico-raciais (NEAB-GERA/UFPA). Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas pelo PPGECM/IEMCI/UFPA.

[2]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente Associado II junto à Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atualmente integra o corpo docente dos Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED); Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e no Programa em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM). Integrante do Grupo de pesquisa - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de professores e Relações Étnico-raciais (NEAB-GERA/UFPA).

Palavras-chave: *Formação continuada. Relações raciais. Educação Básica.*

INTRODUÇÃO

> Pôr em prática conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira que não fizeram parte da formação dos docentes, na educação básica ou superior, torna-se tarefa árdua, de permanente embate junto aos sistemas de educação de âmbito municipal, estadual ou federal, que priorizem a formação continuada desses profissionais (SISS, 2008, p. 56)

Nas últimas quatro décadas a formação continuada de professores tem sido tema de estudos e pesquisas que correspondem diferentes problemáticas, cujo foco, no entanto, coadunam entre si: a superação dos problemas existentes nas experiências da formação inicial pautada no racionalismo técnico (RAMALHO; NUÑEZ E GAUTHIER, 2003), consubstanciado pela manutenção do *status quo* de um currículo escolar hegemônico (SISS, 2008) entre outros. Estudos de Gatti *et al* (1972); Andaló (1995) e Candau (1997) orientam que a formação continuada de professores da educação Básica fora preocupação de pesquisas desde a década de 1960 quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizou cursos de aperfeiçoamento de professores em parceira com o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, buscando refletir sobre o que pensavam os professores participantes sobre esses cursos de formação. As autoras, portanto, concluem que a necessidade precípua dos professores, à época, era com os problemas que envolviam a própria prática desenvolvida pelos mesmos.

O panorama das últimas três décadas no Brasil mostra a experiência de três momentos políticos distintos: o fim da ditadura militar, o processo de redemocratização política e o cenário de intensos processos de abertura do capital econômico dado pela globalização da economia, na década de 1990. Candau (1998) destaca que esses momentos foram decisivos e impactaram a formação continuada de professores, se revelando em um cenário de tensões políticas e sociais, na qual ultrapassamos a égide de um modelo político de base autoritária para a estabilidade democrática, a partir da década de 1980, sendo o cenário educacional estando fortemente marcado por essas tensões (MELLO, 2000).

Entender a formação continuada de professores exige que se considere o contexto social e político, onde esses contextos revelam uma compreensão educacional distinta do objeto. GATTI (2008) destaca que as necessidades e os problemas que mobilizam a formação continuada emanam, em princípio, da formação inicial, que apresenta fragilidades

epistemológicas em seus currículos formativos, infraestrutura das instituições e o repertório teórico limitado dos professores que direcionam esta formação.

Considerando os problemas apontados, Gatti (2008, p. 16), entende que "nos últimos anos do século XX, a formação continuada passou a ser um requisito para o trabalho dos mais variados setores, especialmente nos países desenvolvidos". A imperiosidade desta formação tem raízes na ideia de atualização e renovação diante das mudanças no conhecimento, tecnologia e no mundo do trabalho. Para esta pesquisadora, a ideia de formação como um "*continuum*" entre formação inicial e continuada no Brasil passou a ganhar força a partir de meados dos anos 1980 (GATTI, 2008, p. 13), mas tem abrangido também iniciativas que, concretamente, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre consistem em aprofundamento ou ampliação de conhecimentos (DINIZ-PEREIRA; SOARES, 2010; GATTI, 2008).

Percebe-se fortemente que essas discussões materializam ações governamentais voltados a formação continuada como pacotes prontos, descontínuos, sem articulação teórica voltada para reflexão dos problemas sociais e políticos da profissão, corroborando, assim, na manutenção da prática tradicional de ensino na Educação Básica e na concepção *praticista* da profissão docente (RIBAS, 2000). Na contramão desse argumento, os desafios postos à formação continuada de professores contrariam essas ações práticas, devendo inflexionar concepções de diversidade, pluralidade, articuladas a epistemologia crítica[3] que balize a prática pedagógica dos professores

Em uma perspectiva teórica, este texto busca problematizar de que forma os estudos e pesquisas tem contribuído para as discussões sobre a formação continuada de professores para as relações raciais no contexto da Educação Básica. Busca, portanto, identificar os avanços e desafios postos a esta formação no atual cenário educacional brasileiro. A Lei n. 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96), em seu artigo 26; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (2009), bem como a Resolução (CNE/CP) n. 02/15, se apresentam como documentos constantes da política educacional brasileira recorrentes ao contexto de uma formação continuada de professores articulada nas dimensões da diversidade (COELHO; SILVA, 2016) multiculturalismo (CANDAU, 1998; CANEN, 2001) liberdade e pluralismo de ideias.

[3] MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997

DESENVOLVIMENTO

> Os avanços decorrentes das ações de implementação da Lei n. 10.639/2003, a partir da formação continuada, se evidenciam mediante reconhecimento de instituições fomentadoras de práticas voltadas para o trato com a questão da diversidade em nossa sociedade. Há que se situar nesses avanços os desafios que ainda se apresentam de superar o caráter de iniciativas pontuais e individuais dos professores na implementação das Leis, adotando tal enfrentamento do ponto de vista institucional, mediante compromisso a ser estabelecido entre todos os agentes que integram a escola e inserção no Projeto Pedagógico. (COELHO; SOARES, 2016, p.90).

Entender a complexidade da formação continuada de professores envolve um investimento significativo e estrutural neste campo de pesquisa ao qual a própria palavra *formação* revela ampla conceituação, caminhos e percursos distintos, algo complexo (FUSARI, 2001). Na perspectiva deste autor, o homem se constitui racional nas relações que estabelece com seus pares na sociedade, tendo propriedade para encaminhar decisões a partir de suas necessidades de vida, em um caráter de relações amplas (*idem*, 2001). Portanto, *formação* denota processos de aprendizagens, compreende os campos diversos de conhecimentos, dimensões ideológicas e epistemológicas que a correspondem, assim como da área específica de conhecimento que se quer investigar/pesquisar (SEVERINO, 2010).

O conceito de formação continuada engendra-se na perspectiva de Cunha (2013), no qual destaca que essas ações se apresentam por

> iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e durações diferenciadas, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (CUNHA, 2013, p. 04).

O conceito de formação continuada inflexionado acima se caracteriza em dimensões gerais, no entanto, é envolvido por tendências divergentes no campo educacional no Brasil, como podemos inferir a partir dos estudos de Hypolitto (2000), na qual se apresentam por alguns termos como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, educação permanente e formação continuada. Para esta autora, esses termos revelam concepções epistemológicas diversificadas, na qual se apresentam como perspectivas tecnicistas de formação até culminarem com propostas de cunho sócio histórica, de diversidade destas ações, etc.

Na atual conjuntura, as novas demandas para a formação continuada de professores no Brasil, nas primeiras décadas do século XXI (GATTI, 2008, p. 19), surgem com bastante

nitidez em uma sociedade onde muito se discute a necessidade de formação ética (RIOS, 2010), social e política dos professores no contexto de sua formação profissional (TARDIF, 2010). Essas demandas remetem análises históricas anteriores de projetos educacionais no país, notadamente a partir da segunda década do século XX, com o advento do movimento *Escolanovista*, tendo forte influência do estudioso norteamericano John Dewey[4], no sistema político educacional à época, passando pelo projeto de educação tecnicista e as novas exigências educacionais de industrialização como modelo da formação dos professores, a partir dos currículos institucionais[5]. O projeto de educação baseado no discurso de modernização foi amplamente reforçado no período de 1964 - 1984 (GATTI, 2008) com o estabelecimento de ajustes no sistema educacional e "assinatura de acordos internacionais que buscavam normatizar a formação de professores em modelos fabris de ensino" (NEVES, 1999, p. 84), em que pese a amplitude de argumentos contrários a esta política emanadas a partir de pesquisas e estudos históricos de repensar a formação continuada de professores no Brasil.

De acordo com Siss (2008) o debate sobre as novas demandas de formação continuada de professores vem ganhando força, desde a década de 1960, em decorrência das mudanças e transformações às quais a sociedade se encontra, dadas pelos avanços tecnológicos, científicos e econômicos[6]. Essas mudanças, segundo este autor, impactam de maneira estrutural as bases da formação de professores, no que corresponde as suas dimensões inicial e continuada.

Compreender esta conjuntura histórica no país torna-se fundamental para proposição de demandas e necessidades de pensar a formação continuada de professores nos tempos atuais, sobretudo em uma base multicultural[7], plural e antirracista[8]. Santos, Silva e Coelho (2014) entendem que, a partir da última década, presenciamos o empreendimento amplo de esforços em pesquisa e práticas de ensino que propusessem ações político-pedagógicas na relação entre educação, formação continuada e relações raciais.

---

[4] À respeito deste movimento no Brasil e suas nuances, diversos autores tratam sobre a questão, como: SAVIANI (1994); MOREIRA (2013); ROMANELLI (2010

[5]LOPES e MACEDO (2006), em Políticas de Currículo em múltiplos contextos, enfatizam que o produto da formação de professores no Brasil, neste cenário histórico, direcionava-se por um projeto hegemônico de educação tecnicista.

[6] SISS (2008) destaca que tais avanços impactam diretamente no cerne da formação de professores, sendo esta entendida como resultado das mudanças sociais, históricas e políticas da sociedade;

[7]Neste estudo, o conceito de Multiculturalismo segue a perspectiva de CANDAU (1998) e CANEN (2007).

[8]Em um contexto de formação de professores voltado para o combate ao preconceito e discriminação, daremos ênfase aos estudos de GOMES (2012); GUIMARÃES (2002); COELHO *et al* (2014); COELHO *et al* (2015), entre outros.

Os esforços destacados pelas autoras miram o enfrentamento de desigualdades históricas que colocam a população negra em condições de desvantagem social e educacional no campo do acesso a direitos fundamentais, com destaque para os fatores educacionais (GOMES, 2012). O século XXI apresenta uma demanda crescente sobre as políticas de igualdade a partir dos debates sobre as relações raciais presentes na Educação Básica (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014).

A Educação Básica evidencia dimensões epistemológicas e políticas, sendo esta última dimensão entendida nos destaques dados da Resolução n. 02/15, que institui 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*, entendendo a Educação Básica como um processo de

> educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de Educação Básica (Resolução n. 02/15, art. 3º, § 2º)

Este destaque conceitual posiciona a política educacional como norteadora de organização e orientação da Educação Básica no Brasil. Aliada a Resolução 02/15, destacamos a Lei n. 10.639/2003[9], que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, em seu art. 26; e a Lei n. 11.645/08[10], que inflexionam a valorização dos estudos sobre a história da África e dos afrodescentes na educação brasileira, ao qual toma um novo contorno e “contribui para inserir a questão racial', os direitos humanos no cerne da política curricular no Brasil, sendo um dos mecanismos para contestar a ausência da história e cultura afro-brasileira (...) introduzidas no imaginário da Escola Básica” (SANTOS; COELHO, 2015, p. 117).

Coelho e Soares (2016) destacam que a aprovação destas leis simboliza uma demanda histórica advinda do movimento negro, onde, portanto, os debates sobre a temática racial presente nas políticas educacionais sobre educação e formação de professores no Brasil, ganham força com o advento dos documentos, simbolizando um marco para a educação das relações raciais no país, historicamente segregada de direitos e possibilidades de ascensão

[9]Define a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos oficiais da rede de ensino no país, alterando a LDB 9394/96, passando a vigorar com os artigos 26-A; 79-A e 79-B;

[10]Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

social em regime de igualdade com outras raças[11]. Assim, estudos[12] tem evidenciado a preocupação com a formação continuada voltada para as questões raciais, sinalizando o desmembramento de sobreposição hegemônica de raça sobre raça (GOMES, 2012). A centralidade das discussões aqui reveladas se filia com propostas de formação continuada de professores na perspectiva antirracista, buscando compreender o *fazer docente*[13] em um contexto multicultural.

Ainda de acordo com as dimensões da legislação, a Resolução n. 02/2015, (CNE/MEC), pela primeira vez define marcos regulatório mais claro da política educacional acerca desta proposta de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. O art. 3º, § 3º destaca que esta formação

> constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (RES. n. 02/15, art. 3º, § 3º)

A complexidade do campo da formação continuada de professores no Brasil, destacado pela política educacional acima, simboliza, anteriormente, um repertório diversificado de estudos que são observados nas políticas de formação continuada (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), (WARDE, 2003) e (FERREIRA, 2006); desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999), (THURLER, 2002), (TARDIF, 2010); competência e profissionalização docente (CONTRERAS, 2002), (ALARCÃO, 1998), (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2005); coordenadores pedagógicos como profissionais estratégicos desta formação (COELHO; SILVA, 2016), (DOMINGUES, 2009); entre tantos outros.

Coelho e Silva (2016), em estudo realizado sobre temas e debates que correspondem a formação de professores no Brasil entre os anos de 1970 a 2000, sinalizam avanços no número de trabalhos e publicações que problematizam a temática, sob diferentes olhares. Para os autores, a definição deste recorte temporal (trinta anos) justifica-se pelas mudanças substanciais ocorridas no cenário político e educacional do país, entendendo-as a partir de um conjunto de reformas políticas educacionais que, em contrapartida, impulsionou movimentos de resistências dadas na produção do conhecimento neste campo.

---

[11]GOMES (2012) apresenta um debate contundente acerca da segregação histórica de direitos dos negros no Brasil, a partir na pesquisa denominada “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei no 10.639/03”;

[12] COELHO (2014); GOMES (2013) SISS (2008), entre outros;

[13]A pesquisa sinaliza proximidade com as definições de *fazer docente*, na perspectiva de RIOS (2000; 2010).

Na perspectiva dos autores, a produção do conhecimento epistemológico, cultural e político que definiu, em um dado histórico, a compreensão deste campo, pode ser uma significativa contribuição para entender as dinâmicas da formação de professores. A compreensão deste processo, em sua dimensão evolutiva, favorece a elucidação da complexidade de conhecimentos e influências que se estabelecem sobre ele.

Analisando o amplo cenário de produções levantadas pelos pesquisadores no campo da formação de professores, Coelho e Silva (*idem*), inflexionam considerações que revelam os desafios contemporâneos que se colocam junto a política educacional no século XXI, concluindo que

> A despeito dos múltiplos e complexos desafios exigidos para o docente no exercício da profissão, constatamos atualmente diversas políticas inclusivas e de formação docente com vistas à alteração socioeconômica e cultural que, se efetivamente engendradas por aquilo que chamamos de rede de cooperação docente, intra e interinstitucional, pode de maneira concreta alterar o *lugar* social e cultural de gerações futuras. A ação coletiva dos agentes envolvidos com suas diversidades e seus capitais culturais na efetivação de tais políticas - entre agência de financiamento e a instituição objeto de tal política - poderá efetivar-se potencialmente no âmbito de seus objetivos cruciais (COELHO; SILVA, 2016, p. 36-37).

Este cenário, na perspectiva acima, revela amplos desafios à formação de professores, em diferentes frentes, como, por exemplo, alterações nos currículos[14] que direcionam esta formação, no sentido de atingir um conjunto de sujeitos e de questões culturais que, historicamente, sem encontravam distante do protagonismo social e político que envolve os caminhos da formação de professores no Brasil (CANDAU, 1998).

Podemos observar que este debate já fora anunciado como questão necessária, na perspectiva de Imbernón, (2009, p. 42), compreendendo que “a formação por si só, consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”. Esta discussão tem estado muito presente tanto nos movimentos educacionais quanto nas pesquisas acadêmicas, como podemos constatar, nesta última, as inflexões a partir dos estudos de Coelho e Silva (2016).

Considerando as dimensões que corresponde a formação, percebemos que a literatura especializada vem assumindo como possibilidades formais do desenvolvimento profissional e de pesquisas em termos gerais, duas dimensões estruturais: a formação inicial e a formação continuada.

---

[14] A compreensão epistemológica de currículo ao qual tratamos neste estudo revela aproximações conceituais de Candau (1998); Gatti (2001) e Mclaren (1997).

No que corresponde ao conceito de relações raciais, Gomes (2012) considera que esta se apresenta permeada por termos e conceitos polêmicos que, em algumas ocasiões, apresenta divergências entre sujeitos com perspectivas teórica e epistemológica diferentes. Para a autora, relações raciais sinalizam, sobretudo, relações entre sujeitos de grupos sociais distintos no Brasil, ao qual o resultado destas relações estabelece, historicamente, situações de desigualdade social, racismo e intolerância racial, criando, portanto, a falsa ideia harmoniosa nessas relações, baseadas no *Mito da democracia racial*[15]

Na perspectiva de Siss (2008), as pesquisas que correspondem a tríade educação, relações étnico-raciais no Brasil e formação de professores tem evidenciado um acentuado distanciamento de correlações entre essas áreas, ao passo que as instituições formadoras de professores mantêm o *status quo* de uma formação distanciada de um contexto multicultural, entendendo esta como "necessidade de se formar professores para uma prática pedagógica eficiente do ponto de vista das diversidades, no âmbito de sociedades culturalmente estratificadas" (SISS, 2008, p. 17).

Em que pese a relevância do avanço no campo da educação brasileira com o advento da Lei n. 10.639/03; Lei n. 11,645/08 e as DCNRER, estudos de autores como Gomes (2012); Santos, Silva e Coelho (2014); Coelho (2014); Coelho (2015), concluem que a materialização das ações pedagógicas, afinada com a legislação "ficam esvaziada de sentido e de possibilidades de ação contra o racismo (…) no ambiente da escola, sobretudo na sala de aula" (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014, p. 117) se não pautada no trabalho de formação continuada de professores que favoreçam a compreensão da diversidade multicultural brasileira e estratégias para desconstrução de estereótipos (SISS, 2008).

A diversidade como problematização e reflexão para o encaminhamento da formação continuada de professores se apresenta como proposta estrutural para a superação de dicotomias apontadas acima, tendo em seu contexto o caráter reflexivo da prática desenvolvida pelos professores na escola (SCHON,1992). Portanto, valoriza-se o "conhecimento prático do professor, colocando-o na condição de investigador da sua própria prática e a formação como sendo esse processo de investigação" (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 4), mas permeada por um processo político de ação reflexiva, multicultural.

Esta afirmativa reforça o que fora destacado por Gomes, ao qual enfatiza que:

---

[15] Afirmação dada na obra ***Casa Grande-Senzala***, de Gilberto Freyre (1933), ao qual define sobre as relações raciais conflituosas no país como Mito.

> a implementação da Lei n. 10.639/03 não depende apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas (GOMES, 2012, p. 24-25)

Como observamos, a formação continuada de professores no contexto da diversidade racial tem emergido como um campo investigativo propício para pesquisas em educação, pois, de acordo com o posicionamento de Gomes (2012), torna-se necessário estabelecer um *link* de comunicação entre as políticas estabelecidas a partir da Lei n. 10.639/13 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNRER (BRASIL, 2004) com as práticas de combate ao racismo e qualquer forma de intolerância ou segregação de direitos na escola, a partir das intervenções pedagógicas pontuais dos professores.

De acordo com Gomes:

> (…) o campo da política educacional articulado à teorização das relações raciais e ao pedagógico, vê-se desafiado a construir critérios e indicadores que contribuam para compreender e analisar os elementos conceituais, éticos e políticos que compõem uma prática consonante com a apregoada pelos dispositivos legais (GOMES, 2012, p. 27-28)

As perspectivas de Gomes (2012) revelam que as práticas de formação continuada com os professores no seio da escola devem considerar os estudos e compreensões da Lei n. 10.639/03, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004). No que toca às orientações constantes das Diretrizes Curriculares, a prática pedagógica dos professores na Educação Básica deve favorecer a:

> justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. Isso requer mudança nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas, nos gestos, nas posturas, no modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e sua cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Para Santos, Silva e Coelho (2014, p. 121) “as DCNRER constituem orientações, princípios e fundamentos que visam uma política de ação afirmativa, políticas de reparações, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana (...)”. Por outro lado,

entendemos que as limitações dadas a partir da formação inicial dos professores nas instituições formativas no Brasil, já anunciada por Candau (2008), Fusari (2001) e Machado (2005) se apresentam como problemas teóricos estruturais no campo educativo do país. Tais problemas justificam a necessidade imediata de pesquisas que imbriquem a formação continuada de professores na perspectiva das relações raciais na Educação Básica, como se propõe este texto.

A luta pela educação pautada no caráter da diversidade racial perpassa, sem dúvida, pelo balizamento legal da legislação, entretanto, as condições estruturais sinalizam o investimento necessário à formação continuada de professores de modo que lhes garantam estratégias necessárias de trabalho pedagógico na Escola.

Em que pese à relevância científica de pesquisas[16] que apontam para as limitações da formação inicial que se constitui nas universidades, entendemos que a centralidade desta discussão perpassa pela construção de uma cultura que valorize maior aproximação desta instituição com a Educação Básica, nos que toca as ações de pesquisa e extensão. A despeito destas ações, cabe destacar avanços como documento base que instituiu, no ano de 2006, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (SEB/MEC,2006), que revelam diretrizes, objetivos e estratégias políticas de articulação desta formação com a pesquisa e a produção acadêmica desenvolvida nas universidades. Em uma perspectiva propositiva e articulada, esta política estabelece que a formação continuada dos professores deve ser permanente e não pontual, reconhecendo a necessária aproximação da prática realizada no contexto da escola, estabelecendo, portanto, a adesão dos sistemas federativos, como Estados e municípios, na base estrutural de sua proposta.

Outros avanços a serem destacados apontam investimentos quanto ao fomento aos programas de formação (CAPES/PIBIC); o Decreto n. 8.752/16, que instituiu a Política Nacional de formação dos profissionais da Educação Básica e a Resolução n. 02/15. Em recente conferência para professores da Educação Básica, do Ensino Superior e estudantes da graduação, no I Seminário Currículo, Formação e Relações Étnico-Raciais, município de Bragança, no Estado do Pará, a Professora Dr.ª Wilma de Nazaré Baía Coelho destacou que, de acordo com esses os documentos da política educacional dos primeiros anos do século XXI, a Resolução n. 02/15, metodológica e epistemologicamente, altera o lugar em que a universidade se colocava, pois, anteriormente, essas instituições formativas pautavam a

[16] GATTI (2008), (2011); Fundação Carlos Chagas – Relatório da formação continuada no Brasil (2011).

agenda da Educação Básica e, com a Resolução, os lugares se invertem, estando a Educação Básica em um mobilizar permanente da agenda da universidade. O destaque a esta alteração encaminha-se como avanços, de acordo com a professora.

No que corresponde à continuidade desta discussão, os estudos de Coelho e Soares (2016) se apresentam como referência neste campo, pois, buscam compreender que lugar a formação continuada de professores ocupa na dimensão da política educacional emanada nos documentos recentes e as estratégias definidas por tais políticas voltadas para o referido processo formativo. Para tanto, problematizam omissão da oferta de formação continuada, em caráter preferencialmente presencial, no artigo 62- § da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, reconhecendo que tal lacuna pormenoriza a importância desta formação dos profissionais que atuam na Educação Básica.

O Parecer CNE/CEB n. 07/2010, que subsidiou a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), destaca que a estrutura de educação caracteriza-se por marcas singulares antropoculturais, destacadas por objetivos de formação básica que se inicia na Educação Infantil e finalizando no Ensino Médio. Dentre os objetivos, especialmente destacamos dois:

> III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes **e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade**; **(GRIFO NOSSO)**
> V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos **laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social** (CNE/CEB, 07/2010, p. 38). **(GRIFO NOSSO)**

O destaque a esses objetivos da Educação Básica articula-se à necessidade de compreensão, pelos professores, da redefinição de valores sociais que representa espaço de amplitude no contexto de sua prática docente, subsidiado pela formação continuada voltada para a diversidade, como tratado, especialmente, neste estudo.

Coelho e Soares (*idem*) posicionam o argumento enfatizando a Universidade e a Escola Básica como articulação necessária e estratégica para o trabalho da formação continuada de professores para as relações raciais e a diversidade, propondo um diálogo permanente de experiências teóricas, epistemológicas e práticas, por meio de congresso, NEAB's (Núcleo de Estudos Afrobrasileiros) e outras ações que envolvam experiências das instituições formativas. O trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB-GERA/UFPA) é uma referência a ser destacada na pesquisa realizada pelas autoras, pois, tem revelado um pouco da articulação

no contexto da formação continuada de professores no Estado do Pará. O estudo destaca que, por meio deste Núcleo, já foram formadas duas turmas gratuitas de Especialização *Lato Sensu* em Educação para as Relações Étnico-Raciais, em 2010 e em 2015/2016, constituindo, em média, um universo de 400 professores da Educação Básica[17] diretamente envolvidos em processo de formação continuada em dimensão multicultural, que coaduna com a perspectiva da Lei n. 10.639/03 e a Resolução n. 02/2015.

CONCLUSÃO

A formação de professores representa um movimento complexo para a consolidação de projetos voltados ao desenvolvimento educacional, cultural e intelectual do país. Os problemas da formação inicial, revelados pelas pesquisas neste campo, denotam evidências claras nos objetivos e estratégias voltadas para a formação continuada de professores, observada nas entrelinhas dos documentos oficiais mobilizados neste trabalho.

Destacamos que a formação continuada se apresenta como formação permanente, revelando as propostas planejadas pelos sistemas de ensino, instituições ou pelos próprios profissionais, em vistas de consubstanciar o desenvolvimento pessoal e o aperfeiçoamento da sua profissão. Contrariamente à lógica pautada no racionalismo técnico, que estabelece a formação continuada pautada em ações pontuais, como cursos de curta duração, seminários, palestras, etc, difusa de relações sociais, esta formação deve evidenciar momentos de discussão e problematização da própria prática desenvolvida pelos professores, que revele a constituição de novos saberes sob diferentes perspectivas, especialmente as dimensões epistemológicas de multiculturalismo e diversidade racial.

Os documentos emanados da política educacional brasileira, a partir da primeira década do século XXI (Lei n. 10,639/03; DCNERER (2004); Resolução CNE/CP n. 02/15 (2015)) contribuem qualitativamente para o trabalho educativo da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, na orientação do processo formativo nestas dimensões e na proposta de formação continuada para a educação das relações raciais na escola. Nesta linha de compreensão qualitativa, destacamos também o trabalho realizado pelas universidades, por

[17] Dados obtidos a partir da publicação comemorativa aos 10 anos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – NEAB-GERA; Núcleo GERA dez anos: entre a universidade e a Escola Básica, ano de 2016.

meio de seus NEAB's, junto a Educação Básica, por meio de debates e construção do conhecimento em suas dimensões multiculturais.

Concluímos destacando que os desafios que se colocam compreendem o cumprimento efetivo da Lei n. 10.639/03, a maior interlocução da Universidade com a sociedade, em especial com a Escola Básica, no que corresponde as dimensões críticas e demandas de formação continuada das questões raciais. Portanto, a ampliação de um repertório teórico que favoreça o conhecimento sobre as relações raciais na escola e a descolonização de propostas de formação continuada pautadas em currículos hegemônicos torna-se necessárias.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Formação do Educador**, v. 1, São Paulo: UNESP, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 09 jan. 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 03, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 118, p. 11, 22 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Decreto n. 8.752. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, seção 1, de 10 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE**). Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 007**, de 07 de abril de

2010. Institui as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/007.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 02, 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, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, 02 de julho de 2015. p. 8-12.

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____. (org.). **Magistério**: construção cotidiana Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 237-250.

CANEN, A. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In:_____; MOREIRA, A.F.B. (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.15-44.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho et al. (org.). **A Lei nº 10.639/2003**: pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

_____. In: SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **História da África e dos africanos na educação brasileira**: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/03? São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

_____. et al. (org.). **Educação, história e relações raciais**: debates e perspectiva. São Paulo: Livraria da Física, 2015. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito (org.). **Núcleo GERA dez anos**: entre a universidade e a Escola Básica. São Paulo: Livraria da Física, 2016. Edição comemorativa. (Coleção Formação de Professores & relações étnico-raciais).

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da Formação de Professores**: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, *Ahead of print,* 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. SOARES, Claúdia Caldeira. Formação continuada de professores na rede municipal de educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações (1986-2005) sobre o assunto? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n.30, p.335-352, maio/ago. 2010.

DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese. (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2009. Disponível em:<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FERREIRA, Naura S.C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da ‘cultura globalizada’. In: _____. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, **Formação continuada de professores**: uma análise das

modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros. Relatório Final. Junho/2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. Ed. São Paulo. Loyola, 2001. P. 17-24

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2001.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 17, jan./abr. 2008.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, vol. 47, n. 1, São Paulo: USP. 2002.

HYPOLITTO, Dinéia, Formação continuada**:** análise de termos. **Cadernos integração**: ensino, pesquisa e extensão. São Paulo, p. 101-103. 2000.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Vera de Mattos. Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental: da rede municipal de ensino de Campo Grande- MS. In: REUNIÃO ANUAL DAANPED, 28ª, 2005, Caxambú. **Anais**... Caxambu: Anped, 2005.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**. v. 11, n.15, jul./dez.2006. p. 75-93.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 2013

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil hoje**. 2. ed. São Paulo,

Cortez, 1999.

PAIVA, V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E.V. (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-66.

PRADA, Luiz Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. In: Reunião ANPED. 32., 2009. **Anais**... Rio de Janeiro: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf> Acesso em: 17 jun. 2017

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004, 208 p.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. São Paulo. Cortez, 2000.

_____. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo. Cortez, 2010

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: (1930/1973). 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SISS, Ahyas (org.). **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira**: experiências de intervenção. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1994. (Polêmicas do nosso tempo).

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. – São Paulo, Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THURLER, M. G. O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WARDE, Mirian Jorge (org.) **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS, RACE RELATIONS AND BASIC EDUCATION: PRELIMINARY NOTES

Abstract: *The objective of this study is the continuing education of Basic Education teachers for racial relations in a context of diversity, seeking to reflect on the current discussions in Brazil on the subject. It presents as objective to establish a theoretical discussion about the problems that correspond, specifically, this formative modality, as well as the advances and challenges given by the educational policy with the advent of Law no. 10,639 / 03; the National Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education (BRASIL, 2004) and CNE / CP Resolution n. 02/15 (BRAZIL, 2015). Among the theoretical contributions that support this study, we highlight the contributions of COELHO, et al (2015); COELHO and SOARES (2016); SISS (2008); GATTI (2008), among others. The results indicate the need to expand the research related to the continuing education of Basic Education teachers in the conceptual dimensions of diversity, which corresponds to the guidelines of educational policy, based on official documents.*

Keywords: *Continuing education. Race relations. Base education.*

FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho[1] – geralda.pena@ifmg.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG
Rua Pandiá Calógeras, 898, Bauxita
35400-000 – Ouro Preto – MG – Brasil

Resumo: *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, com uma nova dinâmica organizacional no ensino brasileiro, apontada pelas atribuições dos IF, previstas na Lei 11.892/08. Um dos elementos que contribui para a complexidade dessas instituições está relacionado à formação dos professores que aí atuam. Estudos da área da formação docente indicam que a maioria dos docentes da Educação Profissional Tecnológica e do Ensino Superior, que são níveis de ensino ministrados nos IF, são professores que não tiveram acesso a formação para o magistério em seu processo formativo, visto que é comum serem bacharéis em diferentes áreas, em decorrência da não exigência legal de formação específica para lecionar nesses níveis de ensino. Nesse contexto, esse trabalho tem o objetivo de discutir a formação docente nos IF por meio da análise de um Programa de desenvolvimento profissional implementado no IFMG Campus Ouro Preto. Para isso, são apresentados e discutidos aspectos relacionados à formação e ao desenvolvimento profissional docente, bem como os resultados do Programa Diálogos. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, relatórios e questionários aplicados aos participantes. Os dados mostram que o Programa, ao trabalhar com temáticas relacionadas ao processo ensino aprendizagem, vem constituindo-se em um espaço favorável à reflexão sobre a prática e ao desenvolvimento profissional docente no IFMG.*

Palavras-chave: *Formação docente. Desenvolvimento profissional. Institutos Federais.*

[1] Doutora em Educação pela UFMG, Pedagoga, Coordenadora de Pós-graduação no IFMG Campus Ouro Preto.

1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foram criados pela Lei 11.892/08, a partir dos Cefets, Escolas Técnicas e Agrotécnicas e escolas vinculadas às Universidades, configurando uma nova institucionalidade para a centenária da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), criada em 1909. Embora sejam instituições novas, os IF carregam consigo uma história centenária. Dados do MEC (2016) mostram que os 38 Institutos Federais absorveram 129 instituições de ensino – 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, sete Escolas Técnicas, 39 Escolas Agrotécnicas e oito Escolas Vinculadas às Universidades. Essa transformação apresentou e ainda apresenta inúmeros desafios para os IFs.

Tais institutos são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional; de Educação Profissional técnica de nível médio; de Educação Profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, tendo como base a conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, devendo atuar no ensino, na pesquisa e na extensão. Não obstante essa diversidade na forma de organização e na oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino, a formação docente dos professores que atuam nos IF ainda é pouco investigada no Brasil.

Um dos desafios enfrentados por essa Rede refere-se ao grande contingente de novos professores que ingressaram a partir do ano de 2009, com a expansão da Rede Federal. Esses professores deparam-se com a realidade de uma instituição de ensino básico, técnico e tecnológico, de estrutura *multicampi*, em que, para além do seu trabalho diário com os alunos no cotidiano da sala de aula, devem ser desenvolvidas também atividades de pesquisa e extensão, conforme missão dos IF definida na lei que os criou, fato que amplia o leque de atuação dos docentes com novas atribuições. Além disso, a atuação no nível médio e no ensino superior, às vezes também na Pós-graduação, é parte do cotidiano profissional dos docentes dos IF, fato que acrescenta outros desafios no desenvolvimento da docência, visto que o perfil dos alunos e os currículos dos cursos possuem especificidades próprias.

Diferentes estudos (PENA, 2014, OLIVEIRA, 2010; MACHADO, 2008, entre outros) apontam que grande parte desses profissionais possui qualificação em cursos de mestrado e doutorado em suas áreas de conhecimento específico e ingressaram no magistério com pouca

ou nenhuma referência pedagógica mais sistematizada, o que acarreta diferentes desafios no desenvolvimento da prática pedagógica no início da carreira e durante a trajetória profissional. Nesse contexto, torna-se relevante a implementação de programas de desenvolvimento profissional de professores que contribuam para o fazer docente, de forma a abordar as especificidades do processo de ensino aprendizagem e minimizar tais desafios.

Uma análise da legislação da educação no Brasil revela que não há, de forma explícita, exigência de requisitos legais de formação docente para atuar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visto que a LDB em vigor (Lei 9394/96) estabelece diretrizes para a formação de docentes para atuar na educação básica e na educação superior, mas não menciona diretamente a formação dos professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Atualmente, sendo a EPT uma modalidade de ensino que inclui a Educação Básica e o Ensino Superior, entende-se que essa modalidade deve orientar-se pela legislação preconizada para esses dois níveis de ensino. Entretanto, percebe-se que o que vem sendo valorizado, para a atuação dos professores do ensino técnico e do ensino superior, é o conhecimento específico do conteúdo a ser ensinado, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

Diferentes estudos da área da formação docente vêm mostrando que esse tipo de conhecimento é importante, porém insuficiente para a atuação dos professores. Como ressalta Shulman (2005b), o conhecimento do conteúdo da disciplina que se vai ensinar é a primeira fonte da base de conhecimentos, a que possibilita conhecer as estruturas da matéria e seus princípios conceituais. Mas para o autor, o conhecimento do conteúdo da disciplina, por si só, não garante que esse seja ensinado e aprendido, pois tal conhecimento é necessário, mas não suficiente para que o professor seja capaz de ensinar. Já o conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se ao conhecimento particular sobre **como ensinar** uma matéria específica (grifos nossos). Shulman (2005b) afirma que é conexão entre o conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico a ele relacionado que caracterizaria o conhecimento específico do professor, iniciando aí a formulação da categoria do conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC). Em pesquisa realizada por Pena (2014), constatou-se que a prática docente na EPT é resultante da articulação de diversos tipos de conhecimentos, sendo esses valorizados de forma diferenciada pelos professores, que dão maior destaque ao conhecimento do conteúdo e ao conhecimento prático na área de trabalho em que se insere o curso técnico e menor ênfase ao conhecimento pedagógico. A autora ressalta, entretanto, a

necessidade de aprofundar a problematização e a reflexão sobre a constituição da prática docente dos professores da EPT e sobre seu processo de formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional técnica de nível médio (Resolução 06/2012) assegura, em seu art. 40, § 2º, o direito dos professores não licenciados de participar de processos destinados à formação pedagógica. No que se refere ao ensino superior, como visto anteriormente, as políticas públicas não estabelecem, diretamente, orientações para a formação pedagógica de docentes para esse nível de ensino. Sendo assim, considerando que os IFs são instituições em que os docentes atuam tanto no ensino técnico quanto no ensino superior, e que, em ambos os níveis de ensino, a formação pedagógica é quase sempre ausente no percurso formativo desses profissionais, justifica-se a necessidade de desenvolvimento de uma política de desenvolvimento profissional docente, com a organização de espaços e tempos para que o professor possa investir em sua formação continuada para o exercício de ensinar. Tal política pode contribuir para a formação continuada e o aprimoramento didático-pedagógico, bem como para o enfrentamento dos desafios que se apresentam no desenvolvimento da prática pedagógica na instituição, principalmente daqueles que estão no início da docência.

2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O PROGRAMA DIÁLOGOS NO IFMG

O desenvolvimento profissional docente vem sendo objeto de estudos por diferentes autores nacionais e internacionais. Entre esses, pode-se citar: Marcelo (2009) e Imbernón (2011), Fiorentini (2010), entre outros. Esses estudos tem mostrado que o desenvolvimento profissional refere-se a um trabalho direcionado para auxiliar o professor a continuar sua formação, para além da formação inicial. Marcelo (2009) afirma que o desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso. Para este autor “qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve levar em conta o que significa ser um profissional e em que medida os profissionais podem exercer suas tarefas com dignidade e autonomia” (p. 12).

Nesse sentido, é necessário que haja articulação entre a prática pedagógica desenvolvida na escola e as propostas de formação, para que seja viabilizada uma reflexão sobre a prática que

dê sentido aos conhecimentos discutidos nessas propostas, de acordo com o contexto institucional vivenciado pelos docentes. Para Imbernón (2011) "a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida" (p. 17). Sendo assim, para esse autor, é necessário que as instituições educativas entendam que a prática educativa é pessoal e contextual, portanto precisa-se de uma formação que parta de suas situações problemáticas, propondo reflexões sobre situações práticas e reais. Assim, pode-se verificar que o processo de desenvolvimento profissional engloba as ações de formação continuada docente, mas a amplia, de forma a abordar os problemas cotidianos dos professores, para que as práticas vivenciadas em sala de aula sejam contempladas e a teoria seja utilizada como instrumento para melhor compreensão da prática. Dessa forma, torna-se necessário pensar na realidade prática da escola, mas também na continuidade das ações de formação continuada e da relação entre elas, para que a instituição possa viabilizar um processo contínuo de desenvolvimento profissional docente.

Para a implementação de programas de desenvolvimento profissional docente, é de suma importância que seja feito um diagnóstico das necessidades formativas dos docentes para subsidiar um trabalho condizente com as expectativas e necessidades reais dos professores, pois uma crítica que se faz aos programas de formação é o fato de serem planejados por especialistas sem a participação dos docentes.

O Programa Diálogos: desenvolvimento profissional docente, do IFMG *Campus* Ouro Preto, foi idealizado e criado tendo como subsídios os estudos sobre formação e sobre desenvolvimento profissional docente, aliados uma pesquisa sobre a demanda específica do IFMG *Campus* Ouro Preto (PENA, ELIAS, 2016). Essa pesquisa teve como sujeitos professores que ingressaram no IFMG *Campus* Ouro Preto a partir de 2008, época da transformação do CEFET em IFMG. Seu objetivo principal foi fazer um diagnóstico das necessidades formativas desses docentes. O resultado possibilitou traçar o perfil dos docentes ingressantes na instituição no período de 2009 a 2015 e identificar suas necessidades formativas. Essa pesquisa mostrou que os professores que ingressaram no *campus* nesse período apresentam o seguinte perfil: Em relação à faixa etária, pode-se observar maioria dos docentes possuem até 35 anos (59%). Se for verificada a faixa etária até 40 anos, o índice sobre para 85%, o que pode significar uma tendência de entrada de professores cada vez mais jovens nas modalidades/níveis de ensino ofertados nos IF. Esses professores atuam nos

diversos níveis/modalidades de cursos ofertados pela instituição, sendo que a maioria deles (42%) atuavam somente no ensino técnico integrado, 23% somente no nível superior, seguido pelos que atuavam no ensino técnico integrado e no ensino superior (23%). Essa diversidade de níveis/modalidades de ensino demanda formas distintas de atuação dos docentes, não só pelo perfil bastante diferenciado dos alunos, mas também pelas especificidades dos projetos pedagógicos dos cursos. No que se refere à formação no curso de graduação, há uma predominância no nível de bacharelado (52%), sendo que um percentual menor é composto de professores que cursaram Licenciatura (41%) ou tecnólogo (7%). No que se refere à Pós-Graduação, considerando somente o maior título, os dados mostram que 65% são mestres ou doutores, o que revela uma alta qualificação docente. É importante ressaltar que esse percentual de mais de 40% de professores que cursaram licenciatura refere-se ao ingresso de grande número de professores das disciplinas básicas do ensino médio que iniciaram suas atividades profissionais no IFMG nesse período. Para essas disciplinas, conforme a LDB, há exigência de formação em curso de licenciatura.

As necessidades formativas consideradas prioritárias por esses professores foram: planejamento, metodologias de ensino, currículo, avaliação, relação professor-aluno, diversidade e inclusão, bem como aspectos específicos do trabalho docente nos IF. Considerando esses estudos e pesquisas, bem como a realidade específica do IFMG *Campus* Ouro Preto e a inexistência de trabalhos dessa natureza na instituição, o programa busca constituir-se em um espaço coletivo de diálogo com os professores, por meio da reflexão sobre sua própria prática pedagógica e sobre os desafios que se apresentam no desenvolvimento dessa prática, produzindo novos conhecimentos sobre o ensino no contexto da instituição. É importante ressaltar que o Programa Diálogos destina-se a todos os professores do *Campus* e não somente aos ingressantes no período pesquisado.

Programas dessa natureza, destinados ao desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior, tem sido desenvolvidos com êxito em algumas Universidades, como por exemplo, o Programa Sala Aberta, da UFOP, o Programa CASA, na UFC e o Espaço de Desenvolvimento Docente (EDD) da UFSCAR, entre outros. Entretanto, nos Institutos Federais, essa parece ainda não ser uma prática incorporada ao cotidiano das instituições, apesar da característica do perfil de formação apresentado pela maior parte dos docentes. Pesquisa recente nos Institutos Federais Mineiros (PENA, *et. all* 2017), considerando o

período de 2009 a 2016 apontam para a inexistência de programas de desenvolvimento profissional docente.

2.1. Concepção, implementação e avaliação do Programa Diálogos

O Programa Diálogos tem como objetivo oportunizar o desenvolvimento profissional de professores do IFMG *Campus* Ouro Preto, por meio de ações de formação continuada planejadas tendo como subsídio as necessidades formativas apontadas pelos docentes, não como ações isoladas, mas articuladas em eixos temáticos que viabilizem reflexões sobre questões didático-pedagógicas, construindo um espaço de diálogo com os professores nas discussões sobre as especificidades do processo ensino-aprendizagem, tendo por base a reflexão sobre a sua própria prática e sobre a docência nos Institutos Federais. Trata-se de uma proposta dialógica e colaborativa de desenvolvimento profissional que visa proporcionar aos docentes um espaço favorável à construção de conhecimentos pedagógicos e troca de experiências, buscando valorizar o protagonismo e a trajetória de cada docente, bem como sua inserção na docência no IFMG *Campus* Ouro Preto.

A finalidade do programa é contribuir para o aprimoramento didático-pedagógico, colaborando no enfrentamento dos desafios que se apresentam no desenvolvimento da prática pedagógica na instituição. Em sua organização, foram definidos eixos temáticos que orientam a organização dos Encontros do programa. São eles: planejamento, currículo, metodologias de ensino, avaliação, relação professor-aluno, inclusão e diversidade, bem como especificidades da docência nos Institutos Federais. O programa Diálogos é organizado em diferentes modalidades de ações formativas: **Diálogos Debates**: palestras ou mesas voltadas ao debate sobre temas específicos da área de educação, com profissionais/pesquisadores de diferentes instituições. **Diálogos Oficinas Pedagógicas**: espaço para discussões e proposições metodológicas, bem como relato de práticas exitosas e troca de experiências entre os docentes. **Diálogos Cursos temáticos**: cursos de curta duração para discussão de temáticas relativas ao processo ensino-aprendizagem. **Diálogos Virtuais**: ambiente para atividades diversas via Plataforma *Moodle*, como fóruns de discussão sobre a prática, troca de experiências e cursos a distância sobre temas pedagógicos.

No ano letivo de 2017, de junho a novembro, foram implementadas as duas primeiras modalidades, tendo sido realizadas duas palestras, uma oficina pedagógica e uma mesa de debates, todas com palestrantes selecionados por serem estudiosos/pesquisadores nas

temáticas abordadas, sendo professores de Universidades Federais e do IFMG. O convite para participação é feito por *e-mail* para os docentes do campus Ouro Preto e é aberto também aos técnico-administrativos da área de educação interessados nos temas em pauta[2]. Pedagogos(as) e professores de outros *campi* do IFMG também tem participado dos encontros, sendo que até o momento participaram profissionais dos seguintes *campi*: Bambuí, Ouro Branco, Santa Luzia e Ponte Nova. Foram atendidos 192 participantes, sendo a grande maioria professores de diferentes áreas do conhecimento, atuantes no Ensino Técnico e no Ensino Superior do *Campus* Ouro Preto[3].

O I Encontro do Programa Diálogos teve por objetivo possibilitar a discussão e reflexão sobre a docência nos Institutos Federais e os desafios do exercício da profissão docente. Foi possível realizar uma análise sobre a identidade docente e as especificidades dos docentes no contexto dos IF.

No II Encontro foi realizada uma Oficina Pedagógica "Avaliação da Aprendizagem: refletindo sobre práticas e desafios", que teve o objetivo de possibilitar a discussão e reflexão sobre a avaliação em sala de aula. Com uma carga horária de 4 horas, os professores puderam analisar pressupostos teóricos e instrumentos diversificados de avaliação, bem como relacioná-los com suas práticas, compartilhar experiências e desafios vivenciados no cotidiano da prática docente.

O III Encontro viabilizou uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e a prática pedagógica, tendo como foco a neurociência. Nesse encontro foram discutidos pressupostos metodológicos que partem da compreensão do funcionamento do cérebro para a organização e planejamento das atividades de ensino, de forma a privilegiar estratégias que considerem essas especificidades.

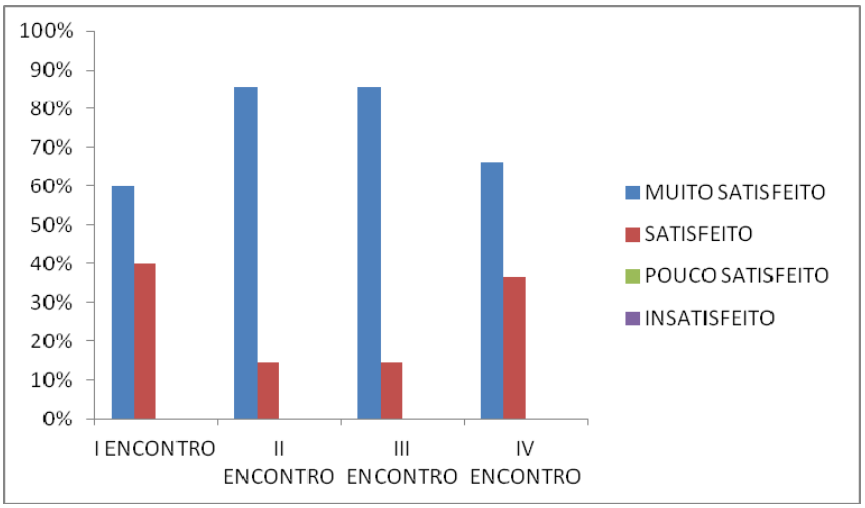
No IV Encontro do Programa Diálogos foi realizada uma Mesa com o objetivo de debater a temática "Diversidade e gênero na escola". O objetivo foi possibilitar reflexões sobre questões relacionadas ao acolhimento e respeito à diversidade, envolvendo temas relacionados à identidade de gênero e uso de nome social, entre outros aspectos, e pensar formas de a escola lidar com essas questões no cotidiano. Foi realizada uma abordagem do tema sob a

[2] Como o Campus Ouro Preto oferta dois cursos de Licenciatura e um de Especialização em Educação Matemática,os alunos desses cursos também são convidados a participar, visto que são professores em formação.
[3] Considerando a verticalização do ensino e a carreira docente nos IF, os professores EBTT atuam tanto no ensino técnico como no ensino superior, simultaneamente, dependendo de sua formação.

dupla perspectiva da Educação e do Direito, contando com uma professora de cada uma dessas áreas de conhecimento, que ressaltaram a importância do respeito à diversidade na escola com ações e atitudes concretas no trabalho com todos os alunos.

Após cada encontro, os participantes receberam um pequeno questionário com a ficha de avaliação por e-mail, com o objetivo de analisar o trabalho realizado e contribuir para o aperfeiçoamento do programa. A análise dessas fichas possibilitou constatar a percepção dos participantes. Os gráficos a seguir apontam os itens avaliados em cada um dos encontros realizados, quais sejam: relevância do tema, clareza na exposição, abertura para o diálogo e esclarecimentos de dúvidas, bem como a contribuição de cada uma das ações formativas do Programa Diálogos para sua prática pedagógica.

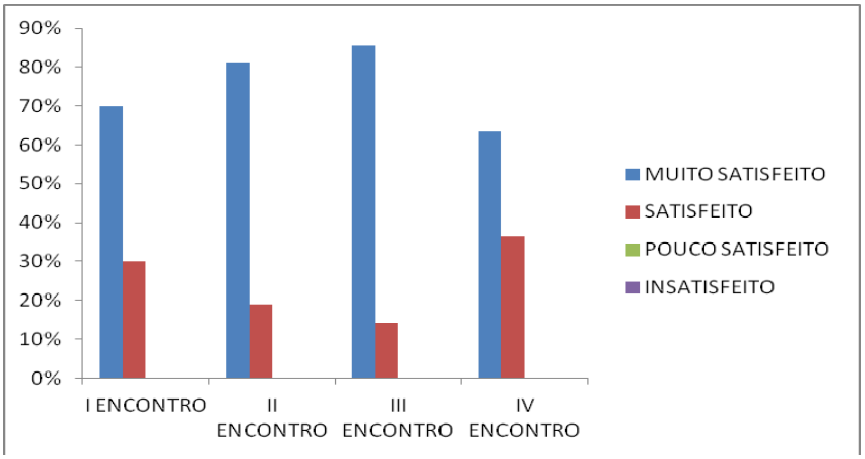
Gráfico 1 - **Relevância do tema**



Fonte: Elaboração da autora com base no Relatório do Programa

Constatou-se uma avaliação positiva em todos os encontros do Programa, no que se refere a esse quesito. Os participantes mostraram-se muito satisfeitos ou satisfeitos, com destaque para o segundo e terceiro encontros, em que a maioria demonstrou muita satisfação com os temas abordados, quais sejam, Avaliação da aprendizagem e (2) Neurociência e educação.

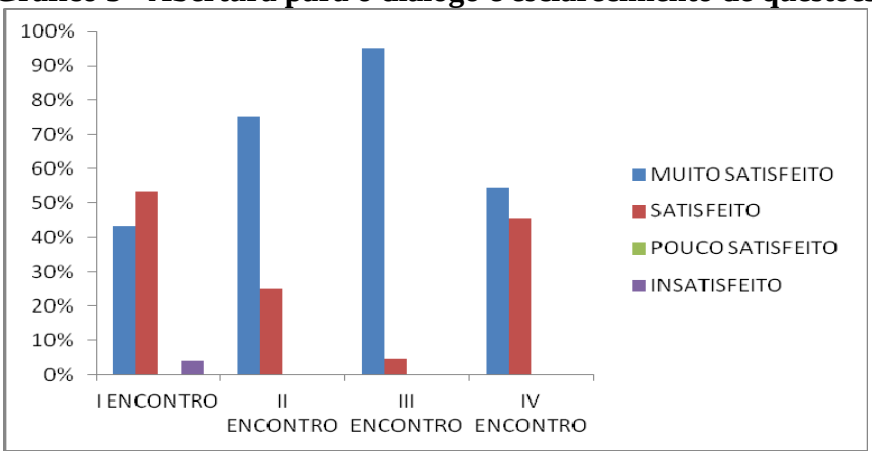
Gráfico 2 - Clareza na exposição



Fonte: Elaboração da autora com base no Relatório do Programa

Em relação ao segundo item de avaliação, novamente vemos uma avaliação positiva, sendo o II e III encontros os mais bem avaliados. Constata-se que mais de 80% dos participantes ficou muito satisfeito em relação à clareza dos expositores na abordagem desses temas.

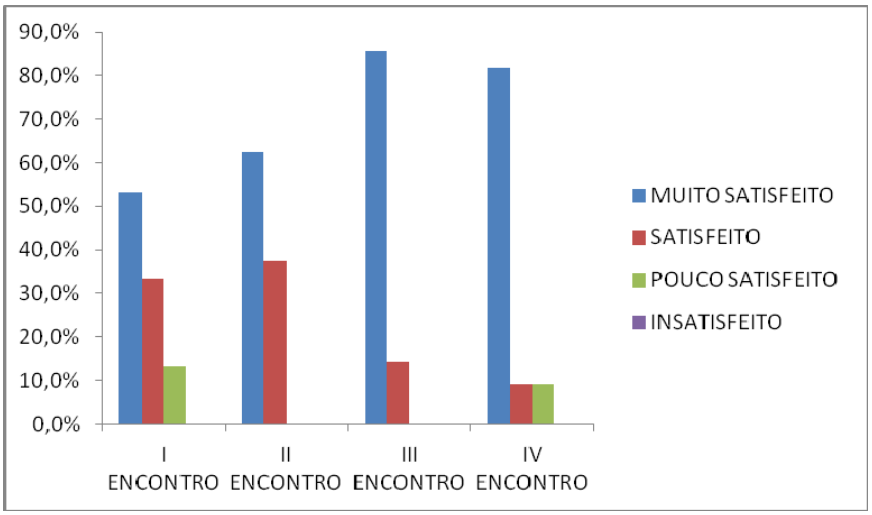
Gráfico 3 - Abertura para o diálogo e esclarecimento de questões



Fonte: Elaboração da autora com base no Relatório do Programa

Esse quesito foi também considerado positivo para a maioria dos participantes com relação a todos os encontros. O III Encontro novamente se destacou dos demais no percentual de participantes muito satisfeitos. Isto pode ser atribuído ao fato de esse ser um tema bastante novo e pouco discutido na instituição, levando aos questionamentos mais numerosos.

Gráfico 4 - Contribuições para a reflexão sobre sua prática pedagógica



Fonte: Elaboração da autora com base no Relatório do Programa

Um dos objetivos principais do Programa Diálogos é contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes. Isso porque sabemos que a mudança na prática é um processo longo e que depende de inúmeros fatores. Entretanto, o fato de começar a refletir sobre a prática já contém em si as possibilidades de futuras mudanças. Nesse sentido, esse objetivo está sendo alcançado, pois em todos os quatro encontros, a grande maioria dos professores avaliaram como muito satisfeitos ou satisfeitos, ou seja, o programa está contribuindo para desencadear a reflexão, tão necessária à inovação nos processos educativos. O índice de professores pouco satisfeitos é bem baixo no I e no IV encontro e ausente nos demais. Alguns depoimentos dos professores demonstram a satisfação com os temas discutidos em cada encontro:

> Excelente palestra! Muito pertinente e prática. Precisamos levar as reflexões até os professores que não estavam presentes.
>
> Excelente oportunidade para atualização/aprendizagem/reflexão.

Foi solicitado também que os professores que avaliassem o Programa considerando todos os encontros promovidos em 2017, e novamente percebemos aspectos positivos, como pode ser verificado nas falas abaixo:

> Excelente programa. Deve ser mantido
>
> O programa tem um papel importante na prática pedagógica do *Campus* Ouro Preto e deveria ser incorporado ao calendário/missão da instituição.
>
> O Diálogos vem promovendo diálogos sobre temas educacionais que são necessários e importantes para os formadores/educadores do *Campus*.

Entretanto, alguns desafios tem sido vivenciados durante essa fase inicial de implementação do Programa, tais como ausência de recursos financeiros, dificuldade em conciliar horário adequado à participação da maioria dos professores interessados, ampliação da participação dos demais docentes. Esses aspectos estão sendo analisados com atenção para que o programa se fortaleça e cresça na instituição.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou discutir a formação docente nos institutos Federais, por meio da análise de um programa de desenvolvimento profissional. Ao apresentar sua fundamentação teórica, seu processo de implementação e a avaliação pelos docentes, foi possível constatar que o Programa Diálogos, apesar de sua recente implementação no *Campus* Ouro Preto, vem se firmando como um espaço importante na instituição, no sentido de ser um lugar de reflexão sobre a prática, de debates e construção coletiva de conhecimentos. Além disso, vem apresentando boa receptividade dos docentes e alcançando seus objetivos, contribuindo de forma significativa para viabilizar reflexões sobre questões didático-pedagógicas, de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Um dos fatores que foi considerado na elaboração do programa foi a fundamentação teórica sobre formação docente e desenvolvimento profissional, que aliada ao levantamento das necessidades formativas dos professores por meio de pesquisa realizada no *Campus*, foram fundamentais para embasar a proposição e a organização das ações de formação previstas. A inexistência de tempos-espaços formativos como esse, na instituição, bem como o reconhecimento de sua relevância para a prática docente, foi também um dos motivadores para sua criação.

Tendo por base as avaliações quantitativas e os depoimentos dos docentes, constatou-se que o Programa, ao trabalhar com temáticas relacionadas ao processo ensino aprendizagem, vem constituindo-se em um espaço favorável à reflexão sobre a prática e ao desenvolvimento profissional docente no IFMG. Além disso, pode-se inferir, pelas sugestões dadas nas avaliações de cada encontro do Programa, que os professores anseiam por ações de formação e espaços de discussão e reflexões sobre a prática como o que vem sendo viabilizado pelo

Diálogos, o que é fundamental para o seu desenvolvimento profissional e para a sua profissionalização.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/l9394.htm. Acesso em 19/11/ 2017.

_____. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 200***8*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Cientifica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providencias. Brasília, 2008b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 19/11/ 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1, p. 570-590.

IMBERNÓN, F. (2011). **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MARCELO, C. (2009). ***Desenvolvimento Profissional Docente****: passado e futuro*. Sísifo. Revista de ciências da educação, nº 8, p. 7-22, jan/abr. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf> acesso em 16/11/2017

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL.; SANTOS, L. (org.) *Coleção Didática e Prática de Ensino.* Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

PENA, G. A.C; *et. all*. **Desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais**: estudo exploratório. Relatório de Pesquisa, 48 p. Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus Ouro Preto*. 2017.

PENA, G.A.C. **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal. 290f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

_____.; ELIAS, D. R. **Necessidades formativas de professores para o exercício de ensinar:** um estudo com professores iniciantes na educação profissional e tecnológica. Relatório de Pesquisa**,** 42 p. Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus Ouro Preto*. 2016.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de nueva reforma. In: **Profesorado**. Revista de curriculum y formación del profesorado. Nº 9, 2- 2005b. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/ver92ART1.pdf>. Acesso em 19/11/ 2017.

EDUCATIONAL TRAINING IN THE FEDERAL INSTITUTES: ANALYSIS OF A PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM

Abstract: *The Federal Institutes of Education, Science and Technology (FI) are institutions of higher education, basic and professional, pluricurricular and multicampi, with a new organizational dynamics in Brazilian education, indicated by the attributions of the FI, provided for in Law 11.892 / 08. One of the elements that contributes to the complexity of these institutions is related to the training of teachers who work there. Studies in the area of teacher education indicate that the majority of teachers of Technological Vocational Education and Higher Education, which are levels of teaching taught in the FI, are teachers who did not have access to training for the teaching profession in their training process, since it is common to be bachelors in different areas, due to the legal requirement of specific training to teach at these levels of education. In this context, this work has the objective of discussing teacher education in FIs through the analysis of a professional development program implemented in the IFMG Campus Ouro Preto. For this, aspects related to teacher training and professional development, as well as the results of the Dialogues Program, are presented and discussed. They were used as instruments of data collection, reports of the Program and questionnaires applied to the participants. The data show that the Program, working on issues related to the teaching-learning process, has become a space for reflection on the practice and professional development of teachers in the IFMG.*

Keywords*: Teacher training. Professional development. Federal Institutes.*

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE MUDANÇA NO ENSINO SUPERIOR: DIREÇÕES CONFLITANTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Hustana Maria Vargas – hustanavargas@gmail.com
Universidade Federal Fluminense - UFF
Rua Professor Marcos Valdemar Freitas Reis s/n, Bloco D, Campus do Gragoatá, Niterói, CEP 24210-201 - Niterói – Rio de Janeiro – Brasil

Resumo: *Esse trabalho trata das Licenciaturas em Pedagogia no quadro da expansão recente do ensino superior no Brasil, analisadas sob a perspectiva da carreira docente. Considerando o lugar subalterno da profissão docente no país na contemporaneidade, destaca novas práticas no ensino superior: o Ensino a Distância (EaD), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), discutindo efeitos produzidos pelos mesmos na característica dos cursos e no perfil socioeconômico dos estudantes e as possíveis consequências para a profissão docente. A análise se baseia no uso de dados nacionais para a discussão da oferta do curso na modalidade EaD, e em dados institucionais de uma Universidade Federal, para a discussão de um possível novo perfil de estudantes ingressante pelo ENEM/SISU. O arcabouço teórico utilizado baseia-se na Sociologia da Educação e subsidiariamente, na Sociologia das Profissões. Os resultados encontrados sinalizam uma ambivalência: se de um lado a modalidade a distância vem produzindo maior número de matrículas e massificando a formação de professores, o que enseja muita atenção com relação à qualidade do ensino ofertada, a universidade federal está recebendo alunos com um perfil socioeconômico mais elevado. Ambos os fatores podem produzir efeitos na prática e na profissão docente a curto ou médio prazo.*

Palavras-chave: *Expansão ensino superior. Curso de Pedagogia. Formação e carreira docente.*

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho versa sobre as Licenciaturas em Pedagogia[1] e a carreira docente, sob o ponto de vista de novas políticas de expansão do ensino superior no Brasil. Destacando a implantação e a consolidação do Ensino a Distância (EaD) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) acoplado ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), discute possíveis efeitos produzidos pelos mesmos nas características e qualidade dos **cursos** e no **perfil socioeconômicos** dos estudantes, projetando consequências para a profissão docente.

A questão é tratada da seguinte forma: a unidade **curso** é tratada tendo como referência o debate sobre a oferta da modalidade EaD, em nível nacional. Já as características do **perfil socioeconômico** dos estudantes serão examinadas por referência a uma instituição[2]. Os dados nacionais utilizados são do Censo do Ensino Superior (SINOPSES 2016 e 2017) e os institucionais, de uma Instituição Federal de Ensino Superior, a Universidade Federal Fluminense (UFF), estes últimos obtidos por meio de questionários socioeconômicos aplicados aos ingressantes do curso.

A proposição do trabalho e a análise dos resultados estão baseadas no arcabouço da Sociologia da Educação (dentre eles DURU e MINGAT, 1998; GATTI, 2009; NOGUEIRA e PEREIRA, 2017) e subsidiariamente, na Sociologia das Profissões (dentre eles BARBOSA, 2003 e 2007; BOURDIEU, 2002; CORADINI, 2010; LOUZANO et al., 2010; PRATES et al. 2012 e VEIGA et al. 2005), abrindo espaço para um exame articulado de políticas públicas, da reação social a essas políticas e dos efeitos conjugados das mesmas.

O artigo desenvolve-se inicialmente a partir da recuperação de elementos da Sociologia das Profissões, colocando em relevo o caso da profissão docente. Em seguida, apresenta o panorama do ensino superior brasileiro em expansão, com ênfase em três aspectos: o crescimento da Educação a distância, o novo Exame Nacional do Ensino Médio e o Sistema de Seleção Unificada para instituições públicas. Finalmente, considerando-se características de cursos e perfis socioeconômicos de estudantes, explora e projeta rebatimentos das novas tendências para a carreira docente.

2. CURSOS E CARREIRAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: A DOCÊNCIA

[1] Doravante denominada Pedagogia.

[2] Essas perspectivas não são analisadas de forma convergente. Antes, parece haver um paralelismo entre elas.

Consideramos que a abordagem da temática das profissões se torna tão mais relevante quanto a sociedade moderna é uma sociedade profissionalizada. Segundo Barbosa (2007): “o profissionalismo pode ser considerado a forma moderna de organizar as desigualdades sociais”. As profissões tornam-se grupos sociais – os grupos profissionais – com grande capacidade de organizar as relações sociais, capacidade essa que passa a influenciar a estruturação e hierarquização do mundo social como um todo. Decorre dessa forma de organização que a profissionalização constitui uma forma de mobilidade social, pois “a profissionalização é o projeto coletivo de mobilidade social que acaba por garantir monopólios na prestação de serviços e certos privilégios na estrutura ocupacional” (BASTOS, 2004, p. 57). Assim, a existência de uma rigorosa hierarquia de carreiras vai refletir a aguçada disparidade de condições quanto ao exercício dos privilégios e monopólios ocupacionais. No processo de distinção social de algumas carreiras, se verificará sua capacidade de se distanciar do vulgo e manter seu caráter de raridade.

Schwartzman exemplifica o fenômeno com o caso das comunidades científicas:

> A respeitabilidade, o prestígio e o apoio que as comunidades científicas recebem, em grande parte dependem, paradoxalmente, de sua capacidade de manter os processos internos de decisão protegidos da interferência externa. Boa parte da negociação política entre as comunidades científicas e o meio externo, bem como das negociações dentro das comunidades, é gasta no esforço de preservação de suas fronteiras (SCHWARTZMAN, 1991, p. 53).

No polo oposto, caso da docência no Brasil, identificamos que não há sequer consenso na atribuição do conceito de profissão à carreira. A literatura atravessa um *continuum* entre o questionamento da pertinência da categoria *profissão* atribuída à docência (SANTOS, 2013), passando pela sugestão da categoria de *semiprofissão* (ENGUITA, 1991) até alcançar o reconhecimento da profissão e de suas mazelas, dentre eles com Lüdke e Boing (2004).

Um dos indicadores dessa fragilidade é que os vários sindicatos, conselhos científicos e acadêmicos (ANFOPE, ANPEd, ANPAE) da área, não substituem o papel de conselhos e ordens, como é o caso da OAB para a advocacia. Estes órgãos, caso existissem, exerceriam “função básica de disciplinar e defender a profissionalização do magistério de forma: a) preventiva ou educacional sobre a importância da qualificação profissional para o exercício do magistério, e b) de acompanhamento e verificação da qualidade das práticas profissionais (VEIGA, ARAÚJO e KAPUZINIAK, 2005, p.128).

Autores como Horta (1998) defendem que as origens dessas perdas no campo da profissionalização estão associadas ao processo de universalização da educação empreendido às custas do salário e da carreira docente. Em primeiro lugar, existe uma profusão de possibilidades de acesso ao magistério, com ou sem diploma. Embora a figura do *professor leigo* esteja em extinção, as múltiplas possibilidades de formação abrem um espaço de indeterminação sobre a função do diploma para o desempenho desse cargo. Uma vez obtido o diploma de professor (no ensino médio ou superior), novos espaços de classificação surgem, depondo contra uma consolidação profissional mais homogênea. Ao lado disso, o ingresso na carreira traz peculiaridades. O concurso para o setor público, o maior empregador, é obrigatório pela legislação brasileira.[3] No entanto, muitas vezes esses concursos ou não são realizados, contratando-se professores em condição transitória, ou deixam muito a desejar em sua concepção e execução, o que os torna insuficientes para verificação de qualificação profissional mínima. Devemos ressaltar que essa tendência se agravou com a Reforma do Ensino Médio introduzida pela Lei 13.415/2017 em seu art. 61, ao permitir a figura do professor "notório saber" para "ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional" em cursos de formação técnica e profissional.

Questões alusivas aos planos de carreira dos professores sinalizam a baixa expectativa de possibilidade real de ascensão na carreira docente, presumivelmente configurando um dos fatores de desinteresse em relação a esta profissão. Além disso, pode ainda contribuir para que bons professores atuantes busquem outros caminhos no mercado de trabalho, até mesmo funções fora da sala de aula para obter promoção significativa, alimentando uma representação de que ficar na sala de aula não rende bons resultados financeiros e sociais (GATTI et al, 2011).

Na mesma direção, Louzano afirma que, no aspecto profissional,

> há poucos incentivos financeiros para os melhores alunos do ensino médio se tornarem professores. Embora as disparidades salariais entre os professores do setor público e as demais carreiras tenham diminuído ao longo dos anos, os professores com nível superior recebem, em média, salários mais baixos do que outros profissionais, tanto do setor público como do privado. Além disso, essa diferença aumenta significativamente com os anos de experiência. De qualquer forma, o salário inicial de um professor do setor público ainda é mais baixo que o de outras carreiras. A essa baixa remuneração soma-se o baixo status social da carreira. (LOUZANO et al., 2010, p. 21)

Gatti e Barreto (2009) aduzem ainda que, nos últimos 20 anos, na maioria dos países,

[3] Art. 206; V da Constituição da República Federativa do Brasil: 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** (negrito nosso).

os vencimentos dos professores têm diminuído em relação a outras ocupações que exigem os mesmos níveis de educação e formação. Além disso, em 70% dos países estudados, o professor leva pelo menos 20 anos para mudar de base na escala salarial, o que é muito tempo em comparação a outras profissões.

Coradini (2010) chegará à mesma conclusão, relacionando posição social, titulação universitária e ocupação profissional, a partir de investigação empírica com base nos microdados dos censos de 1970 a 2000 do IBGE. Indica que os usos sociais da titulação universitária inscrevem-se em relações de poder e, mais especificamente, aponta que "portadores de título universitário têm diferentes mercados como destino ocupacional, sendo suas relações com a estrutura de poder e a respectiva posição social um condicionante geral" (p.62). Nesse sentido o pesquisador expõe a situação das titulações cujas ocupações apresentam rendimentos médios mais baixos e, neste quadro, destaca as Licenciaturas. Em sua análise, a posição no rendimento médio dos portadores do título de Licenciatura será determinada pela associação com a posição que ocupa no magistério (ensino médio ou fundamental) e a participação em outros mercados. Afirma ainda que, em relação ao curso de Pedagogia, a titulação de mestre ou doutor não implica necessariamente em elevação da posição média dos rendimentos em comparação aos que possuem apenas graduação. E, por fim, afirma que não há grande diferença para os cursos de Licenciatura e os "demais títulos cujos portadores têm o ensino fundamental e médio como principal mercado e destino ocupacional" (p.61).

Potencializa essa circunstância, o aspecto das relações entre acesso aos postos de trabalho de maior prestígio no mercado de trabalho e a natureza administrativa e organizacional das instituições de Ensino Superior de origem dos graduandos. Prates, Silva e Paula (2012) demonstram que há uma estratificação de modelos do Ensino Superior evidente no Brasil, entre as instituições de Ensino Superioras de elite (acadêmicas de pesquisa) e as "vocacionais" ou profissionalizantes. que se reflete posteriormente no prestígio dos cargos que os indivíduos ocuparão no mercado de trabalho. No caso das primeiras, o ambiente ou clima acadêmico, alimentado por valores que enfatizam criatividade, ousadia intelectual e descoberta científica, estimula a criação de capital cultural necessário àquelas ocupações, que gozam de certa autonomia e possuem influência social e política no sistema social maior da sociedade. Já as segundas são geridas por sistemas gerenciais que enfatizam eficiência e resultados de curto prazo, aprendizagem disciplinada e ênfase na especialização técnica. Na medida em que a maior oferta de vagas nas Licenciaturas em nosso país ocorre fora das instituições de ensino públicas

tradicionais, temos aqui mais um fator que pode ser associado às desvantagens de prestígio da carreira docente.

Recorrendo a aspectos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu referente à valorização da formação acadêmica e da respectiva titulação no campo profissional, observa-se que os trabalhadores que vendem sua força de trabalho têm maior poder de barganha quanto mais importante for seu capital escolar como capital cultural incorporado e legitimado pelo diploma escolar: "o valor que recebem no mercado de trabalho depende tão mais estritamente de seu capital escolar quanto mais rigorosamente codificada for a relação entre o diploma e o cargo" (BOURDIEU, 2002, p. 150). Essas últimas observações talvez possam iluminar a escassez generalizada de "vocações" para o magistério em nosso país, de forma mais ou menos independente da origem social do estudante. Ao que tudo indica, o valor atribuído ao trabalho realizado pelos profissionais do magistério não está diretamente associado à competência técnica a partir da formação (diploma), e sim muito mais atrelado ao valor simbólico atribuído à carreira do magistério comparativamente a outras profissões na estrutura social e que contribuem para estabelecer uma hierarquia social das carreiras nos sistemas de ensino.

Finalizando essa discussão, trazemos resultado de pesquisa comparativa das condições de trabalho docente no Brasil e na França, que não por acaso, identifica que somente os docentes franceses afirmaram que a autonomia e a liberdade no exercício do ofício os levaram a essa profissão. Para os docentes brasileiros, especialmente para a maioria feminina na carreira, as circunstâncias sociais e econômicas como trajetórias de escolarização que levam à docência e horários que permitem conjugar o trabalho nos espaços público e privado como mobilizadoras do acesso à profissão. Para os homens, o desemprego é apontado como fator mais relevante (SOUZA, 2008).

Evidenciados os aspectos estruturantes de uma Sociologia da Profissão docente no Brasil, passemos ao exame dos cursos de Pedagogia, nesse particular.

2.1 Pedagogia no Brasil: cursos e carreira em movimento

São bem conhecidos e disseminados estudos sobre o perfil socioeconômico e acadêmico de graduandos em Pedagogia, reportados por ampla e sempre renovada bibliografia (SETTON, 2002; RIBEIRO e VIANA, 2006; GATTI e BARRETO, 2009; GATTI, 2010). Apontam, invariavelmente, desvantagens de vários níveis desses estudantes em comparação com graduandos de carreiras mais seletivas. Por exemplo: examinando os indicadores

socioeconômicos dos estudantes de Pedagogia pelos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em 2005, em comparação com estudantes de Engenharia, Brito (2007) verifica uma porcentagem muito maior de estudantes de Pedagogia oriundos de escolas públicas que de estudantes de Engenharia. Como, na média, o desempenho dos alunos das escolas públicas é inferior ao das escolas privadas, podemos inferir que no geral os estudantes de Pedagogia entram na universidade menos preparados do que seus colegas de Engenharia.

Da mesma forma, os níveis de escolaridade materna e a renda familiar são muito mais baixos entre os estudantes de Pedagogia que de Engenharia. Como vários estudos apontam, a escolaridade materna e a renda têm forte correlação com o desempenho do estudante. Outra evidência da oposição de perfis socioeconômicos entre estes estudantes residia na maior porcentagem de estudantes de Engenharia cujas famílias ganhavam mais de três salários mínimos e que não tinham de trabalhar enquanto estavam na universidade. Este fator está associado com a alocação de tempo aos estudos por parte dos alunos durante seu tempo de formação (BRITO, 2007).

Em relação a desempenho, mesmo comparando-se os resultados do ENADE de Pedagogia com o de outras Licenciaturas que recebem alunos com características semelhantes e realizaram o Exame no mesmo ano (como Biologia, Física, Geografia, História, Matemática), os estudantes de Pedagogia têm menores médias em comparação com os demais licenciandos (BRITO, 2007).

Em mão inversa, jovens pertencentes às elites costumam recusar a opção por Pedagogia, ou quando o fazem, se defrontam com dificuldades. A pesquisa de Nogueira e Pereira (2010) sobre o assunto, com estudantes da Faculdade de Educação da UFMG, expressa com clareza essa circunstância: antes de mais nada, os relatos deixam claro que as alunas tiveram de vencer o preconceito de suas famílias e de seu meio social em relação ao curso de Pedagogia, dado que o curso não é visto como adequado ao seu perfil social e escolar. Destacamos alguns casos estudados, onde o gosto pela área de Educação parece ter sido inicialmente recalcado ou houve um sério enfrentamento com as famílias das entrevistadas: algumas alunas disseram que, no momento em que escolheram seu primeiro curso, não chegaram nem mesmo a pensar sobre a possibilidade de fazerem Pedagogia. Só mais tarde, ao enfrentarem dificuldades pessoais e profissionais decorrentes de suas escolhas iniciais e tentarem redirecionar suas trajetórias profissionais, reconheceram que sempre gostaram da área e que, por algum motivo, não atentaram para esse interesse. Outras descreveram o preconceito das famílias em relação ao

curso e à profissão docente, o que as levou a optar por fazer o primeiro vestibular para outros cursos superiores. A decisão final pela Pedagogia só veio após serem reprovadas no vestibular e repensarem sua decisão inicial por meio de conversas com pessoas da área de Educação e mesmo com a ajuda de terapia (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010).

Pesquisa nacional[4] (WALTEMBERG; et al, 2016) sobre atratividade da carreira docente realizada com formandos em Pedagogia, Letras, Matemática, História, Geografia, Física, Química e Biologia em 2015, apresenta resultados que espelham muito bem essa realidade: 40% dos concluintes dessas Licenciaturas não sabe se ou não quer ser professor. Ora, a pergunta "você quer ser professor?", dirigida a concluintes das licenciaturas, deve ser desnaturalizada. Por exemplo, faria o mesmo sentido perguntar a um concluinte do curso de medicina: "você quer ser médico?". Assim, tanto a pergunta em si, quanto o percentual de respostas negativas ou indecisas, parecem ser sintomáticos da situação geral aqui enfrentada.

Ainda nessa pesquisa, quando indagados sobre a escolha da graduação em Licenciatura, a segunda resposta mais assinalada por todos os respondentes foi: "porque é um curso que oferece outras possibilidades profissionais, além da docência". Já para aqueles que não pretendem se tornar professores da educação básica, o principal motivo apontado é o "baixo piso salarial do magistério público", seguido de perto pela crítica à infraestrutura de trabalho e à baixa valorização social da profissão.

Essas respostas estão coerentes com o que apontam estudos clássicos sobre escolha de curso. Para Marie Duru e Alain Mingat (1988), por exemplo, o estudante observa as possibilidades de curso no ensino superior, atentando para as oportunidades dos estudos em termos de emprego e remuneração, para a característica mais ou menos difícil e seletiva dos estudos, para a duração e o regime dos estudos e para a atratividade dos conteúdos de formação. Aduzem, ainda, que os estudantes possuem propensão a se inscrever em carreiras onde possuem condições razoáveis de sucesso: se isso é verdadeiro para estudantes na sua primeira graduação, mais verdadeiro ainda será para estudantes em sua segunda ou terceira opção de graduação.

[4] Composta por cerca de duas mil observações, perfazendo um total expandido de mais de 300 mil concluintes das Licenciaturas. A amostra tem representatividade nacional, para as cinco regiões brasileiras e para três áreas de especialidade: Pedagogia, "Matérias Básicas" (Português, Matemática, História e Geografia) e "Científicas" (Biologia, Química e Física). (WALTEMBERG et al, 2016)

Dentre os alunos que dizem querer ser professores, 64,5 % vêm de instituições de ensino superior privadas, e 35,5% vêm das públicas. Inversamente, 51,2% dos concluintes que não desejam ser professores vêm da rede pública de ensino superior.

Finalmente, destacamos que o conjunto de características apresentados para a escolha do curso de Pedagogia no Brasil - pouco seletivo em razão da baixa relação candidato/vaga, mas também em razão do desprestígio da profissão docente, atraindo um perfil socioeconômico mais baixo – pode produzir efeitos até mesmo na capacidade associativa da categoria, visto que as possibilidades de associativismo se ressentem da "relación entre la organización del trabajo, las características del proceso de trabajo y la clase social de pertenencia de los trabajadores" (MARTÍNEZ, 2001).

Passamos agora a apresentar aspectos da recente política de expansão do ensino superior no Brasil e seus possíveis efeitos ou correlações com a oferta dos cursos e o perfil socioeconômico dos cursos, explorando desdobramentos para a profissão docente.

3. PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO ATUAL: IMPORTANTES REFORMULAÇÕES

Sob certo ponto de vista, pode-se ainda pensar numa configuração elitista para o ensino superior. O ensino privado, que oferta a maioria das vagas, é pago. O público, embora gratuito, é extremante seletivo. Decorre daí uma forte correlação entre escolha de cursos e instituições e o nível socioeconômico do estudante: indivíduos mais novos e com perfis sociais e escolares mais favoráveis tendem a escolher os cursos mais seletivos, prestigiosos e que preparam para as profissões mais rentáveis e de maior *status*. Indivíduos mais velhos e com características sociais e escolares menos favoráveis tendem a escolher cursos de acesso mais fácil e que preparam para as profissões menos prestigiosas e rentáveis (NOGUEIRA e PEREIRA, 2010).

Contudo, em que pesem estas fortes características estruturais do sistema de ensino superior e das características de fechamento de algumas carreiras[5], em detrimento da precarização de outras, uma nova agenda política no país vem buscando ampliar o acesso ao ensino superior. Atualmente o incremento da EaD, o Novo ENEM, o Sistema de Seleção

[5] Conforme Weber (1991).

Unificado[6], configuram políticas públicas na área da educação com vistas à expansão do acesso ao ensino superior.

Em 2000 havia 10 cursos de graduação a distância no Brasil. Em 2003 esse número aumenta para 52, atendendo cerca de 50 mil alunos. Entre os anos de 2003 a 2006, houve aumento de 571% de cursos a distância e de 371% dos matriculados nessa modalidade. Em 2005 os alunos da EaD representavam 2,6% do universo dos estudantes no nível superior. Já em 2006 essa participação aumentou para 4,4%, e em 2007, para 7%. Nesse ano, a graduação a distância era oferecida por 97 instituições, com o número de vagas aumentado em 89,4% em relação a 2006, totalizando 369.766 matrículas (ALONSO, 2010). Quase dez anos depois, em 2016, o número de matriculados em EaD quase quadruplica, chegando a 1.494.418 (SINOPSE, 2017). Na composição desse quantitativo predominam as matrículas privadas, em que pese a atuação crescente do sistema público formado pela Universidade Aberta do Brasil (UaB)[7].

O Exame Nacional do Ensino Médio, criado pela Portaria Ministerial 438/1998, objetivava avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no nível médio. O Parecer CNE/CP n° 98/1998, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, apontou a perspectiva de utilizar o Exame como processo seletivo para as instituições de ensino superior (IES). O argumento era que o processo seria mais abrangente desde que mais universalizado e mais democrático na medida em que o conteúdo fosse único para todo o país. O caráter voluntário que o ENEM teve inicialmente, vai sendo substituído por uma obrigatoriedade. Assim sendo, em 2009 nasceu o Novo ENEM**,** abrindo nova fase da concorrência nacional como processo seletivo para ingresso nas IFES. O pressuposto do novo exame é que a unificação do processo seletivo facilitaria a democratização das oportunidades de concorrência, de mobilidade dos estudantes e também a possibilidade de reestruturação de currículos do ensino médio**.**

Criado em 2009, o SISU atenderia inicialmente as instituições públicas federais que aderissem ao ENEM como forma de ingresso de novos estudantes em fase única. Conjugado ao ENEM, entra em cena o Sistema de Seleção Unificada[8] regulamentado pela Portaria

[6] A Lei de Cotas para o Ensino Superior 12.711/2012 também faz parte desse conjunto de iniciativas, bem como o Programa Universidade para Todos – Prouni, institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005.

[7] Criada pelo decreto nº 5.800/2006.

[8] O SISU é uma ferramenta eletrônica criada pelo Ministério da Educação para gerenciar o processo seletivo das instituições que aderiram ao ENEM como mecanismo de acesso.

Normativa 2/2010**.** Com o SISU, as IES apresentam as vagas de cursos de graduação numa plataforma *online* em janeiro e julho, após a divulgação das notas do ENEM. No ato da inscrição o aluno pode optar por dois cursos. Caso o aluno perceba que não tem nota suficiente para passar, o sistema permite, enquanto não encerra as inscrições, a mudança de curso. Após o processo de seleção, caso o candidato não seja aprovado em nenhuma das duas opções, pode decidir se entra para a Lista de Espera para as próximas chamadas dentro de suas primeiras opções (COELHO, 2017). Esse sistema apresenta vantagens se comparado ao modelo dos vestibulares isolados por instituição, em que o candidato escolhia algumas delas (caso tivesse essa possibilidade) para concorrer, e um curso previamente apontado por ele, aumentando seus riscos de não aprovação.

Examinemos, em seguida, efeitos da EaD e do ENEM/SISU no curso de Pedagogia.

3.1 Efeitos da EaD e do ENEM/SISU na Pedagogia: uma discussão exploratória

a) EaD e Pedagogia: situação nacional

O crescimento da educação a distância é notório: em 11 anos, de 2004 a 2015, o número de matrículas nesta modalidade aumentou mais de 20 vezes. Ilustrando com os dados dos dois últimos anos das Sinopses Estatísticas do INEP (2015 e 2016), os números são os seguintes: em 2015, em graduação presencial, há 313.318 matriculados em Pedagogia, sendo 44.600 em instituições federais, 50.893 em instituições estaduais, 6.417 em instituições municipais e 211.408 em instituições privadas. Na graduação a distância, são 342.495 matrículas. Destas, 12.928 estão em instituições federais, 12.017 em instituições estaduais, 1.027 em instituições municipais e 316.523 em instituições privadas (SINOPSE, 2016). Em 2016, o número de matriculados em graduação presencial em Pedagogia diminui para 299.548, sendo 45.745 em instituições federais, 48.425 em instituições estaduais, 6.387 em instituições municipais e 198.999 em instituições privadas. Mas aumenta na graduação a distância: são 379.738 matrículas totais, com 10.923 em instituições federais, 13.517 em instituições estaduais, 1.268 em instituições municipais e 354.030 em instituições privadas[9]. Como segue:

[9] O que os números desses dois anos expressam é a tendência geral dos últimos anos com relação a matrículas em Pedagogia.

Quadro 1 – Matrículas em Pedagogia por modalidade e organização administrativa – 2015/16

TIPO DE GRAD/ANO	2015		2016	
PRESENCIAL	313.318		299.548	
	PÚBLICA	**PRIVADA**	**PÚBLICA**	**PRIVADA**
	101.910	211.408	100.549	198.999
EaD	342.495		379.738	
	PÚBLICA	**PRIVADA**	**PÚBLICA**	**PRIVADA**
	25.972	316.523	25.708	354.030

Fonte: Sinopses Estatísticas

Vale dizer: o número de matrículas presenciais decai de um ano para o outro, enquanto as matrículas a distância aumentam. Nas duas modalidades as matrículas públicas declinam, enquanto as privadas aumentam. Porém, se na modalidade presencial as matrículas privadas representavam aproximadamente o dobro das matrículas públicas, na modalidade a distância representam aproximadamente treze vezes mais. Percebe-se, assim, clara hegemonia do setor privado nessa expansão, beneficiado pela reordenação do campo da educação a distância por parte do poder público a partir de 2005 pelo Decreto 5.622, revogado pelo Decreto 9.057/2017. Ambos regulamentam o ensino a distância previsto no art. 80 do na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996), sendo o segundo mais flexível e aberto em seus pressupostos.

O que queremos chamar a atenção, sobre essa modalidade, é que:

> há muitos indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para a oferta de cursos de licenciatura a distância ocorre sem que um projeto político-pedagógico de formação docente mais adensado no âmbito de sua articulação nacional e local tenha sido desenvolvido e compartilhado e sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente. A crítica sobre a qualidade dos projetos pedagógicos desses cursos também cabe, como veremos, aos cursos presenciais, mas a questão das estruturas operacionais básicas, a dos materiais específicos que a EAD requer e a dos ambientes virtuais de aprendizagem que são necessários reportam a essa modalidade de curso. (...) Também os estudantes a distância não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates, e com vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso. Ou seja, ficam os futuros professores carentes de uma socialização cultural não desprezível. (GATTI, 2014, p. 5)

A Licenciatura em Pedagogia, além de ser o terceiro curso em número de matrículas, ingressantes e concluintes, no Brasil[10], efetiva a maior presença de matrículas dos graduandos na modalidade a distância, sendo ofertado em instituições de qualidade extremamente

[10] Sucedendo Direito e Administração.

diferenciadas, em sua maioria privadas. O site e-*mec* (E-MEC, 2017) informa, a respeito de desempenho no ENADE, que apenas um curso de Pedagogia a distância obteve nota máxima (cinco) em 2014: uma instituição federal, a Universidade Federal de São Carlos. Das 27 graduações a distância que obtiveram nota quatro, 14 são públicas e 13 são privadas. Considerando-se a maioria absoluta de instituições privadas nesse universo, percebe-se a desproporção de conceitos elevados em favor do rarefeito setor público. Relembremos, nesse caso, que apenas 35,5% dos licenciandos formados em instituições públicas afirmaram desejar seguir carreira no magistério(WALTEMBERG et al, 2016).

Infelizmente não conseguimos obter nas Sinopses Estatísticas nem nos Relatórios de Curso, informações socioeconômicas dos estudantes de Pedagogia por modalidade de curso: presencial e a distância, o que teria permitido comparação com o perfil dos ingressantes nas federais pela via do SISU. Levando-se em consideração o questionário socioeconômico aplicado a todos os graduandos no ENADE em 2014, o penúltimo ano de realização da prova para Licenciandos de Pedagogia (o último ano foi 2017, ainda sem resultados), e o questionário especial aplicado a licenciandos, não encontramos a pergunta sobre se o estudante realiza o curso na modalidade presencial ou a distância. Apenas no questionário para Coordenadores aparece a pergunta: “O curso sob sua coordenação é”, tendo como uma das opções “EaD e ofertado em polos de apoio presencial”. Tal lacuna impede uma imensidão de análises compreensivas e comparativas dos processos e resultados de ambas as modalidades.

Desde Bourdieu (2002), sabemos os riscos da inflação dos diplomas, o que parece ser o caso em exame na Pedagogia no Brasil, com efeitos diretos no mundo do trabalho. Embora não seja o curso que mais titula, as duas outras graduações possuem estruturas profissionais, inserção no mundo do trabalho e posição no imaginário social superiores ao magistério. O caso do Direito é exemplar, considerando-se que o ensino superior forma apenas o bacharel: o advogado é habilitado pela prova aplicada pela corporação profissional, controlando a disponibilidade e a qualidade de títulos disponíveis.

Acrescentemos a essas considerações, ainda, a suspeita de que o modelo credencialista e tradicionalista do ensino superior do Brasil (BARBOSA, 2014), um país de “doutores”, dificilmente atribui ou atribuirá ao ensino a distância a mesma reputação conferida ao ensino presencial, o que tende a agravar a imagem e prestígio da docência.

b) ENEM/SISU e Pedagogia: o caso UFF

Neste trabalho, conforme anunciamos, trazemos dados socioeconômicos dos ingressantes pós-ENEM e SISU da Universidade Federal Fluminense, obtidos pela aplicação de questionários socioeconômicos a ingressantes. Os anos comparados são 2015, 2016 e 2017[11].

Observamos entre os ingressantes, inicialmente, uma importante mudança do perfil do aluno oriundo da escola pública. Comparando os dados de 2015 com os de 2012 (SANTOS e VARGAS, 2014), em que 71,9% dos alunos eram oriundos da escola pública, em 2015 esse percentual foi de 45,83%. Com relação à reserva de vagas, 64% dos alunos de Pedagogia não se encaixaram em nenhuma modalidade para aluno cotista, como determina a Lei. Desta maneira, eles correspondem à maioria que concorreu à Ampla Concorrência no SISU.

Em relação a 2016, embora se esperasse um número expressivo de alunos oriundos da rede pública, em consonância com o aprofundamento da Lei de Cotas, observamos que o quantitativo foi muito próximo ao do ano anterior. Apenas no turno da noite o número de alunos que vieram da rede pública superava os que vieram da rede particular. Da mesma forma, no turno da noite há mais cotistas do que no turno da manhã. Mais de 50% dos respondentes de 2016 possuía renda maior que três salários mínimos. Nesse caso, podemos levantar uma hipótese: se quase 50% dos alunos veio da escola pública e se a maioria possui a renda maior que três salários mínimos per capita, se encaixam majoritariamente na cota L3[12]. Logo, esse aluno se enquadra em um novo e mais elitizado perfil de aluno do curso de Pedagogia[13].

No ano de 2017, aplicamos questionários em separado por semestre. Os dados obtidos com a aplicação do questionário em 2017.1 confirmam a tendência anterior. Cursaram ensino médio público 49,3 % de estudantes, percentual em declínio desde os anos anteriores. Considerando-se ainda, que 49,3% de estudantes cursaram pré-vestibular; que 42,6% afirmam pretender concorrer a outro curso; que 53,3% se autodeclaram brancos; que 69,3% de pais

[11] De 2010 a 2012, a UFF oferecia bônus na nota de candidatos que fizessem integralmente o Ensino Médio em escolas públicas estaduais e municipais, de famílias com renda até três salários mínimos, pretos, pardos e indígenas A partir de 2013, implementou gradualmente a política de reserva de vagas por meio da nota do ENEM para candidatos com as mesmas características. Em 2016, com a finalização do processo de implementação da Lei de Cotas chega-se a 50% de vagas reservadas e adesão ao SISU.

[12] Além da ampla concorrência, havia quatro segmentos de vagas reservadas. No L3, encontramos candidatos que, independentemente da renda, tinham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, configurando a fração mais rica destes egressos, provavelmente advindos do sistema federal, o mais seletivo e qualificado.

[13] Essa percepção se acentua se compararmos com dados do ENADE de 2014, aplicado a concluintes que ingressaram na universidade aproximadamente entre 2010 e 2011. Eram em sua maior parte, do sexo feminino (total de 93,7%) e 47,7% dos estudantes se declararam brancos. Com relação à faixa de renda mensal familiar declarada, a faixa modal para os estudantes foi de 1,5 até 3 salários.

possuem entre ensino médio completo e pós-graduação, e que 79,9% de mães possuem entre ensino médio completo e pós-graduação; que 80% dos estudantes não trabalha e recebe ajuda financeira da família – confirmamos que realmente estamos diante de uma transição no perfil de alunos de Pedagogia, retratado historicamente como de baixo perfil socioeconômico pela bibliografia referida. Concorre para essa percepção, a presença de 20% de homens entre os calouros, quantitativo bem superior ao de anos anteriores, e igualmente superior aos dados dos concluintes de 2014 apresentados no ENADE (6,3%), que representam uma geração anterior à das políticas de acesso para o ensino superior público aqui tratadas.

O panorama em 2017.2 pouco mudou em relação a 2017.1. Se houve uma pequena diminuição no percentual de homens ingressando no curso (13,8%), o número de ingressantes por ampla concorrência aumentou (de 50,7% em 2017.1 para 53,8% em 2017.2), compatível com a diminuição no percentual de estudantes que cursaram o ensino médio todo em instituição pública (47,7%). A soma de quem cursou o ensino médio todo ou em maior parte no ensino privado é de 52,3%, alcançando, portanto, maioria entre os ingressantes, conforme a tendência verificada nos últimos anos e inversa à dos anos anteriores ao ENEM/SISU. A escolaridade de pais e mães, igualmente a 2017.1, aponta para ampla maioria (cerca de 70%) com ensino médio, superior e mais, aproximando-se da escolarização de pais de estudantes de cursos mais seletivos. Com relação a renda familiar, a faixa mais frequente em 2017.2 foi de 3 a 10 salários mínimos, enquanto em 2017.1 foi de 1 a 3 salários mínimos.

Embora baseados numa realidade muito recente, nossos achados encontram eco em outros estudos sobre a opção de cursos no pós ENEM/SISU, mostrando um deslocamento dos antigos padrões de relação entre o perfil do candidato e suas escolhas de curso:

> (...) diminuição do nível de incerteza tende, logicamente, a estimular uma escolha estratégica pelo curso possível. O candidato não tem como se iludir que será aprovado num determinado curso quando as simulações da primeira etapa do SiSU sugerem sistematicamente o contrário. Além disso, ao mesmo tempo em que sonhos impossíveis são desfeitos, opções mais viáveis são apresentadas. [...] Ao contrário, o sistema indiretamente o estimula, por meio das simulações iniciais, a ajustar suas preferências originais ao que é objetivamente possível de modo a ser aprovado, mesmo que não no curso ou instituição mais desejados (NOGUEIRA; et al, 2017, p. 15).

Esses novos alunos, a se confirmar a tendência em outras IFES, constituirão, pelo menos parcialmente, uma nova base socioeconômica e cultural no conjunto dos estudantes de Pedagogia. Se permanecerem nos cursos e abraçarem a profissão, poderão, quem sabe, contribuir na reversão dos precários padrões de ambos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho visou discutir efeitos de políticas de expansão recente do ensino superior brasileiro sobre Licenciaturas em Pedagogia e eventualmente, sobre a profissão docente.

Num quadro de elitismo do ensino superior, bem como de algumas profissões, a graduação em Pedagogia e a profissão docente não se encontram em posição privilegiada. Assim, perguntou-se: políticas de expansão do ensino superior produziriam efeitos, do ponto de vista da elevação de qualidade e de *status* do curso e da profissão docente? Tomando especificamente as políticas de expansão de vagas pelo ensino a distância e o novo processo seletivo para instituições públicas pela via do ENEM/SISU, chegamos a resultados complexos e contraditórios, com os quais teremos que conviver e decifrar.

No tocante à educação a distância, percebemos a proliferação da oferta em instituições privadas, concentrando o maior número de matrículas nessa modalidade. Considerando o problema da inflação de títulos (BOURDIEU, 2001) e ainda as ponderações sobre a qualidade desta oferta, muita atenção requer a expansão por essa via. Os achados de Prates et al. (2012) sobre a hierarquia das instituições e o prestígio do egresso no mercado de trabalho não constituem alertas menos relevantes. Da mesma forma, os achados de Waltemberg et al. sobre intenção majoritária de egressos do setor privado – que concentra a massa do ensino a distância - em exercer o magistério, em detrimento dos egressos do setor público. Em síntese, sempre que a qualidade da oferta e da formação decaem, decai também a qualidade da profissão exercida, e provavelmente seu prestígio social, culminando com o agravamento da crônica desvalorização e desprestígio do magistério.

Com relação aos efeitos do ENEM/SISU, o que os dados sugerem é um relativo processo de elitização do curso - considerando-se o perfil socioeconômico médio dos estudantes desse curso nos últimos anos em nosso país -, em função de estratégias adotadas pelos calouros de ingressar não especificamente em Pedagogia, mas em uma universidade Pública, a fim de se transferir para o curso de sua real preferência na primeira oportunidade. Um dos possíveis efeitos dessa transformação pode se dar no reforço das atividades sindicais da profissão, já desvanecida de apoios como conselhos ou ordens, conforme comentado. Se por um lado Martínez (2001) mostrou a dificuldade de estabelecimento do associativismo correlacionadamente ao perfil de classe dos agentes, por outro lado novas características do ingressante como elevação de renda e de origem no ensino médio, além da maior presença de

mais homens no curso, pode favorecer uma retomada nesse associativismo: pesquisas mostram que a docência, para eles, ocorre após passarem por outras experiências ocupacionais ou por falta de melhores alternativas, e é comum “a procura por cargos de comando na hierarquia educacional; ou na atividade sindical” (FERREIRA, 2011).

No tocante a esse novo perfil de estudantes, antevemos dois grandes desafios para a universidade. O primeiro é o da própria permanência, agora acentuado pelos elementos que complexificam o processo de entrada na universidade e a afiliação dos alunos não só à vida universitária, mas ao próprio curso, ensejando a suspeita se permanecerão na universidade ou pelo menos, no curso. Muitos poderão “se encontrar” e permanecer na Pedagogia, mas trata-se de uma dinâmica nova, que demandará novos esforços do corpo docente, da gestão, com implicações para a própria realidade cotidiana das turmas.

O segundo desafio, potencialmente salutar, é que poderemos viver alguma novidade, decorrente da presença dos novos ingressantes nesses cursos. Como alunos de perfil socioeconômico mais alto poderiam impactar a Pedagogia? Mais além: uma nova composição dos docentes em nosso país poderia representar um reforço na luta pela valorização docente?

Temos, assim, tendências que podem caminhar em direções opostas, e que devem ser acompanhadas e monitoradas. Por esse motivo, consideramos que nossos achados e considerações apontam para a necessidade de um olhar atento sobre as políticas públicas concebidas para expandir o acesso à universidade, tendo como foco cursos de formação de professores e seus efeitos futuros para a carreira docente.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 dez. 2017.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. As profissões no Brasil e sua sociologia. **Dados**. Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, 2003.

_____. Profissões nas sociedades em transição: mesa redonda. Encontro anual da ANPOCS, 31., 2007, Caxambu-MG. **Anais**... São Paulo: ANPOCS, 2007.

_____. O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e os coronéis. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7letras, 2014.

BASTOS, Ana Paula Barbosa Leite. **Herdeiros ou sobreviventes**: mobilidade social no ensino superior no Rio de Janeiro. 2004. 134 f. Dissertação (Mestrado em sociologia)– Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: Nogueira, M. A. e Catani, A. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. O Diploma e o Cargo: Relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRITO, Márcia Regina F. de. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 12, n. 3, p. 401-443, 2007. https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772007000300003.

COELHO, Junia Coutinho. **Políticas de acesso ao ensino superior**: o novo Enem e as novas escolhas no curso de pedagogia da UFF. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia, UFF, 2017.

CORADINI, Odaci Luiz. Titulação escolar, condição de “elite” e posição social. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 43, p. 45 – 69, jan/abr. 2010,

DURU, Marie, MINGAT Alain. Les disparités de carrières individuelles a l´université: une dialectique de la sélection et de l´autosélection. **L´Année sociologique**, v. 38, p. 309-340, 1988.

E-MEC. Disponível em http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada. Acesso em 28 Dez. 2017.

ENGUITA, Mariano F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n. 4. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Pesquisando gênero e sindicalismo docente: À procura de um referencial para uma temática transdisciplinar**, 2011. Disponível em http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/portal/site/54a78a26-fe06-45df-af0a-662fa0e8a3fd/page/6753d727-cd62-4330-8559-dc94b1a6f3f6?sakai.state.reset=true.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

_____. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em http://www.fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.pdf. Acesso em 2 mai/2014.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP,** São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

GATTI, Bernadete Angelina et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: FVC, v. 1, n. 1, 2010.

HORTA, José Silvério Baía. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa** n. 104 p. 5-34, jul. 1998. (www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf).

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez., 2004. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em jan/2013.

LOUZANO, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, 2010, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MARTÍNEZ, Domingo. Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: Treinta Años de Estudios del Trabajo Docente. **LASA 2001**. Latin American Studyes Association. XXIII International Congress. Washington DC. Septiembre 6-8, 2001.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia França; MEIRELLES, Gustavo; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, UFMG, 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. e PEREIRA, Flávia. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 15-38, Dez. 2010.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; SILVA Matheus Faleiros e PAULA, Túlio Silva de. O acesso diferenciado no mercado de trabalho aos postos de maior prestígio ocupacional e o tipo de gestão organizacional das instituições de ensino superior. **Revista Sociedade e Estado**. 27, N.1, Janeiro/Abril 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/se/v27n1/02.pdf. Acesso em 14/11/2013.

RIBEIRO, Henrique Melo e VIANA, Maria José Braga. Um perfil sociológico do aluno atual do curso de Pedagogia da FAE/UFMG. **Educação em Revista**, v. 43. p. 111-135, jun. 2006.

SANTOS, Alessandro Pinto dos e VARGAS, Hustana Maria. Relatório Final de Pesquisa – PIBIC/UFF, 2014.

SANTOS, Gideon Borges dos. Usos e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2013, vol.18, n.52 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: jan. 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. As Ciências Sociais nos anos 90. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. n. 16, ano 6, jul, 1991.

SETTON, Maria da Graças. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, 2002.

SINOPSE da educação superior. 2016 e 2017. Disponível em http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. 2016 e 2017. Acesso em: 3 Ago 2017.

SOUZA, Aparecida Neri de. Condições de Trabalho na Carreira Docente. Comparação Brasil-França. **VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina**. Buenos Aires, 3, 4 Y 5 de Julio de 2008. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. 2004. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005. (Coleção Magistérios: Formação e trabalho pedagógico)

WALTENBERG, Fábio et. al. Ser ou não ser professor da Educação Básica? Salário esperado e outros fatores na escolha ocupacional de concluintes de licenciaturas. **Texto para discussão CEDE. 2016.** Disponível em: http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/serounaoserTD_2.pdf.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Ed. UnB, 1991.

TEACHER TRAINING AND PROFESSIONALIZATION IN TIMES OF CHANGE IN HIGHER EDUCATION: CONFLICTING DIRECTIONS IN PEDAGOGY COURSES

Abstract**:** *This paper deals with the degree in Pedagogy in the context of the recent expansion of higher education in Brazil, analyzed from the perspective of the teaching career. Considering the subaltern position of the teaching profession in the country now, it highlights new practices in higher education: Distance Education, the National High School Examination and the Unified Selection System, discussing the effects produced by them in the characteristics of the courses and socioeconomic profile of the students, and the possible consequences for the teaching profession. The analysis is based on the use of national data for the discussion of distance education and on institutional data from a Federal University for the discussion of a possible new student profile. The theoretical framework used is based on the Sociology of*

Education and subsidiarily, on the Sociology of Professions. The results show an ambivalence: if on one hand the distant modality has produced the greatest number of enrollments and massified the training of teachers, which gives a lot of attention to the quality of offered education, on other hand, the federal universities are receiving students of a higher socioeconomic level. Both factors can have effects on the practice and the teaching profession in short or medium term.

Keywords: *Expansion of higher education. Pedagogy course. Teacher training and teaching career.*

A PRÁTICA DOCENTE GUARANI MBYA – QUESTÕES DE FORMAÇÃO –

Janaína Aline dos Santos e Souza[1] – janaina.souza@usp.br
Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação
Av. da Universidade, 308 – Cidade Universitária
CEP.: 05508-040 – São Paulo – São Paulo – Brasil

Elie George Guimarães Ghanem Jr[2] – elie@usp.br
Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação
Av. da Universidade, 308 – Cidade Universitária
CEP.: 05508-040 – São Paulo – São Paulo – Brasil

***Resumo*:** *Este trabalho trata de um dos aspectos da pesquisa de mestrado sobre a prática docente dos Guarani Mbya, na qual, questiona: o que o professorado indígena Guarani Mbya entende ser sua prática docente? Partindo do pressuposto de que a educação escolar indígena, mais precisamente a partir de 1970, começa a ser ressignificada pelos próprios movimentos e organizações indígenas – reestruturando uma instituição tipicamente não-indígena, norteada até então por princípios de catequização, civilização, integração e preservação –, e que sua reconstrução junto aos projetos de futuro de cada etnia se constitui potencialmente como inovação educacional, superando seu caráter colonialista. O presente artigo busca analisar o quanto cursos de formação escolar e/ou superior influenciam ou contribuem para a prática docente, uma vez que tem sido uma das demandas levantada na pesquisa, que pretende verificar, de modo geral, qual a visão dos professores e professoras indígenas têm de suas práticas, fundamentando-as no modo de transmissão dos saberes tradicionais de sua cultura, de tal modo que estariam inscritas na luta por reconhecimento e seriam adaptadas à atividade escolar. Ou, se as práticas docentes seriam mera reprodução do modelo de ensino escolar predominante, originalmente não-indígena, ainda que se trate oficialmente de uma escola alternativa. Para tanto, centra-se na etnografia realizada na Escola Estadual Indígena Gwyra Pepo, localizada na região de Parelheiros, no município de São Paulo, e nas entrevistas feitas com os docentes Guarani Mbya, com base nas premissas de história oral. As informações recolhidas têm sido analisadas por meio das bases teóricas*

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo. Bolsista CAPES.

[2] Professor Pós-Doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

das pesquisas antropológicas sobre os Guarani e sociológicas sobre inovação educacional, bem como pelo recurso às produções da etnologia ameríndia sobre educação escolar indígena. Focaliza-se nas discussões sobre o acesso dos docentes Guarani aos cursos de formação do Ensino Superior e/ou ao Magistério Indígena, os enfrentamentos e repercussão dessa formação dentro e fora da sala de aula.

***Palavras-chave**: Educação escolar indígena. Guarani Mbya. Prática docente. Formação.*

1 INTRODUÇÃO

Em meados de 2010, interessada pela questão indígena, engajei-me numa das propostas da disciplina de Política e Organização de Educação Básica no Brasil, no curso de licenciatura da Faculdade de Educação, entre as quais, propunha o estudo de educação escolar indígena. Foi nesse tempo que conheci as comunidades indígenas Krukutu e Tenonde Porã, no extremo sul do município de São Paulo, no bairro Barragem, em Parelheiros.

Ambas as aldeias, pertencentes ao povo Guarani Mbya, possuíam (e possuem) escolas públicas estaduais em seus territórios, regidas pela legislação nacional (desde a *Constituição Federal* de 1988, perpassando pelas *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996, até o *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas* de 1998) que fundamenta a Educação Escolar Indígena, garantindo uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Quando conheci as comunidades, as duas principais impressões foram de que as terras indígenas garantiam a sobrevivência e manutenção de alguns aspectos culturais, bem como que a escola, mesmo sendo uma intrusa, provinda da cultura *jurua* (não guarani), poderia ser ressignificada. Era constante, por parte deles, a afirmação de que a escola era (e é!) diferenciada.

Mas o que era escola diferenciada? O que era, afinal, educação indígena? Ou melhor, o que era educação escolar indígena? Bittencourt (2002) distingue, em termos gerais, educação indígena de educação escolar indígena pelos processos de ensino e aprendizagem em que se estruturam, sendo que a primeira se baseia na oralidade e nas relações “intra e inter étnicas”,

além de não condicionarem a transmissão de seus valores, culturas e saberes à um determinado espaço institucional.

Nesse aspecto, é notável levar-se em conta as inúmeras singularidades da forma com que cada povo ou comunidade indígena educa suas crianças e jovens, opondo-se à ideia de um "índio genérico", sobretudo com a pluralidade étnica e linguística do Brasil, haja vista, os dados recolhidos pelo Censo IBGE de 2010, que indica a existência de pelo menos 305 etnias, com as quais sobrevivem aproximadamente 274 línguas.

Além disso, reitera o quanto a educação escolar indígena deve (ou deveria) tratar do que é específico e diferenciado de cada população étnica, culturalmente e linguisticamente estabelecida, embora seja institucionalizada e decorrente das situações de contato, que se norteiam por referências ocidentais e fundamentadas no domínio da escrita.

Por este viés, pode-se afirmar que as escolas indígenas são, conforme Tassinari (2001, p. 50), espaços de fronteira, de "articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios". Afinal, sempre foram lugares de encontros e de conflito entre dois mundos, entre dois saberes, o ocidental, não indígena, e o dos indígenas. Além de serem também inovadoras, como defende Abbonizio (2013), ao serem consideradas, hoje, como instrumento de luta, tendo sido outrora símbolos de aculturação e integração.

Partindo desses pressupostos, além das minhas observações de campo ao longo da licenciatura e de minhas experiências como professora, interessei-me pela visão que os professores e professoras indígenas têm de suas práticas, fundamentando-as no modo de transmissão dos saberes tradicionais de sua cultura, que estariam inscritas na luta por reconhecimento e seriam adaptadas à atividade escolar. Ou, apenas reproduzindo um modelo de ensino escolar predominante, originalmente não indígena, ainda que estivessem em um contexto oficial de escola diferenciada.

Supondo que a prática docente é norteada pelos princípios e engajamentos dos professores e professoras e que as decisões pedagógicas influenciam e mobilizam alunos e alunas, quais aspectos contribuiriam para o fortalecimento e valorização da própria cultura? Quais estratégias seriam usadas para que a escola se tornasse diferenciada? Como a prática docente poderia ser estratégia de luta por reconhecimento? Qual o papel desta prática frente às ressignificações da escola?

Visando identificar o caráter dessa educação, ao lado das variadas percepções possíveis entre não-indígenas, ganha relevância responder à pergunta: como o professorado indígena Guarani Mbya entende sua prática docente?

Para além de uma avaliação do que seja a educação escolar indígena ressignificada a partir das mobilizações dos movimentos e organizações indígenas, bem como das legislações que as favoreceram e favorecem sua autonomia, mesmo com os conflitos para sua efetivação, o estudo sobre como o próprio professorado indígena entende ser sua prática docente possibilita a compreensão dessa nova estrutura que se constitui, sendo caracterizada por sua inovação educacional.

Entendida aqui, a partir dos conceitos de Elie Ghanem (2013, 2016), pelo seu caráter diferenciado em relação a práticas costumeiras em determinado lugar e determinado grupo social, acontecendo na base dos sistemas escolares, caracterizada pela sua variedade e localização. Deste modo, a educação escolar indígena ao se confrontar com a educação escolar convencional não indígena, tenta superar seu caráter colonialista.

Ademais, o fato de centrar-se numa única etnia, os Guarani Mbya, e para além dela, numa *tekoa*[3] específica, Tenonde Porã, permite identificar esse processo dentro de demandas específicas, principalmente aquelas situadas dentro do contexto escolar da Escola Estadual Indígena Guarani (EEIG) Gwyra Pepo, que fundada em 1997 pelas reivindicações da própria comunidade, atende hoje quase 300 alunos, do ensino fundamental ao ensino médio, da própria aldeia e de outras adjacentes.

Este olhar mais centralizado, possibilita uma análise mais sistemática, do que parecem-me como hipóteses imagináveis sobre como os professores e professoras indígenas Guarani entendem sua prática docente, entre as quais, podê-la-iam classificar como uma apropriação do modo de transmitir os saberes tradicionais da cultura Guarani, baseadas no *nhandereko* (modo de ser e agir Guarani), engajados com o projeto de futuro, interesses e demandas da comunidade ou, na reprodução do modelo tradicional de ensino dos não indígenas, alheios à especificidade cultural dos(as) aprendizes.

[3] Cabe esclarecer, que *tekoa*, para os Guarani, embora possa ser traduzido como aldeia, "não se refere aos limites de uma aldeia, mas indica um espaço onde se tecem relações entre parentes de um grupo local" (TESTA, 2008, p.294).

Para tanto, são objetivos específicos a obtenção de uma descrição do próprio corpo docente da escola sobre suas práticas docentes e o esclarecimento dos sentidos que os integrantes do corpo docente atribuem às práticas descritas. Centrando-me numa pesquisa etnográfica, a fim de melhor entender, interpretar os significados atribuídos àquilo que vejo no trabalho de campo, bem como, em entrevistas, baseadas nas premissas da história oral, como método para recolher as impressões dos professores e professoras indígenas sobre sua prática docente, também recorro a mobilização de uma série de leituras com o intuito de ampliar a visão sobre o contexto observado.

Nesse aspecto, leituras específicas como Schaden (1974), fundamentam algumas interpretações a respeito da cultura Guarani, embora sejam refutadas por defenderem a ideia de aculturação, sendo substituídas pelas recentes e mais aprofundadas contribuições de Testa (2007) e Pissolato (2007).

Aliás, as obras de Testa (2007, 2014) são essenciais pelos diálogos possíveis com meus pressupostos, uma vez que servem de subsídios para a compreensão das produções e transmissões dos saberes Guarani Mbya, que enriquecem as interpretações sobre a escola indígena ressignificada e com aspectos de inovação, principalmente por superar o caráter colonialista de sua formação, tais como Abbonizio (2013) e Ghanem (2013, 2016) defendem.

Sendo acrescidas as minhas referências as obras de Silva (2001), Bittencourt (2002) e Grupioni (2002; 2008; 2013), ao traçarem um panorama sobre a educação escolar indígena, que contribuem para o que seja a constituição de uma prática docente indígena, além dos próprios Referenciais para formação de professores indígenas (2002) e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998). Acrescenta-se ainda alguns pressupostos teóricos sobre etnografia, entre os quais, destacam-se Geertz (2003, 2008), Fonseca (1990) e Erickson (1989), que têm orientado os caminhos e as relações estabelecidas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Diante disso, apropriando-me de minha própria pesquisa de mestrado, estendo neste artigo um dos aspectos que percebo como relevante na prática docente, que é a própria formação das professoras e professores indígenas, uma vez que acaba por influenciar como os docentes encaram a sala de aula e se envolvem com esta, além dos motivos que levam cada um a lecionar. Pressuponho, que dado tipo de formação, que conceda um mínimo de

engajamento, proporciona uma maneira transformadora de pensar a aula, cuja preocupação com a aprendizagem acaba por criar práticas inovadoras.

2. QUESTÕES DE FORMAÇÃO

Ao longo do processo histórico em que os povos indígenas foram forçados a se inserir, que condicionados às barbáries dos selvagens brancos, sendo considerados bestas humanas ou seres incivilizados que deveriam ser domesticados, condenados ao quase extermínio, presos a uma imagem estereotipada nos livros didáticos de que só existiram no passado e que não vivem mais, cultivados numa memória que pinta a tranquila miscigenação de nossa nacionalidade, a escola, até então norteada por princípios de catequização, civilização, integração e preservação, torna-se uma reinvindicação do próprio movimento indígena, a fim de superar todo esse processo, tornando-a para si e ressignificando-a:

> A escolarização vem representando para os indígenas uma maneira de garantir algum controle sobre o curso da história. A apropriação do conhecimento escolar teria por intuito o reequilíbrio de uma relação que se configurou sob o signo da assimetria econômica e política. Do ponto de vista individual, ao garantir acesso mais fácil ao mercado de trabalho, a formação escolar estaria permitindo ao indivíduo incrementar sua autonomia em relação aos não indígenas e também propiciar aos seus parentes condições para isto. Já a apropriação dos princípios e das leis que regem o mundo dos "brancos" estaria possibilitando aos indígenas a defesa de seus interesses coletivos. (LASMAR, apud GHANEM, ABBONIZIO, 2012, p.158-159)

Nessa perspectiva, como salienta Abbonizio (2013, p. 63), a escola indígena nasce da ruptura com um modelo escolar que desrespeitava e desconsiderava a cultura indígena, de modo que "o processo de criação de escolas que fossem das comunidades indígenas aponta para esforços de compatibilização dos objetivos escolares com a realidade de vida das pessoas implicadas" (idem, p. 64).

A preocupação da escola indígena em atender as demandas de sua comunidade demonstra seu engajamento com os projetos de futuro (GHANEM, ABBONIZIO, 2012) da própria comunidade, bem como seu aspecto inovador frente à escola não-indígena, convencional, percebida na atuação da comunidade na própria definição dos projetos educacionais na escolha dos professores e das professoras.

Então, a escola se ressignifica, ganha novos contornos, aproximando-se da superação do caráter colonialista da escolarização (PELLEGRINI, 2014, p. 246). Reivindicada agora, a escola, até então instituição velha e não-indígena, é subvertida aos interesses da comunidade, a fim de que forneça subsídios para compreender o próprio mundo não-indígena, armando-se contra este, dominando o seu conhecimento.

Porém, se tudo é muito novo, também acaba sendo incipiente a formação de seus professores e professoras para atenderem a todos os anseios. A oferta de cursos que habilitam para o magistério não é profícua. Quando existem, não atendem as demandas específicas de cada povo, de modo a obrigar qualquer docente indígena a também ser "um professor pesquisador".

Nesse aspecto, diante do fato que a maior parte do corpo docente Guarani, atuante na EEIG Gwyra Pepo, possuir apenas o ensino médio completo, sem nenhuma especialização técnica profissional, como a de magistério, por exemplo, é apenas a experiência em sala de aula que os/as torna "bons ou maus professores". Aliás, é destacável que a própria comunidade é quem os escolhe e os mantém com esse papel, no entanto, dos 20 professores atuantes, apenas três são privilegiados com um vínculo de estabilidade com o Estado.

Esses professores, ainda que também tenham sido escolhidos pela comunidade, são os únicos que pertencem a uma categoria de professores beneficiados com certa estabilidade pelo tempo de serviço como docentes na rede estadual de São Paulo. É interessante ainda salientar que eles têm atuado como vice-diretores das escolas indígenas e são os únicos (entre outros poucos escolhidos, de outras etnias e aldeias) que participaram dos cursos de Magistério Indígena e de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena, oferecidos pela Universidade de São Paulo, no período de 2001 a 2008.

No entanto, mesmo que a maior parte das professoras e professores indígenas Guarani Mbya não tenha formação acadêmica, tanto pela falta de ofertas – pois não existiram mais cursos com as mesmas características ou preocupações dos que os proporcionados pela Universidade de São Paulo –, quanto pelas dificuldades de acesso e manutenção nos cursos – que não criam condições diferenciadas para que os estudantes indígenas acompanhem as aulas –, mesmo que os cursos superiores "não ensinem como dar aula, nem como adaptar material

ou como falar com alunos"[4], nota-se um processo equivalente ao que consideraríamos como "formação continuada", na qual constantemente há uma série de eventos e situações privilegiadas para as discussões sobre o papel da escola, cujos discursos e conselhos das lideranças acabam por orientar e proporcionar a reflexão sobre a própria prática docente e as demandas da comunidade.

Nesse sentido, seriam exemplos de atividades que propiciariam a "formação continuada" – destacada entre aspas, pela ausência de uma formação inicial entre a maior parte dos professores e professoras indígenas – os projetos desenvolvidos pelo Saberes Indígenas, programa federal que oferece subsídios para produção de recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades de cada comunidade indígena, nos quais, o corpo docente se reúne para discutir as questões ligadas a prática docente e ao currículo, ao pensarem e construírem coletivamente materiais didáticos.

Do mesmo modo, destaca-se os empenhos atuais, no que tange as experiências da EEIG Gwyra Pepo, na discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, cujo apoio da FUNAI tem se tornado essencial, pela promoção de encontros com diferentes educadores e estudiosos indígenas e não indígenas, para discutir educação escolar indígena. Dos encontros, acabam por discutir os ideais de educação escolar indígena, o currículo e a própria prática docente, ao levantar problemas enfrentados no cotidiano e a busca em saná-los a partir de uma efetiva prática de educação diferenciada, apoiada pela construção desse tipo de documento.

Além, das aleatórias formações promovidas pela Secretaria da Educação e as próprias atividades de recepção alunos e alunas não indígenas na aldeia, as discussões com professores indígenas e não indígenas, os encontros acadêmicos sobre educação escolar indígena, que acabam se tornando lugares reflexivos sobre a própria prática, bem como uma revisão dela, ao ensinar e discutir sobre a temática nos momentos específicos ou entre seus pares antes de alguma apresentação.

Assim, ao que se relaciona diretamente as professoras e professores Guarani Mbya, é válido notar a concepção sobre conhecimento como algo processual, "não como um objeto a ser acumulado e transmitido, mas como possibilidade relacional de busca e comunicação"

[4] Afirmação recorrente das lideranças da comunidade a respeito do Ensino Superior, a fim de ilustrar que a formação acadêmica não garante uma sapiência docente, o "saber dar aula".

(TESTA, 2008, p. 293). Por conseguinte, a formação do ser professor indígena é processual, com base nos próprios modos de produção e transmissão do conhecimento Guarani. Aprendem observando quem já é professor ou professora. Além de assumirem constantemente o papel de professores pesquisadores, ora buscando conhecimentos específicos ligados às disciplinas que lecionam, ora buscando formas alternativas de dar aulas.

Desse modo, ainda que se queira reduzir transmissão de conhecimentos no universo escolar, não se pode desconsiderar, como afirma Testa (2007: 2008, p. 295) que "os processos de produção, aquisição e transmissão do conhecimento estão no centro do cotidiano guarani de caminhar entre e se relacionar com parentes, outros humanos e não humanos". Portanto são as relações que acabam por fundamentar a prática docente, bem como, reforçam as competências políticas, éticas, linguísticas e culturais que se espera dos professores e professoras indígenas:

> reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade; ser apoiado e indicado pela comunidade, por meio de suas formas de representação política; estar sensível as expectativas e às demandas da comunidade, relativas à educação escolar de seus membros; saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos; relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses. (BRASIL, 2002, p. 23).

A respeito disso, Jera, uma das professoras e lideranças Guarani da Tenonde Porã, salientou no seu trabalho final, no curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena, entre 2005-2008, realizado na USP, "que o papel do professor na comunidade indígena é de respeito e de admiração por parte de todos os que vivem na comunidade". Para ela, o professor indígena, visto pelas comunidades como alguém que já estudou muito, acaba por ser solicitado em vários outros assuntos da comunidade, como a questão da saúde e na demarcação de terras. Implicando na sua atuação como liderança, como "autoridade que se assenta no respeito dos membros do grupo por reconhecerem no líder essas qualidades (conhecimento e sabedoria; relação que estabelece com as divindades, capacidade de conduzir um grupo)" (SILVA, 2008, p. 121).

Em outras palavras, a formação de novas lideranças, como é o caso de docentes, para além das posições de cacique, *xeramoĩ* (ancião, aquele que sabe) e *xondaro kuery* (guerreiros), por exemplo, baseia-se na

> predisposição da pessoa em se tornar um líder; o lugar que já ocupa na aldeia, desempenhando tarefas ou funções; características pessoais adequadas tais como "saber falar", conversar, ser tranquilo, humilde, conhecer e se dar bem com toda a comunidade; aquisição de conhecimento através de seus estudos das leis e política

> *jurua*, bem como de sua própria cultura; participação nas reuniões políticas e gerais da comunidade, juntamente com o reconhecimento de que seu conhecimento é valido e importante para o grupo. (ARANHA, SZTUTMAN, 2013).

Isso conflui, por sua vez, com o que os próprios *Referenciais de formação dos professores* estipulam como expectativas para atuação docente, segundo as quais, Grupioni (2013) destaca:

> ser profundo conhecedor da história e das práticas culturais de seu grupo; ser capaz de pesquisar e sistematizar conhecimentos; que tenha interesse e conhecimento por sua língua materna; que exerça o papel de mediador e articulador de informações entre sua comunidade; que seja capaz de propor uma organização curricular que oriente o trabalho a ser desenvolvido na escola, sequenciando conhecimentos e habilidades que seus alunos irão desenvolver. (GRUPIONI, 2013, p. 74).

Por tudo isso, é inegável que a figura das professoras e professores indígenas seja relevante para o movimento indígena, aliás, "a proposta da educação escolar indígena diferenciada foi também fundamental para o surgimento de um novo segmento estratégico do movimento indígena, pois representa a possibilidade de se retomar o controle sobre a vida das próprias comunidades, que a escola e a igreja haviam tomado, cabendo aos professores serem mais um polo na luta pelos direitos indígenas" (LUCIANO BANIWA, 2006).

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, A. C. O. **Educação escolar indígena como inovação educacional**: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. São Paulo, 2013. 193 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

ARANHA, A. O.; SZTUTMAN, R. As atuais formas de liderança política entre os Guarani Mbya da Terra Indígena Tenonde Porã no embate com a política jurua (não indígena). SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DA USP – SIICUSP, 21., 2013. São Paulo. **Resumos**... São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

BITTENCOURT, C. M. F. **Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília: MEC, 2002.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROK, M. **La investigación de la enseñanza II**: métodos cualitativos de observación, Barcelona: Paidós MEC, 1989. p.203-247.

FONSECA, C. **Quando cada caso não é um caso**: pesquisa etnográfica e educação. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, ANPED, n.10, p.58-78, jan/abr 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa, 2003.

GHANEM, E. **As inovações da escola Tuyuka**: superando a educação colonialista. Relatório Científico. São Paulo, 2016.

_____. **Inovação em escolas públicas de nível básico**: o caso redes da maré (Rio de Janeiro, RJ). Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, abr/jun. 2013.

GRUPIONI, L. D. B. **Caderno de apresentação**: programa parâmetros em ação de educação escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

KAHN, M., AZEVEDO, M. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena? In: **Educação escolar indígena em terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 57-80.

LUCIANO BANIWA, G. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da pessoa**: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Unesp, 2007. 445 p.

SCHADEN, E**. Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 2. ed. São Paulo: USP, 1974.

SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, A. M. I. A educação indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TESTA, A. Q. **Palavra, sentido e memória**: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbya. 2007. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

_____. **Caminhos de saberes guarani mbya: modos de criar, crescer e comunicar**. 2014. 308 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

THE GUARANI MBYA TEACHING PRACTICES – FORMATION ISSUE –

Abstract: *This worksheet is related to a master's degree with the following proposal: what do the indigenous Guarani Mbya teachers understand as teaching practices? The assumption is that the indigenous scholar education, mainly after 1970, has started to be re-signified throughout their own indigenous movements and organizations. These movements have been restructuring the scholar institution, which has been typically non-indigenous which used to be guided by the catechesis and civilization principles. The reconstruction of this institution together with the future project of each ethnicity form a potential educational innovation which overcomes the previous colonialist profile. This research intends to verify if the indigenous teachers base their practices on the way their culture traditionally transmits knowledge. In the first case, the teacher's traditional practices would be embedded in their fight for recognition and scholar activities would be adapted to that. However, teacher's practices may also be a mere reproduction of the dominant scholar model, originally non-indigenous, even though the school may be officially indigenous. In order to evaluate these alternatives, interviews and direct observations have been taking place at the State Indigenous School Gwwyra Pepo, located in Parelheiros region in São Paulo city. The data collected is going to be analyzed based on the anthropological theories about the Guarani's and the sociological theories of innovative education, as well as based on the native American ethnological data concerning indigenous scholar education.*

Keywords: *Indigenous scholar education. Guarani Mbya. Teacher practice. Formation.*

Apresentação Oral

O PROGRAMA GIRA MUNDO FINLÂNDIA - FORMAÇÃO E (RE)SIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ATRAVÉS DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Jamylle Rebouças Ouverney-King – jamylle@ifpb.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo
Rua Santa Rita de Cássia 1900 - Jardim Camboinha
58103-772 – Cabedelo – Paraíba - Brasil

José Luiz Amado de Menezes e Souza – jsouza@iff.edu.br
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense - Campus Macaé
Av. Amaral Peixoto, km 164 - s/n - Imboassica
27932-050 – Macaé– Rio de Janeiro– Brasil

Francisco Petrônio Alencar de Medeiros – petronio@ifpb.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus João Pessoa
Rua Primeiro de Maio 720 - Jaguaribe
58015-535 – João Pessoa – Paraíba - Brasil

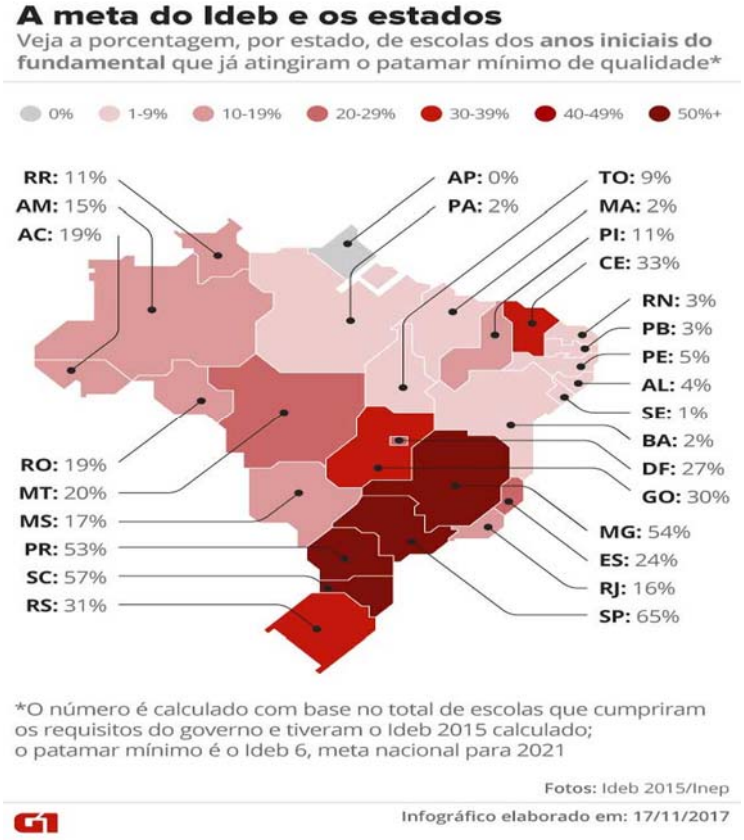
Resumo: *Avaliamos a perspectiva do trabalho e da formação docente no Século XXI no Estado da Paraíba em meio a ação de internacionalização do Programa Giramundo Finlândia e como tal ação oferece novos (re)posicionamentos identitários em termos de valores e posturas profissionais de 39 docentes da rede estadual de ensino, já que promovem um resgate de valores vislumbrados no início da carreira docente e que, por muitas vezes, esmaecem com o passar do tempo e frente aos desafios que a carreira docente impõe. Os dados para a pesquisa advém de questionário aplicado em Novembro de 2017 com a ferramenta Google forms e são analisados à luz do fazer docente no Século XXI. Na esteira que arrola os desafios, apontamos ainda como as práticas de capacitação internacionais fomentam um aumento no foco da resolução de problemas em ambientes áridos por meio de tecnologias da informação e comunicação, que vão amalgamando as relações e as práticas profissionais de todos os atores educacionais. Visualizamos a formação internacional como profícua para todos os setores que, eventualmente, se beneficiam dela. Concluímos que a mudança é contingente e dependente e que os participantes do programa, enquanto agentes dessa mudança, devem traçar estratégias de ação (individuais e coletivas) empoderadoras para que o processo educativo seja facilitado.*

Palavras-chave: *Programa giramundo Finlândia. Formação docente. Paraíba. Capacitação internacional.*

INTRODUÇÃO

O Estado da Paraíba, localizado no Nordeste do Brasil, possui um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,5 para os anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2015. A meta para o ano de 2021 é atingir índice 6,0 para o Brasil, segundo o Ministério da Educação. Atualmente só 3% das escolas públicas do estado da Paraíba chegaram a tal patamar (Figura 1), porém 45% estão atingindo as metas progressivamente. Com base em tal indicador de qualidade educacional foi desenvolvida uma política pública de internacionalização das práticas educacionais, o programa Gira Mundo, almejando otimizar o rendimento escolar em todo o Estado, inicialmente levando estudantes do ensino médio de escolas estaduais ao Canadá e a partir do ano de 2016 enviando professores da rede estadual para a Finlândia (Gira Mundo Finlândia - GMF) durante um período de 2 meses, foco desta análise.

Figura 1:



Fonte: https://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-dez-anos-do-indice-de-qualidade-da-educacao-39-das-escolas-do-5-ano-seguem-distantes-da-meta-nacional.ghtml. Acesso em: 29/12/2017

A ausência de capacitação para professores em nível Estadual motiva as agências públicas a desenvolverem ações inovadoras com conexões internacionais a exemplo do Programa Gira Mundo. A escolha pela parceria da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEE-PB) com a Finlândia é justificada pela excelência nos resultados internacionais em índices educacionais.

Por meio do Programa Gira Mundo Finlândia, os professores efetivos da rede estadual participam de um processo de seleção em que submetem um breve projeto que deve se encaixar em quatro áreas de conhecimento e aplicação: (i) educação básica; (ii) ferramentas digitais na educação; (iii) educação profissionalizante; e (iv) aprendizagem baseada em projetos e problemas.

No ano inicial de atuação do Programa, em 2016, vinte professores, de escolas de nível fundamental, ensino médio e escolas de ensino médio e técnico profissionalizante, foram enviados à cidade de Hämmenlina, no sul da Finlândia, para uma capacitação de oito semanas na Universidade de Ciências Aplicadas da cidade - HAMK.

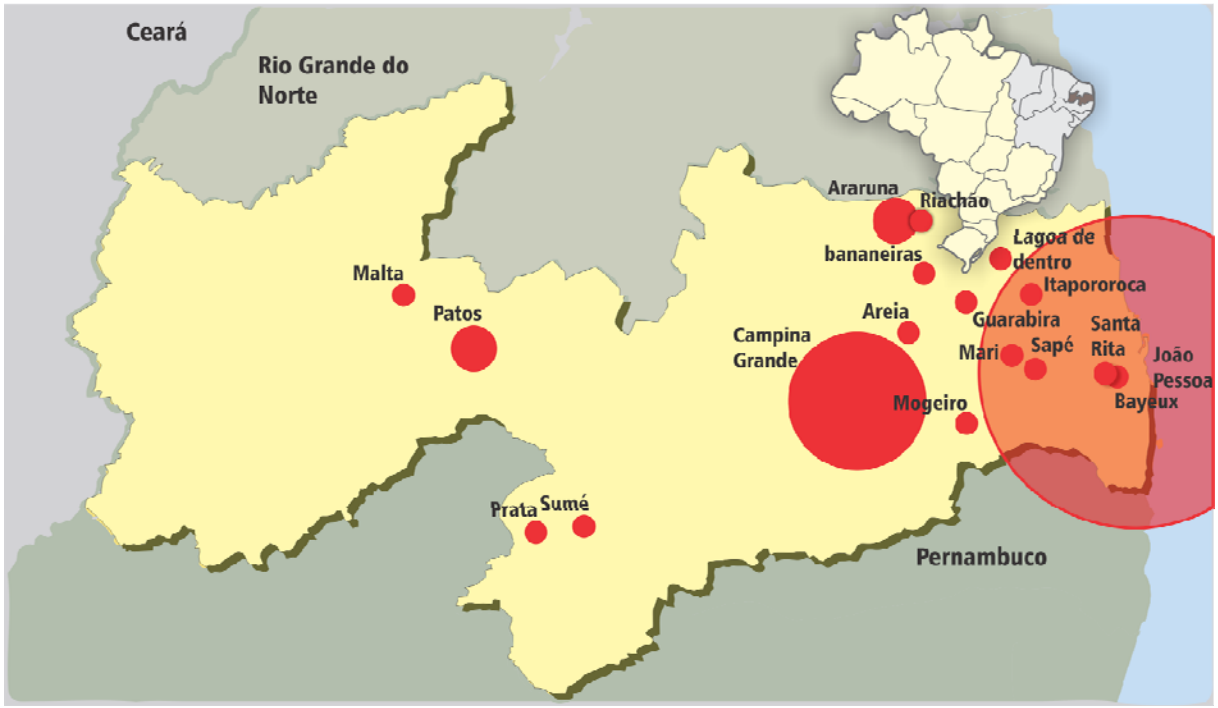
Na segunda edição do Programa, no ano de 2017, foram enviados 24 professores para a Universidade de HAMK, por um período de oito semanas, e após firmar novo Memorando de Entendimento com a Universidade de Ciências Aplicadas de Tampere (TAMK), a SEE-PB enviou mais 15 professores à cidade por um período de quatro semanas, tendo como foco de formação deste último grupo a área de empreendedorismo. A figura abaixo situa as cidades de Hämeenlinna e Tampere, ambas localizadas na parte sul da Finlândia.

Ao retornarem para o Brasil, os professores dispõem de um período de quatro meses para aplicarem o projeto de desenvolvimento. Alguns optam por manter os projetos inicialmente submetidos, porém grande parte lança mão dos conhecimentos adquiridos durante a estadia no país nórdico e os aplicam em seus projetos, ou ainda existem aqueles que os modificam completamente, dando luz à novas práticas educacionais.

Além disso, foi facultada a aplicação dos projetos de forma individual ou colaborativa, i.e., muito embora os professores sejam de várias cidades em todo o Estado, eles poderiam

promover projetos similares nas escolas de atuação. A figura 2 nos apresenta a distribuição espacial dos professores capacitados pelo programa em suas duas edições, nos anos de 2016 e 2017. É nítida a forte presença do município de João Pessoa, com 26 participantes no programa contra 8 do município de Campina Grande, o segundo que mais enviou docentes para a capacitação finlandesa. Este fato se justifica se considerarmos que a capital do estado e sua região metropolitana agregam a maior parte da população resultando em maior número de docentes inscritos e selecionados, porém há que se pensar numa gestão da educação para todo o estado, sobretudo as regiões do Agreste paraibano e da Borborema, situadas na parte ocidental e que somadas contam somente com 5 professores capacitados.

Figura 2: Localização por município de atuação e concentração dos professores participantes do Programa Giramundo Finlândia



Fonte: *Os autores, 2017.*

Após o período de aplicação, os professores são convidados a apresentar seus resultados em um Seminário Final, cujo público-alvo são professores de todos os setores, mas em especial os da Rede Estadual, pois assim a apresentação instrumentaliza uma oportunidade de disseminação das práticas exitosas e promove maior engajamento com a rede e outros atores da educação.

Publicações e estudos anteriores sinalizam que é de grande relevância para programas de capacitação, quer sejam locais, regionais, nacionais ou internacionais, a combinação entre o

conhecimento prático e o teórico (Ryymin, Kunnari & D'Andrea, 2017), considerando conhecimentos individuais, colaborativos e socioculturais. Na edição de 2016, e igualmente utilizando coleta de dados semelhante, foi observado o aumento da autoestima dos participantes mobilizando a prática docente e o ambiente de sala de aula para um aumento de sua qualidade. Experimentar, refletir e analisar a prática docente na formação brasileira também arrola um papel crucial no desenvolvimento de competências, pois promove o sustentáculo da autonomia docente e discente, elementos indispensáveis na Educação do Século XXI.

Sérgio Costa (2009, p. 38) ressalta que "a autonomia é entendida como um processo de autodescobrimento, isto é, como atualização e concretização das disposições axiológicas, de algum modo, aprendidas junto ao grupo de pertença". Assim, o sujeito é autônomo o suficiente para se desprender de fazeres e práticas culturais que não estabelecem conexão com o seu self e escolher aquelas que se ligam a ele, (re)estabelecendo assim as prioridades, identificações práticas desejadas no processo de construção identitário do fazer docente. Cotrim-Guimarães e Ouverney-King (2017, p. 69) afirmam que podemos buscar na Finlândia elementos do processo educativo que contribuem para uma formação docente e discente, que se apropria da abordagem centrada no estudante, no desenvolvimento de habilidades sociais, na autonomia, na cooperação e no enfoque nos sujeitos com equidade.

Considerando a colaboração, a comunicação e o letramento digital como habilidades fundamentais para os estudantes do século XXI, como bem ressalta estudo do fórum econômico mundial (2016), a formação docente deve atentar para tais questões. Ações de internacionalização em países que valorizam essas dimensões permitem aos docentes novos (re)posicionamentos identitários em termos de valores e posturas profissionais. O professor se percebe enquanto facilitador e tutor do processo de aprendizagem capitaneado pelo estudante e não somente aquele que domina conteúdos e saberes. Os valores vislumbrados no início da carreira e que, por muitas vezes, esmaecem com o passar do tempo frente aos desafios que o fazer docente impõe são resgatados e fortalecidos. Na esteira que arrola os desafios, apontamos ainda como as práticas de capacitação internacionais fomentam um aumento no foco da resolução de problemas em ambientes áridos por meio de metodologias e técnicas, com o apoio de tecnologias de informação e comunicação que vão amalgamando as relações e as práticas profissionais de todos os atores educacionais.

METODOLOGIA

Durante a estadia na Finlândia, os professores participam, voluntariamente, de duas pesquisas avaliativas organizadas pelas equipes de Coordenação Brasileira e pela equipe de Formação Finlandesa. A pesquisa aplicada pela equipe brasileira serve de material de análise neste artigo.

A investigação, de caráter qualitativo, foi realizada em Novembro de 2017 utilizando a ferramenta digital Google Forms. O acesso ao questionário era dado após a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos 39 professores convidados, 35 participantes da capacitação nas Universidades de TAMK e HAMK responderam ao questionário, que dispunha de 15 perguntas, algumas abertas que oportunizam espaço para exposição de perspectivas futuras, frustrações e necessidades, e outras objetivas, em que eles respondem sobre técnicas, metodologias e ferramentas utilizadas durante a formação.

Cabe ressaltar que o momento de resposta ao questionário se constitui em ferramenta de autoavaliação processual do docente participante; e de intervenção da equipe coordenadora que utiliza as respostas para efetuar mudanças para as edições seguintes do programa.

Para a análise, concentramo-nos nas respostas feitas às seguintes proposições: (i) "Quais eram as suas expectativas a respeito do Programa Giramundo Finlândia (GMF)?" e "Como você avalia a sua experiência na Finlândia até o momento em termos de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em sua realidade no Brasil?", duas perguntas abertas que nos possibilitam analisar a perspectiva do trabalho anterior à capacitação e como a formação docente que compartilha ações internacionais pode promover um resgate dos valores relacionados ao fazer docente; (ii) "O Programa GMF até o presente momento atendeu às suas expectativas?", "O Programa proporcionou a você novas idéias, habilidades e opções para o seu ambiente de ensino e aprendizagem", "Na Finlândia, eu aprendi a dominar técnicas que colocam o aluno no centro da aprendizagem?", "Na Finlândia, eu aprendi a dominar técnicas de Aprendizado Baseado em Projetos/Problemas (PBL)?", "Na Finlândia, eu aprendi a dominar técnicas de Ferramentas Digitais na Educação?", cinco perguntas fechadas que nos permitem traçar o perfil gráfico e estatístico do programa e dos participantes na fase avaliativa preliminar; e, por último, mas não menos importante que as anteriores, (iii) "Quais serão meus maiores desafios quando do meu retorno ao Brasil?", pergunta aberta que sinaliza como as

ações de fomento das políticas públicas educacionais e em parceira com outras agências de ensino promovem efeitos de variados prazos (imediatos, curtos e a longo prazo).

Nos reportamos aos relatos compartilhados por 35 participantes sobre suas experiências, preocupações, percepções, e anseios sobre o retorno ao Brasil, logo iremos apresentar excertos discursivos que apresentam tais elementos, porém, buscando trazer uniformidade à pesquisa, seus nomes foram alterados para Participante acrescido de um número (e.x. Participante 0, objetivando manter as identidades em sigilo.

RESULTADOS

É incontestável, e visível por meio dos dados coletados via Google Forms, que o intercâmbio sociocultural, profissional e pessoal funciona como um divisor de águas para o docente que para lá se desloca.

Desejos, aplicabilidade e o fazer docente

Ao responderem sobre o Programa Gira Mundo Finlândia, os professores participantes da Edição de 2017 desejavam: conhecer metodologias inovadoras, conhecer sobre o sistema educacional finlandês e como obtinham sucesso em exames internacionais, desenvolver-se intelectual e tecnicamente aliado ao aperfeiçoamento pessoal e profissional. Não obstante, encontramos a recorrência de discursos que indicam frustração com a atual prática docente a exemplo de " [meu principal objetivo …] foi o de resgatar em mim a crença necessária para que eu acreditasse que mudanças significativas na educação seriam capazes de acontecer" (Participante 32). Nesse sentido, discursos como esse ilustram como o Programa reconfigura a credibilidade de políticas públicas educacionais e auxilia no resgate da prática docente pessoal e, consequentemente, podendo mobilizar os pares.

A avaliação sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na realidade local do professor é no geral positiva/otimista, como relata "Aqui, pude perceber que muitas inovações do sistema finlandês são aplicáveis no Brasil. No entanto, precisamos rever muitas posturas organizacionais e de prática pedagógica."(Participante 12) indicando ainda a necessidade de reflexão e construção da identidade educacional paraibana e um processo de (des)construção do que é o fazer docente, que se por um lado podem ser “plurais e heterogêneos” são também

de “naturezas diversas” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 213). Existem menções as visitas às escolas como elementos inspiradores, mas existem ainda dúvidas e desafios como "A infraestrutura nas escolas onde trabalho é precária com relação à finlandesa, mas é a abordagem centrada no estudante e a criatividade que ao meu ver fará a diferença quando eu voltar ao Brasil" (Participante 16). A inicial noção pós-colonial e de "normalidade hegemônica" de forças desequilibradas e desiguais (BHABHA, 1994) é desconstruída pela crença de que a mudança é possível: "Não será uma mudança fácil de ser implementada. Mas não é impossível. Principalmente se colocarmos em prática os conhecimentos adquiridos aos poucos" (Participante 19).

Um elemento notável a ser observado é a consciência de mudança que começa pela prática individual e pode atingir "grão a grão" os pares como em "Penso que a aplicação dos novos conhecimentos se dará pouco a pouco, a começar pela minha sala de aula. Eu gostaria que houvesse uma abrangência maior, mas entendo que sou apenas uma profissional num universo de uma centena de professores na escola, e que preciso de paciência e perseverança ao apresentar minha experiência e minhas propostas. Será um processo de sedução e conquista" (Participante 18) e "Conhecimentos que podem ser ajustáveis a minha realidade. Não temos a mesma infraestrutura nas nossas escolas, mas podemos fazer algumas adaptações. A mudança começa em nós" (Participante 21).

O resgate de valores relacionados ao fazer docente, experienciado no início da carreira e obliterado ao longo dos anos em decorrência das inúmeras dificuldades que se apresentam como infraestrutura, relações interpessoais e de trabalho também aparece como elemento de mudança: "Sinto como o que tenho visto no programa, na realidade, é uma revisão de alguns pontos (matérias) estudados na formação inicial do professor, que muitas vezes porém, ficam esquecidos em sua prática e ele acaba recorrendo a métodos engessados de ensino que muito pouco pode contribuir. " (Participante 29). É interessante ainda notar que enquanto agentes de mudança e no processo da construção de tais mudanças os professores não se concentram exclusivamente na prática profissional e estendem os conhecimentos culturais adquiridos finlandeses, como é o caso do conceito basilar de 'confiança' (*trust*) para potenciais aplicações na realidade brasileira: "Aprendemos metodologias para melhorar a educação da Paraíba. Será possível fazer as adaptações e dar continuidade ao trabalho quando chegarmos no Brasil. Percebemos que os professores finlandeses atuam como mentores e oferecem liberdade para os alunos desenvolverem os projetos. Podemos confiar nos nossos alunos também para que

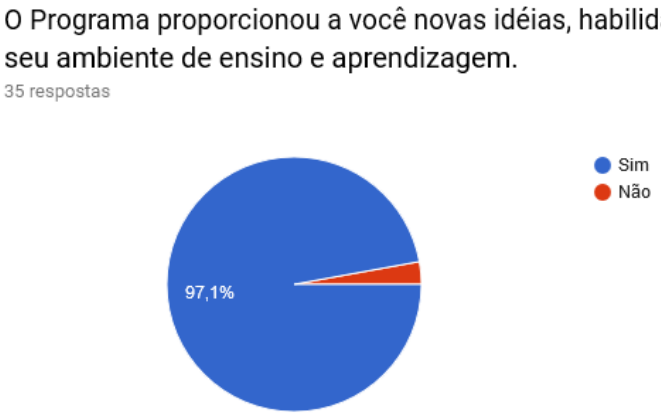
eles desenvolvam habilidades de pensamento crítico mais fortes. (Participante 34). Desta forma, a identidade do fazer docente, que se associa inexoravelmente ao discente, alinha-se ao pensamento de Stuart Hall (1989, p. 15) ao afirmá-la "como um processo de identificação [...]" "[...] que ocorre através do tempo, que nunca está absolutamente estável, está sujeita ao jogo da história e ao jogo da diferença." Mostrando como os professores, se deixam 'afetar' pela construção cultural do 'fazer docente finlandês' e se apropriam da noção de confiança mostrando a possibilidade de aplicá-la na sua realidade.

Expectativas

Quando questionados sobre as expectativas, contribuições técnicas e metodológicas, como a abordagem centrada no estudante, aprendizagem baseada em projetos, problemas e fenômenos e ao uso de ferramentas digitais nos ambientes de ensino e aprendizagem, os participantes do programa indicaram suas percepções quanto à apropriação aos métodos, técnicas e ferramentas que vinham sendo estudadas e vivenciadas durante a imersão no modelo educacional finlandês, como podem ser observadas nas figuras 4, 5, e 6.

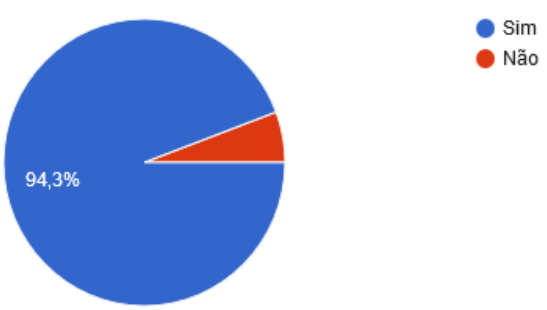
Por se tratar do questionário inicial, ao qual foi aplicado junto aos professores participantes enquanto o treinamento na Finlândia estava em andamento e ainda não tinha alcançado a metade do período de imersão, a saber, dois meses em HAMK e um mês em TAMK, 97,1% dos professores responderam que o Gira Mundo tinha proporcionado a eles novas ideias, habilidades e opções para os seus ambientes de ensino e aprendizagem. Quando questionados se já tinham aprendido técnicas que colocam o estudante no centro da aprendizagem, 94,3% responderam que sim. Por fim, pouco menos de 87% dos professores participantes e respondentes consideram já ter aprendido técnicas de ferramentas digitais na educação.

Figura 3



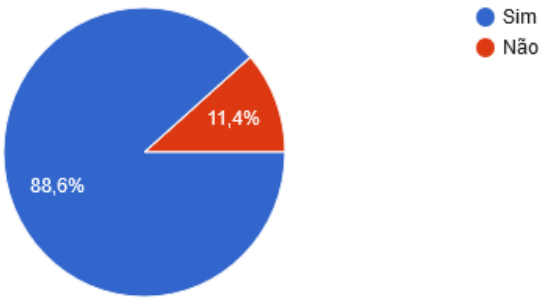
Fonte: Os Autores, 2017.

Figura 4: Na Finlândia, eu aprendi a dominar técnicas que colocam o aluno no centro da aprendizagem?



Fonte: Os Autores, 2017.

Figura 5: Na Finlândia, eu aprendi a dominar técnicas de Ferramentas Digitais na Educação?



Fonte: Os Autores, 2017.

Os discursos indicam que as práticas profissionais anteriores ao deslocamento estavam desacreditadas, tanto do ponto de vista pessoal, quanto do coletivo. Contudo, a avaliação preliminar do programa e de suas potenciais contribuições para o fazer docente no Estado da Paraíba demonstram um positivo resgate e (re)apropriação de novas práticas, novos fazeres, novas apropriações socioculturais que elevam a autoestima do professor da rede estadual. Faz-se mister ressaltar que os participantes não se encontram em estado de idolatria quanto à experiência internacional, como fica ilustrado em "Tentar fazer com que as pessoas com as

quais eu trabalho acreditem que não estarei de volta para fazer um milagre educacional, e sim que preciso das mesmas para desenvolver atividades graduais e significativas." (Participante 32), eles estão cientes sobre os desafios que se aproximam quando do retorno ao Brasil. Se categorizados os desafios podem ser subdivididos em: (a) pessoais; (b) estruturais; e (c) profissionais.

Os desafios pessoais (a) são arrolados quanto à execução do projeto e a aplicabilidade dos novos conhecimentos, como a abordagem centrada no estudante, dificuldades com horários de trabalho, uma vez, que muitos professores possuem jornada dupla ou tripla de trabalho, para suprir necessidades financeiras, como relata "eu estou esse ano com quarenta e oito horas aulas, trabalhando em três escolas. Isso torna um pouco impossível eu aplicar as metodologias que vi aqui, pois preciso de tempo para planejar e atualmente isso é pouco provável." (Participante 20).

Os estruturais (b) "Na escola lidar com falta de recursos : sem acesso a internet. Não ter recursos materiais(ex: xerox) ou espaços apropriados nas escolas para desenvolver as atividades." (Participante 15) e "Preciso buscar parcerias no tocante ao desenvolvimento do software para aplicativos móveis, voltado ao aprendizado de alunos surdos. Em institutos técnicos e/ou universidades." (Participante 17).

No campo profissional (c), os participantes discutem a necessidade de construção colaborativa de caminhos que incluem os estudantes nos processos da aprendizagem "Sensibilizar os colegas da escola e também os alunos sobre a necessidade de mudança em relação ao ensino para que deixe de estar centrado no professor e passe a estar centrado no aluno" (Participante 14). O trabalho colaborativo entre docentes e discentes, não apenas os que participaram da capacitação, é destacado por meio da adesão voluntária dos pares, apontando que a espontaneidade da participação é determinante para o sucesso do projeto e, consequentemente, do Programa como um todo, como afirma "O ideal é que tivesse a participação dos professores da escola, entretanto não sei se será possível obter esse apoio" (Participante 34). A mudança da mentalidade e dos paradigmas educacionais também são destacadas como desafios possíveis de serem enfrentados e, eventualmente, vencidos.

Programas de capacitação que tem como base uma cultura estrangeira podem desenvolver relações paradoxais em seus participantes. Para evitar esse sentimento frustrante, Cotrim-Guimarães e Ouverney-King (2017) relembram que as mudanças não se dão com a

transposição do modelo finlandês para o Brasil, as mudanças devem ocorrer por vias adaptativas. A associação educacional Brasil-Finlândia, por meio do Programa Gira Mundo, tem, pelo contrário, implantado relações que não se restringem apenas ao campo da formação docente e se ampliam para socioculturais rizomáticas. A política pública educacional do programa tem estreitado as relações entre os dois países, mais precisamente entre o Estado da Paraíba e as cidades de Hämeenlina e Tampere, promovendo efeitos de variados prazos. Observamos, ao analisar os questionários respondidos, mudanças imediatas e significativas nas práticas pessoais e profissionais. Detectamos ainda possibilidades de mudanças a curto e longo prazo que ampliam o escopo educacional e atingem outros ramos dentro e nas fronteiras com outros estados da federação.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Sabemos que a formação docente aqui em análise é voltada para professores da rede estadual de ensino, tradicionalmente vinculada a oferta de vagas no nível médio mas também estamos cientes de que a jornada de trabalho na carreira docente é muitas vezes dupla, tripla e até múltipla, necessitando do profissional em diversos e variados locais de atuação como escolas municipais, privadas e até mesmo universidades. Logo, visualizamos a formação internacional como profícua para todos os outros setores que eventualmente se beneficiam dela. Muitos dos professores participantes do programa afirmaram atuar também nos anos finais do ensino fundamental e no ensino profissional. O potencial de capilaridade da atuação desses profissionais não está portanto, restrita às escolas da rede estadual paraibana. Lembramos também que alguns participantes se multiplicadores após passarem pela experiência educacional finlandesa e pelos processos de resgate e revalorização de sua atuação docente.

Sabemos ainda que a mudança é contingente e dependente. Ela depende das condições (favoráveis ou não) para que ocorra, e essas condições não dizem respeito apenas às estruturantes físicas como ambiente de aprendizagem adequado, acesso a internet, e conforto para assistir e ministrar aulas, elas se baseiam também no suporte necessário que vem do capital humano contido nos pares que compartilham com o fazer docente. Sem o apoio dos atores educacionais nas mais variadas esferas a mudança pode ser obliterada ou seu percurso dificultado. Para tanto, o programa prevê a valorização de projetos que englobem a comunidade local e ações de extensão. Dessa forma, os participantes do programa, enquanto

agentes dessa mudança devem traçar estratégias de ação (individuais e coletivas) empoderadoras para que o processo seja facilitado e corra da maneira mais tranquila possível.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **The location of culture**. London/New York: Routledge, 1989.

COTRIM-GUIMARÃES, Iza Manuella Aires; OUVERNEY-KING, Jamylle Rebouças. Por dentro do sistema educacional finlandês: elementos para se repensar o ensino médio integrado no Brasil. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 54-70.

COSTA, Sérgio. Diferença e identidade: a crítica pós-estruturalista ao multiculturalismo. In: VIEIRA, Liszt (org). **Identidade e globalização**. Impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural. Rio de Janeiro: Record,2009. p. 33-86.

HALL, Stuart. **Ethnicity**: identity and difference. Disponível em: <http://staff.washington.edu/theron/readings%202007%20cyprus/hall.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2013.

RYMMIN, E.; KUNNARI, I.; D'ANDREA, A.F. **Digital Solutions in Teacher Education enhance Wellbeing and Expertise**. AMK-LEHTI/UAS JOURNAL. Journal of Finnish Universities of Applied Sciences. 2017. Disponível em: <https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/digital-solutions-in-teacher-education-enhance-wellbeing-and-expertise/#1458134585005-b3f22396-5506>. Acesso em: 29 dez. 2017.

SOFFEL, Jenny. **What are the 21st-century skills every student needs?** Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>. Acesso em 30/12/2017

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

GIRA MUNDO FINLAND PROGRAM - TEACHER TRAINING AND (RE)SIGNIFYING TEACHER'S PRACTICE THROUGH INTERNATIONALIZATION

Abstract: *Labor and teacher training in the 21st Century in the State of Paraíba, Northeast of Brazil, is under assessment in order to verify whether an international training cohort set between the Brazilian State and two Finnish Universities of Applied Sciences may offer identity repositionings regarding values and professional attitudes in 39 teachers of the State Network. While taking the training the teachers retrieve former values which were potentially seen during the beginning of their careers and that may have faded away as time went by due to the challenges that job imposes. Data was collected through a survey carried out in November 2017 by using Google Forms and are analyzed in light of the 21st Century teaching practices. Challenges are also under scrutiny and we hereby pinpoint how international teacher training courses foster a rise in solving problems in difficult environments while making use of information and communication technologies which gather relations and professional practices with all educational actors. We see the international training as profitable for all sectors which, eventually, will benefit from its actions. We conclude that change is contingent and dependant, the program participants, as change agents they are, must develop strategic actions (individual and collective) that are empowering and facilitating to the educational process.*

Keywords: Giramundo Finland program. Teacher training. Paraíba. International training.

Apresentação Oral

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID/CIÊNCIAS SOCIAIS – UNESP MARÍLIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTELECTUAL CRÍTICO DE SOCIOLOGIA

Letícia Bernal Martins[1] – leticiabernal_@hotmail.com
UNESP - Marília
Av. Hygino Muzzi Filho, 737
17.525-900 – Marília – SP – Brasil

Luciana Aparecida de Araújo Penitente[2] – lucianapenitente@marilia.unesp.br
UNESP – Marília
Av. Hygino Muzzi Filho, 737
17.525-900 – Marília – SP – Brasil

Resumo: *O modelo de professor enquanto especialista técnico, que aplica modelos prontos e acabados visando alcançar resultados previstos, modelo este em consonância com a proletarização do docente, tornou-se insuficiente para lidar com as situações heterogêneas, singulares e complexas dentro da sala de aula e do ambiente escolar. Torna-se necessário que o professor assuma uma postura de professor reflexivo crítico e autônomo, indo além da aplicação de programas prontos feitos por especialistas, sendo capaz de formar diagnósticos e atuar conforme as necessidades levantadas por ele próprio. Este trabalho tem como objetivo analisar o subprojeto PIBID/Ciências Sociais da UNESP-Marília e se este tem contribuído para a formação inicial de professores de Sociologia enquanto professores intelectuais críticos, ou seja, uma formação inicial capaz de sustentar as práticas de um professor crítico e autônomo, que o prepare para as diferentes tarefas e dificuldades que os professores encontram em seu cotidiano, desvinculando-se do professor técnico especialista.*

Palavras-chave: *Educação; Políticas Educacionais; Formação de Professores; Professor intelectual crítico; PIBID.*

[1] Graduada em Ciências Sociais (UNESP-Marília). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP-Marília).
[2] Pós-doutorada em Educação. Professora Assistente Doutor e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP-Marília).

1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Se tomarmos como papel da escola e do professor no atual contexto, o ensino para desenvolvimento das condições para intepretação e desnaturalização do mundo, autonomia e emancipação, cabe olharmos atentamente para as políticas de formação inicial dos professores, visto que esta dá a base para a formação docente e cria as condições o futuro exercício da docência na escola com crianças e jovens. É necessário também levar em consideração o contexto social, político e econômico em que os professores se encontram, que diante do avanço da tecnologia e ciência, dos meios de informação e tecnicismo do trabalho, geram novas exigências e desafios a serem enfrentados. O modelo de professor enquanto especialista técnico, que aplica modelos prontos e acabados visando alcançar resultados previstos, modelo este em consonância com a proletarização do docente, tornou-se insuficiente para lidar com as situações heterogêneas, singulares e complexas dentro da sala de aula e do ambiente escolar. Torna-se necessário que o professor assuma uma postura de professor reflexivo crítico e autônomo, indo além da aplicação de programas prontos feitos por especialistas, sendo capaz de formar diagnósticos e atuar conforme as necessidades levantadas por ele próprio.

Para a realização desse trabalho é preciso de mudanças nas políticas formadoras de professores e currículos das instituições formadoras, visando uma formação inicial capaz de sustentar as práticas de um professor crítico e autônomo, que o prepare para as diferentes tarefas e dificuldades que os professores encontram em seu cotidiano. Acredita-se que a formação de professores, se inicialmente bem realizada, dá a possibilidade de aperfeiçoamento profissional em etapas posteriores, diminuindo as chances de se transformar num complemento à defasada formação anterior, que gera altos custos, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas (GATTI, 2008).

A preocupação com a formação de professores em cursos específicos para o ensino secundário se dá no início do século XX, e, a partir de 1930, acrescentado um ano aos cursos de bacharéis, com disciplinas da área de educação nos cursos de bacharéis nas poucas universidades existentes, para adquirir a licenciatura e poder lecionar no ensino secundário. Esse modelo também será instituído nos cursos de bacharéis de pedagogia voltados, antes, apenas para formar especialistas em educação.

Pode-se verificar na história das licenciaturas específicas a tentativa de priorizar a formação com foco na área disciplinar específica e um pequeno espaço nas grades curriculares para a formação pedagógica. Para Gatti,

> O século XXI inicia-se com uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares, segundo a qual, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação "formação disciplinar – formação para a docência", na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...]. (GATTI, 2011, p. 98)

As políticas para uma nova articulação dessa formação, como estrutura e currículo, não têm sido foco de debate nos últimos anos, segundo Gatti (2011). O foco da preocupação das políticas está na expansão da oferta dos cursos no formato existente, especialmente à distância, sem reflexão crítica sobre formas alternativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica, que reconheçam e abranjam as necessidades dos alunos e as demandas sociais do país. Para Gatti,

> Não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que a essa titulação corresponda a formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho. (...) As normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação no que se refere à formação inicial. (GATTI, 2011, p. 101-102)

Para Saviani (2009), o principal dilema da formação de professores encontra-se na formação inicial desses docentes, a partir do modo que o currículo dos cursos é posto, dissociando o saber teórico do saber pedagógico, e que as universidades nunca se preocuparam com a formação específica, ou seja, o preparo pedagógico-didático dos professores em formação. Para Saviani,

> [...] além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 149)

1.1 A formação inicial de professores de Sociologia no curso Ciências Sociais na UNESP/Marília

É dentro do modelo de formação "3 + 1", ou seja, três anos de formação curricular comum e um ano de formação pedagógica, implementado nas universidades brasileiras no final da década de 1930 que se encontram a maioria dos cursos de licenciatura, estrutura que já sustentou o curso de Ciências Sociais da Unesp de Marília a partir de 1992 para aqueles que optavam pela Licenciatura. Essa situação é problemática, pois, como citado acima, a formação pedagógica é tratada como um apêndice da formação comum da área, além da sua importância ser desprezada pela comunidade acadêmica, além do difícil diálogo com as disciplinas específicas das três grandes áreas (antropologia, sociologia e ciência política).

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, modificou a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, e de formação de professores da Educação Básica em nível superior. A partir dessa nova exigência, a licenciatura em Ciências Sociais, no ano de 2006 deixou de ser complemento do bacharelado, pois não era mais necessário o cumprimento das disciplinas obrigatórias do bacharelado para fazer a licenciatura, possibilitando ao aluno a opção a partir do 3º ano.

A transformação na estruturação do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Unesp de Marília ocorreu de fato em 2008. Buscando diferenciar-se do modelo 3+1, característicos das licenciaturas. A reestruturação segundo Mendonça (2016, p. 86), "[...] distribuiu a discussão da educação ao longo do curso, desde o 2º ano, com articulação entre as disciplinas de conteúdos específicos e as pedagógicas".

Em 2015, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura em geral e para a formação continuada, elevou a carga horária de 2.800 horas para 3.200 horas. Essa redistribuição da carga horária nas licenciaturas rompe com o modelo de formação "3+1" dos bacharéis que colocam a licenciatura como uma formação a parte no seu currículo, pois torna insuficiente um ano de formação para as 3.200 horas agora estipuladas. Nesse quadro de reformulação, encontra-se o campus da UNESP de Marília, que teve de se adequar às Resoluções CEE n. 111/2012 e 126/2014, que já exigiam adequações no currículo, ainda em processo de tramitação nas instâncias legais.

O principal problema não reside nas possíveis defasagens das atuais DCNs para as licenciaturas, pois para uma efetiva melhoria da educação básica, é preciso mais do que alterações de diretrizes curriculares para a formação de professores e para a oferta da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além da preocupação com os projetos pedagógicos desses cursos, incluindo a capacitação de seus professores, o Ministério da Educação deveria também se preocupar com a implantação de planos de carreira, melhoria na remuneração dos professores, melhoria da infraestrutura para o processo educativo, entre outros.

> [...] transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação (SAVIANI, 2009, p. 154).

Segundo Martins,

> As políticas educacionais e os currículos das instituições formadas precisam ser debatidos não apenas pelos órgãos reguladores, mas com toda a comunidade escolar para serem reformuladas para uma melhor formação inicial dos educadores e valorização desse profissional de suma importância e, consequentemente, atenderem as necessidades sociais reais dos alunos e da sociedade brasileira, como uma educação para além do capital e formadora de alunos críticos e reflexivos. (MARTINS, 2017, p. 21)

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTELECTUAL CRÍTICO

Kuenzer (1999) entende esse conjunto de reformas, incluindo o novo modelo de formação de professores, como uma resposta às novas demandas do mundo do trabalho, que estão de acordo com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres. Esse novo modelo de formação, de baixo custo e aligeirada, "descaracterizam o professor como cientista e pesquisador da educação, função a ser exercida apenas por aqueles que vão atuar no ensino superior" (KUENZER, 1999, p. 182). As condições de trabalho dos professores também se modificaram, a burocratização e controle do Estado, aliados aos interesses da classe dominante, reduziu a função dos docentes a "aplicadores de programas", e este perdeu o controle da preparação e execução de suas tarefas (CONTRERAS, 2002).

No contexto neoliberal em que nos encontramos, a educação é posta como mercadoria, o papel do professor é desvalorizado, transformando-o em instrumento de reprodução dominante e orientando-o a uma posição política neutra e acrítica dentro de sala de aula. A partir disso, é possível ter uma breve noção de como o professor está envolto por fatores sociais, políticos, econômicos e estruturais que vão muito além do que uma boa formação e dedicação possam suprir, por isso torna-se necessário uma formação inicial que dê bases para que o futuro professor vá além da racionalidade técnica, que execute seu trabalho como intelectual, ou seja:

> [...] desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002, p. 157).

A defesa da pesquisa no auxílio à formação de prática para uma formação pautada na racionalidade prática e crítica, reflexão e investigação surgiu na década de 50, mas tem sido intensa desde a década de 80, com um grande número de a favor desta ideia na literatura brasileira teóricos (ANDRÉ, 2006; DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009; LUDKE, 2006; PIMENTA; LIMA, 2011) e estrangeira (ALARCÃO, 2011; KINCHELOE, 1993; NÓVOA,

1997, 1999; SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 2008) e com diversas denominações – que são frequentemente questionadas se são apropriadas e contemplativas.

Apesar das discussões das denominações mais apropriadas para intitular a atividade que os professores fazem a partir de sua prática e contexto educativo (investigação-ação e/ou pesquisa-ação, etc) o que se faz importante é a ressignificação de sua prática, partindo da análise crítica, reflexiva, política e por fim, interventiva em sua prática dentro da sala de aula e no contexto escolar, na realidade educativa, e outras questões sociais e escolares, etc (PANIAGO; SARMENTO, 2017). Conforme Diniz-Pereira e Lacerda (2009):

> Trata-se de uma investigação desenvolvida no cotidiano escolar e compreendida como discussão permanente acerca do currículo, da prática e da problemática social. Trata-se ainda de uma pesquisa que possibilita a professores das escolas se firmarem na qualidade de sujeitos que auto gerenciem a sua própria formação, auxiliados pelo conhecimento teórico tomado como texto dialógico junto à tessitura do cotidiano escolar. Refere-se também a uma pesquisa que minimiza a tutela e legitima a emancipação docente, no sentido de romper com essa pretensiosa via de mão única em que a palavra externa historicamente vem tentando dizer o que de ser a escola (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p. 1232-1233).

O modelo tradicional formativo presente na maioria das instituições formadores de professores engessa a atuação de professores com modelos prontos e previsíveis, limitando a atuação e a reflexão dele ao espaço de sala de aula. A separação da teoria e prática também presente nos modelos formativos tradicionais não estimula o futuro docente a experimentar e pensar sobre o ambiente escolar, tendendo assim, a reproduzir práticas prontas e produzida por especialistas, que estão distantes da realidade escolar. Em razão disso, faz-se necessário uma formação docente ancorada à teoria crítica, que forme professores para que reflitam sobre as especificidades, formulem métodos e apliquem-vos da maneira que melhor atenda às necessidades da comunidade escolar, auxiliando os grupos a interpretarem-se nas formas de dominação em que se encontram e a enxergarem outras possibilidades.

> Se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características. Parece claro que às inovações pedagógico-didáticas introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondam mudanças na formação inicial e continuada de professores (LIBÂNEO, 2001, p. 71).

Entendemos que "[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada [...]" (Nóvoa, 1997, p. 25). A investigação na formação inicial auxilia que o futuro professor possa melhor compreender os desafios presentes em seu cotidiano e, consequentemente, desenvolver práticas alternativas que melhor se adequem a

sua necessidade, evitando se tornar reprodutor de conhecimentos científicos que favoreça a classe dominante em suas práticas (PANIAGO; SARMENTO, 2017). Sendo assim,

> ...um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça presentes em tais instituições (CONTRERAS, 2002, p. 165).

3 O PIBID/UNESP MARÍLIA E O PIBID/CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNESP/MARÍLIA

Enquanto a formação inicial em seu todo não é repensada para uma docência qualitativamente efetiva em suas práticas e pesquisas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), surge no cenário nacional dentro das universidades concedendo bolsas para todo o corpo do projeto, desde alunos dos cursos de licenciatura até coordenadores e supervisores responsáveis pelo projeto nas instituições de ensino superior, e também auxiliando financeiramente despesas a eles vinculadas. Além de incentivar e melhorar a formação docente em nível superior para a educação básica, tem como finalidade introduzir os licenciandos no cotidiano e ambiente escolar das redes públicas de ensino, oferecendo oportunidades para estes desenvolverem novas metodologias e realizarem práticas docentes a partir problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Há também uma contribuição para articulação entre teoria e prática, melhorando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

3.1 O PIBID na UNESP/Marília

Sentindo a necessidade de uma maior articulação entre universidade e escola pública, prática e teoria nasceu o Programa Núcleo de Ensino da Unesp, instituído em 1987 com financiamento da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) para desenvolver projetos e atividades em parceria com a rede pública de ensino, oferecendo aos discentes bolsas estudantis, verba para transportes e materiais de consumo. O projeto fortaleceu os cursos de licenciatura em vários campi da Unesp na formação de seus futuros docentes em suas práticas e saberes sobre a educação e a realidade escolar a partir da parceria entre Universidade e Escola Pública. (FERNANDES; MENDONÇA, 2014). A longa experiência da UNESP com o Núcleo de Ensino foi fundamental para o primeiro passo na a participação do Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência, já que, todos os subprojetos participantes do primeiro edital do Pibid de 2009, tinham alguma experiência com projetos do Núcleo de Ensino.

A UNESP iniciou sua participação no Pibid desde o edital publicado pela Capes, no ano de 2009 e começa a sua atuação em 2010, com12 subprojetos, sendo eles: Biologia, Física, Química, Matemática, Pedagogia, Artes, Ciências Sociais e Filosofia. Os campi que participaram desse primeiro edital foram: Bauru, Botucatu, Marília, Rio Claro, Araraquara, Presidente Prudente, Ilha Solteira, São José do Rio Preto, Guaratinguetá e São Paulo. Esse edital contou com 240 bolsistas de iniciação à docência, 28 professores(as) supervisores(as) nas escolas públicas, 12 coordenadores de área responsáveis pela organização das ações na universidade e uma coordenadora institucional (FERNANDES; MENDONÇA, 2016).

Em 2011, com o Edital nº1/2011, o Pibid teve seu novo projeto aprovado, conciliando com o projeto anterior em vigência. Devido aos bons resultados do projeto, em 2012 o Pibid expandiu-se ao desmembrar os dois projetos institucionais em 37 subprojetos. Assim, até 2013 o Pibid passou a ser constituído por uma nova estrutura, a saber: 2 coordenadores (as) institucionais, 02 coordenadores (as) de gestão de processos pedagógicos, 37 coordenadores (as) de área, 79 supervisores (as) da rede pública de ensino e 555 bolsas para iniciação à docência (FERNANDES; MENDONÇA, 2016).

Em 2013, a Capes publicou um novo edital n. 61/2013. A partir deste edital, a UNESP, que já tinha unificado seus dois projetos institucionais estruturou uma nova proposta ampliando o quadro de participantes para 57 subprojetos em seus 16 campi, com 78 coordenadores (as) de área, 172 supervisores (as) e 931 bolsas de iniciação à docência, além de 04 coordenadores (as) de gestão dos processos educacionais e 01 coordenador (a) institucional (FERNANDES; MENDONÇA, 2014).

A participação da Unesp no PIBID permitiu uma melhoria qualitativa na formação de professores, possibilitando a criação de novas práticas pedagógicas para os conteúdos escolares, aproximando os alunos da realidade escolar, estimulando questionamento sobre esse ambiente e incentivando a busca de soluções para os problemas identificados. Essa melhora, em parte se dá pelo modelo de formação que une a Universidade e rede pública de ensino. Segundo Fernandes e Mendonça,

> O trabalho conjunto e simultâneo entre o licenciando, o professor universitário e o professor da rede pública de ensino, se fortaleceu, trazendo resultados satisfatórios para a formação docente. A relação permanente da Universidade com as escolas públicas da Educação Básica está ressignificando a prática dos profissionais da educação nessas duas dimensões, qualificando o processo formativo (FERNANDES; MENDONÇA, 2014, p. 228).

3.2 O PIBID/Ciências Sociais na UNESP/Marília

O curso de licenciatura de Ciências Sociais foi contemplado com a participação do PIBID desde o seu surgimento dentro da Unesp, no edital de 2009, primeiramente fazendo parte do Subprojeto Filosofia e Ciências Sociais (Sociologia) com mais outras duas licenciaturas: Filosofia do campus de Marília e Ciências Sociais do campus de Araraquara. Continha 24 bolsistas divididos nas três licenciaturas, ou seja, 8 bolsistas em cada licenciatura e 1 professor supervisor para cada uma delas. No edital de 2012, desmembrou-se e tornou-se PIBID/Ciências Sociais, amplia seu quadro de bolsistas para 25 bolsistas de iniciação à docência (ID), 3 professores supervisores, além do coordenador de área, docente da UNESP, com atuação nas E.E. "Monsenhor Bicudo", E.E. "Vereador Sebastião Mônaco" e E.E. "Prof. Amílcare Mattei". No período de 2010/2011, atuou na E.E. "José Alfredo de Almeida" (BARBOSA; MENDONÇA, 2014). A partir do edital de 2013, passa a ter dois coordenadores de área, docentes da UNESP/Marília, 4 supervisores e 25 bolsistas ID.

O PIBID/Ciências Sociais possui atualmente 24 bolsistas ─ corte de uma bolsa durante a crise de 2015 ─, organizados em 4 subgrupos, sendo cada subgrupo uma escola na qual o projeto atua. Os bolsistas ID, o professor supervisor da rede pública e os professores da universidade de cada subgrupo reúnem-se uma vez por semana para fazer relatos de suas experiências dentro e fora da sala de aula na escola, programarem atividades para as turmas nas quais atuam e fazerem estudos teóricos sobre escola ou qualquer temática que os oriente para a prática pedagógica. Ao início de cada ano escolar, cada subgrupo realiza com suas turmas um questionário em formato de Espiral para o levantamento de dados sobre os alunos que compõem a turma e traçam um diagnóstico da sala para elaborar as temáticas a serem tratadas em sala de aula que mais se aproximam da realidade e necessidade do aluno, colocando-o como centro do ensino. Esse instrumento tem possibilitado o levantamento de elementos importantes sobre a realidade do aluno, sua visão sobre conteúdos da disciplina e problemas da escola.

A partir das dinâmicas em comum com os subgrupos do PIBID-Ciências Sociais/Marília, percebemos que o fim da dicotomia entre práticas pedagógicas e conhecimento teórico se dá nesses encontros semanais, pois estes propõem a reflexão e estudos teóricos sobre a escola de maneira crítica, pautados pela análise da *Espiral*, assim como a elaboração dos conteúdos de Sociologia, criando uma nova metodologia que aproxime o aluno dos conteúdos, por meio do levantamento de elementos de sua prática social, da pesquisa e diagnóstico, pensados e implementados por todo o subgrupo.

As participações dos professores da universidade nas reuniões semanais são de extrema importância, pois complementam as práticas e as pesquisas realizadas com o auxílio do olhar teórico sociológico sobre a instituição escolar e as temáticas a serem tratadas na sala de aula, subsidiando a formação dos licenciandos e a formação continuada dos professores que já se encontram nas escolas públicas. São estas trocas de experiências que possibilitam um contato maior com a realidade e a atualização das práticas docentes.

O questionário, em formato de Espiral aplicado nas primeiras aulas, dá base para os próximos trabalhos levando em consideração que os alunos e sua realidade estão no "centro do processo educativo, ponto de partida e de constante mediação com os conceitos e as teorias" (DAYRELL, 2010, p. 80). Assim, identificando as práticas apropriadas para o contexto e com as mediações certas do conteúdo com ênfase na desnaturalização e no estranhamento, o aluno apreende o sentido no conteúdo ensinado, recursos necessários para que o mesmo se reconheça dentro de seu contexto social e sinta-se sujeito histórico, pertencente a um grupo, e envolve-se mais nas aulas. A educação, produção de conhecimento e apropriação da cultura, ocorre não quando o aluno é parceiro do professor, mas quando ele é professor de si mesmo, ou seja, o professor ajuda o estudante a ensinar-se, mas só ele mesmo pode ser sujeito e objeto de sua aprendizagem (REPKIN, 2003).

A melhoria se dá também no trabalho do professor, que com os bolsistas ID e do professor da universidade planejam coletivamente as aulas, ampliando o conhecimento de todos, por meio das discussões e leituras teóricas realizadas com seu subgrupo. Todo esse arcabouço de atividades o ajuda não somente a criar novas metodologias de ensino ou novas práticas pedagógicas baseadas nas necessidades específicas da escola na qual atua, mas também a questionar a função social da escola, o ambiente escolar e até mesmo sua função na instituição. O projeto dá ao professor de rede pública uma oportunidade de melhorar suas práticas pedagógicas, teóricas e críticas, tirando-o de sua zona de (des)conforto de professor reprodutor e transformando-o também em professor pesquisador das ciências sociais e reflexivo sobre suas ações pedagógicas. A participação dos supervisores em eventos acadêmicos e científicos tem crescido devido o estímulo do PIBID à pesquisa, assim como o ingresso em programas de pós-graduação e especialização.

O aluno bolsista do PIBID-Ciências Sociais/Marília que se encontra na licenciatura e que pretende futuramente atuar dentro das salas de aula também compartilha dessa melhoria, pois aprende com o professor supervisor da escola pública e cria uma relação mais profunda e ativa com a escola. As leituras compartilhadas e as trocas de experiências entre esses alunos

graduandos, o professor supervisor da escola pública e o professor da universidade dão sua contribuição teórica para analisar a escola através do olhar sociológico, para orientar as suas práticas pedagógicas e, em especial, a didática dentro da sala de aula. É possível constatar essa melhoria nas iniciativas de discussão e ações de integração entre as disciplinas da licenciatura; na elaboração de atividades articuladas nas escolas parceiras entre PIBID, Núcleo de Ensino, Estágio e as disciplinas com horas de Prática como Componente Curricular (PCC)

A partir da participação e da observação do projeto PIBID/Ciências Sociais desde o ano 2012, constata-se uma melhoria em todo o conjunto participante do programa: os alunos bolsistas, professores supervisores, professores coordenadores de área, das aulas ministradas com apoio dos alunos bolsistas, e consequente, da escola, com a participação do projeto dentro da escola a fim de elevar a qualidade do ensino da rede básica de ensino.

4 O PIBID E O SUBPROJETO CIÊNCIA SOCIAIS – UNESP/MARÍLIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTELECTUAL CRÍTICO

4.1 O PIBID na formação do professor intelectual crítico

A pesquisa na docência aparece como quesito fundamental durante o decorrer do curso de formação, conforme a proposta "A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor", do Artigo 12 §2º da Resolução brasileira do CNE/CP 1/2002 (Brasil, 2002). A pesquisa na docência também aparece como fundamental no Parecer CNE/CP 009/2001 (Brasil, 2001), documento que aborda sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior:

> Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da Educação Básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar [...] (BRASIL, 2001, p. 36)

A importância da relação entre teoria e prática, a reflexão e pesquisa também se encontram presentes na atual Resolução CNE 02/2015, que delibera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada. Dentre outras questões, é determinada nessa resolução a importância das práticas de ensino em sala de aula na formação de professores, a concepção da educação como processo de emancipação e o reconhecimento do trabalho docente na

perspectiva da práxis. Neste mesmo documento é destacado que a formação de professores, dentre outras questões, deve direcionar o futuro professor "à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa" (Brasil, 2015, p. 24) (PANIAGO; SARMENTO, 2017).

A importância da pesquisa na formação inicial do docente já havia sido posta anteriormente à CNE 02/2015 na DEB/CAPES (Brasil, 2015) ao colocar como um, entre os demais, princípios pedagógicos "formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação" (Brasil, 2013b, p. 69), enfatizando a importância da pesquisa dentro do ambiente escolar para a identificação de problemáticas e novas alternativas de atuação.

A partir das novas legislações é possível desvelar que iniciação à pesquisa no ensino torna-se imprescindível durante a formação inicial, pois, desenvolverá a articulação da teoria-prática e a produção de conhecimentos, motivando o docente em formação a deixar de lado a função tecnicista reprodutora e a assumir uma atitude crítica, levantar questionamentos sobre as problemáticas do ambiente escolar e a refletir questões que envolvem o ambiente e a comunidade escolar. Ou seja, a pesquisa dá ferramentas para que desde o início de sua formação docente, o futuro professor coloque-se no ambiente escolar numa perspectiva reflexiva e crítica, desempenhando o papel de intelectual e produtor de suas práticas, e não de reprodutor.

Podemos ressaltar que o PIBID cumpre com essas exigências, pois, ao inserir o aluno-bolsista no contexto escola desde o início de sua formação, propicia a oportunidade de relacionar a teoria com a prática e aperfeiçoar suas práticas e reflexões sobre a escola. Na dinâmica de funcionamento no PIBID também encontra-se a pesquisa como essencial na formação docente, sendo elucidada no relatório CAPES ao colocar que a formação de professores deve ser "atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação" (Brasil, 2013, p. 69).

4.2 O PIBID/Ciências Sociais da UNESP/Marília na formação do professor intelectual crítico

Analisando o funcionando em comum exercido pelos subgrupos do subprojeto PIBID/Ciências Sociais da UNESP/Marília, podemos afirmar que a formação inicial dos bolsistas ID diferencia-se da formação tradicional presente na maioria das instituições

formadoras de professores. Além da atuação do aluno bolsista dentro da sala de aula, a prática associada aos estudos teóricos dos subgrupos do projeto e disciplinas do curso, forma o futuro docente enquanto professor crítico e intelectual, que vai além das suas práticas pedagógicas e métodos reprodutores, características essenciais para a atuação do professor de Sociologia que tem como objetivo principal desnaturalizar as relações sociais e ajudar os alunos na compreensão da realidade social.

Os bolsistas, ao compreenderem o papel social do professor, buscam aprimorar suas teorias para a atuação dentro da escola, e acabam consequentemente melhorando suas teorias e estudos nas diversas áreas das Ciências Sociais, refletindo em seu desempenho acadêmico e superando defasagens encontradas dentro do curso.

Os alunos ao entrarem em contato com o ambiente escolar auxiliado de teorias e análises críticas dos professores supervisores e coordenadores de área, são estimulados a pesquisarem as práticas e reflexões que contemplem o espaço – único e com suas especificidades – em que está atuando, o que acaba despertando no aluno bolsista o (futuro) docente investigador, pesquisador, intelectual e crítico. Dentro do subprojeto, esses bolsistas passam a analisar e pesquisar o ambiente escolar para lidar com suas limitações e situações escolares específicas, e também são estimulados a realizar pesquisas científicas, que muitas vezes trazem a educação, escola e o ensino como objeto de estudo. As consequências da pesquisa na iniciação científica dão se na melhoria da postura nas apresentações de trabalho dos bolsistas, a crescente participação em eventos acadêmicos e científicos no país, melhoria no desempenho acadêmico, aperfeiçoamento na elaboração de textos e trabalhos científicos. Os resultados da dedicação e da excelência dos bolsistas refletem em aprovações de ex-bolsistas em concursos públicos e mestrados, entre outros.

O PIBID/Ciências Sociais da UNESP/Marília não apenas trabalha com a associação das teorias e práticas – que são deixadas de lado por algumas instituições formadoras –, mas também despertam no aluno bolsista a importância e responsabilidade da docência, e junto dela, a necessidade da pesquisa para/sobre a escola, educação e o contexto social para conseguirem uma atuação enquanto professores de Sociologia e cientistas sociais que consiga ir além da reprodução dominante, ou seja, uma atuação crítica pautada na pesquisa que dê ferramentas para ele e seus alunos a superarem a alienação e condição subordinada, aspecto importante principalmente no ensino dos conteúdos de Sociologia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID ao colocar como um de seus princípios a pesquisa e investigação na formação e prática docente, alinha-se às novas propostas educacionais do professor enquanto construtor de conhecimentos a partir de suas demandas, capaz de analisar seus contextos e da compreensão do ato social de educação. O programa possibilita o contato do licenciando com o ambiente escolar desde o início de sua formação, auxiliando em suas teorias e questionamentos sobre a comunidade escolar, e a partir dos questionamentos sobre as problemáticas, auxilia-o na criação de novas práticas alternativas capazes de suprir o ensino-aprendizagem e conflitos dentro da escola. Esse apoio teórico-prática ao licenciando é capaz de motiva-lo ao futuro exercício da docente e incentiva-lo para a investigação durante a formação, possibilitando desde cedo a construção de uma postura de (futuro) professor intelectual crítico.

O programa pode ser em um espaço fértil, pois além de inserir o aluno nas práticas e reflexões escolares, propicia o contato do licenciando com a investigação durante a formação inicial, motivando-o para o futuro exercício da docência com a realização de práticas vinculadas ao ensino e ancoradas na investigação e análise crítica. Enfatizamos, por isso, o objetivo do PIBID em incentivar, mobilizar e fortalecer o processo formativo para a docência profissional no contexto das IES, reafirmando assim a relação entre a aprendizagem da docência e o preparo para a realização da pesquisa (PANIAGO; SARMENTO, 2017).

O subprojeto PIBID/Ciências Sociais – UNESP/Marília tem contribuído na formação de professores de Sociologia ao inserir o aluno-bolsista no ambiente escolar, propiciando a este a experiência e a renovação de práticas e metodologias, mas vai adiante ao alinhar-se com as propostas educacionais e do próprio programa ao questionar, refletir e analisar criticamente em suas reuniões semanais o espaço de atuação e seu entorno. Este bolsista, desde o início de sua formação docente entra em contato com a investigação e pesquisa como quesito fundamental para um exercício qualitativo do trabalho docente e diminui o distanciamento entre pesquisa acadêmica e docência, entre universidade e escola.

Pode-se concluir então, que o subprojeto PIBID/Ciências Sociais da UNESP/Marília, com suas práticas e teorias atreladas à investigação e pesquisa dentro do ambiente escolar e incentivando o aluno-bolsista à pesquisa desde o início de sua formação docente dá ferramentas para este exercer seu trabalho enquanto professor crítico intelectual, questionando e analisando criticamente o ambiente que atua e seu entorno, desvinculando-se das práticas e métodos tradicionais, alienantes e de classe dominante. Essa formação faz-se extremamente

necessária para o exercício profissional da docência, mas principalmente para o professor de Sociologia que tem como objetivo a desnaturalização das relações sociais.

Cabe ressaltar que o PIBID, é uma política de transição e não um fim em si, pois o que se deseja é uma melhora estrutural da escola e das políticas educacionais, com profissionais com autonomia, reconhecimento profissional, salários dignos, carga horária justa e boas condições de infraestrutura para realizarem um trabalho de qualidade para o ensino. Ainda assim, a prática pedagógica pode ser pensada como uma experiência transformadora para o educando, principalmente quando o professor consegue fazer das aulas espaços de reflexão crítica e aprofundamento sobre as reais condições em que os educandos estão inseridos, deixando de lado a educação tecnicista, modelos prontos feitos por especialistas e afastando-se da reprodução dos interesses da classe dominante.

Realçamos a necessidade da luta pela permanência do programa, ao invés da redução de bolsas postas durante a crise de 2015, e que se estenda a mais IEs e licenciandos, fortalecendo a formação inicial.

Agradecimentos

Agradeço ao todo corpo do subprojeto PIBID/Ciências Sociais da UNESP/Marília pelos ensinamentos adquiridos ao decorrer da participação e que foram cruciais na minha formação enquanto docente e pesquisadora. Agradeço também à minha orientadora da graduação, Sueli Guadelupe de Lima Mendonça, e minha orientadora do Programa da Pós-Graduação de Educação, Luciana Aparecida Araújo Penitente, pelo apoio e auxílio nas realizações acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. P. 55-71.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 2002. P. 1-5.

_____. Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 25 setembro 2017

_____. CAPES. Edital nº 1/2011 – PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf > Acesso em: 25 set 2017.

_____. CAPES. Edital nº 61/2013a – PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf > Acesso em: 25 setembro 2017.

_____. CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Relatório de gestão. Brasília, 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov. br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatrorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 6 set. 2014.

_____. Portaria nº. 096, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova RegulamentoPIBID.pdf> Acesso: 16 abr 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 02 de 01 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção I. P. 8-12.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DAYRELL, J. T. A juventude no contexto do ensino da Sociologia: questões e desafios. In: MORAES, A. C. **Coleção Explorando o Ensino:** Sociologia. Vol. 15. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009.

FERNANDES, M. J. S; MENDONÇA, S. G. L (Org), SPAZZIANI, M. L. **Cadernos Prograd – Iniciação à Docência:** PIBID 2009/2012. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2014.

FERNANDES, M. J. S; MENDONÇA, S. G. L. PIBID. Uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer-Revista das Licenciaturas**, Florianópolis, SC, v. 3, n. 4, p. 220-236, 2013. Disponível em: http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2581/3081 Acesso em: 14 abril 2016.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <http://www.formiguinhasdovale.org/files/biblioteca/educacaocontinuada.pdf> Acesso em: 25 abril 2017.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF, UNESCO, 2011. 300p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf> Acesso em: 2 dezembro 2017.

KINCHELOE, Joe. Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor. In: _____. **A formação do Professor como Compromisso Político:** mapeando o Pós-Moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. P. 179-197.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068> Acesso em: 15 abril 2017.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. **O Professor e a Pesquisa.** 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

MARTINS, L. B. **PIBID/Ciências Sociais na UNESP/Marília:** contribuição para a formação do professor de Sociologia. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, SP, p. 92, 2017.

MENDONÇA, S. G. L: Núcleo de Ensino e Pibid: Sintonia Diferenciada para a Formação de Professores. In: PENITENTE, L. A. A; MENDONÇA, S. G. L (Org.) **Políticas para a Formação de Professores de Educação Básica:** Modelos em Disputa. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente: In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. P. 15-33.

PANIAGO, R. N; SARMENTO, T. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n° 111/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. **Diário Oficial do Estado**. São Paulo, SP, 02 de fevereiro de 2012, seção I, p. 46.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n° 126/2014. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012**. Diário Oficial do Estado**. São Paulo, SP, 05 de junho de 2014, seção I, p. 28.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 20 abril 2017.

SCHÖN, Donald Alan. **The reflective practitioner**: how professional Think in action. EUA: Basic Books, 1983.

ZEICHNER, Kenneth. **Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente.** Educação & Sociedade, Campinas, Unicamp, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

THE CONTRIBUTION OF PIBID/SOCIAL SCIENCES – UNESP/ MARÍLIA IN THE TRAINING OF THE CRITICAL INTELLECTUAL TEACHER OF SOCIOLOGY

Abstract: *The model of teacher as a technical specialist, who applies ready and finished models in order to achieve expected results, a model that is in line with the teacher's proletarianization, has become insufficient to deal with heterogeneous, singular and complex situations within the classroom and the school environment. It is necessary for the teacher to assume a posture of critical and autonomous reflexive teacher, going beyond the application of ready-made programs made by specialists, being able to form diagnoses and act according to the necessities raised by him. This paper aims to analyze the PIBID/Social Sciences subproject of UNESP-Marília and whether it has contributed to the initial formation of Sociology teachers as critical intellectual teachers, that is, an initial formation capable of sustaining the practices of a critical teacher and autonomous, that prepares him for the different tasks and difficulties that the teachers find in their daily life, dissociating themselves from the specialist technical professor.*

Keywords*: Education; Educational Policies; Teacher training; Critical intellectual teacher; PIBID.*

O TRABALHO DOCENTE: A EMERGÊNCIA DAS CRÍTICAS Á ATIVIDADE PRODUTIVA

SILVA, Mara Rubia Aparecida[1] – mararubia470@hotmail.com
Universidade Federal de Uberlândia
Avenida João Naves de Ávila 2121
CEP: 38408100 – Uberlândia– Minas Gerais – Brasil

BARRETO, Cecídia Almeida[2] – cecidiab@gmail.com
Universidade Federal de Uberlândia
Avenida João Naves de Ávila 2121
CEP: 38408100 – Uberlândia– Minas Gerais – Brasil

LIMA, Antonio Bosco de[3] – boscodelima@gmail.com
Universidade Federal de Uberlândia
Avenida João Naves de Ávila 2121
CEP: 38408100 – Uberlândia– Minas Gerais – Brasil

***Resumo**: O presente artigo apresenta uma visão histórica da questão trabalhista proposta por Marx, mostrando a passagem do trabalho manual até o trabalho industrial, a potencialização do trabalho humano, e meios de subsistência. O trabalho adquiriu novos sentidos ao longo do tempo, tendo outro modo de escravismo, a perda do prazer em elaborar suas atividades, levando o sujeito a um condicionamento dos modos de produção. Esta pesquisa tende a investigar através de referências bibliográficas autores que dialogam com o Materialismo Histórico Dialético, organização social, política e Educação. Marx mostra-nos que o trabalho alienado é fruto do capitalismo e de sua organização social e econômica, levando a um processo de opressão do trabalhador. Sendo assim, por meio do trabalho alienado o professor não se sente motivado com o produto do seu trabalho e não o enxerga fazendo parte de um grupo que não seja opressor. Superar o trabalho alienado possibilita a compreensão de um novo sistema do desenvolvimento humano e sua relação na sociedade no qual está inserido. Temos então como objetivo investigar o trabalho dos professores em uma perspectiva de alienação, uma observação de sua função docente diante da realidade política*

[1] Mestranda em Educação PPGED- FACED/UFU.

[2] Doutoranda em Educação PPGED- FACED/ UFU.

[3] Professor orientador do curso de Pós-Graduação e Educação PPGED-FACED/UFU.

atual. Pois para Marx o trabalho é a subsistência da realidade humana, concebe o homem como produto do seu trabalho, isto é a autoprodução trabalhista.

Palavras-Chave: *Trabalho. Educação. Sociedade*

INTRODUÇÃO

Ao falar sobre trabalho, envolvemos a questão da educação, sendo assim, os professores são figuras protagonistas nesse processo. Estamos em uma nova era, século XXI, muitas coisas mudaram e estão sempre em constante transformação, todo o processo de globalização impactaram as relações no trabalho. Os professores passam a ter grandes desafios, condições de trabalho não favoráveis, questões salariais e má formação, acabam pois, negociando seu conhecimento em troca do suprimento de suas necessidades, nem sempre agregando um significado ao ensino. Dessa forma, uma gama de interferências interpõe-se no trabalho alienado, Antunes (2011) mostra-nos que a relação do trabalho pressupõe que o homem atua como o único ser contribuinte para sua existência, torna-se exploratória sua atuação no trabalho. Sendo assim, esta pesquisa mostra-nos que grande parte dos professores aliam-se ao sistema repressor, colaborando para um trabalho alienado massificado, impondo regras a sociedade e sobrepondo-se às relações hierárquicas de poder. Destacamos a relevância social deste estudo na necessidade de refletirmos com criticidade o mundo do trabalho, as relações sociais construídas, a estrutura econômica, política, social e cultural para que possamos desvelar o trabalho docente e as estratégias de alienação do trabalho. Entendemos que urge a necessidade em aportar debates sobre o trabalho do professor e a educação, tendo como foco a alienação, o estranhamento e a exploração do trabalho docente.

A pedagogia histórico-crítica de SAVIANI (2012) nos faz pensar em uma Pedagogia para a transformação social, dentro de um modo de produção de trabalho.

> O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. (SAVIANI, 2012, p. 20)

A organização e estrutura da gestão educacional nos tempos atuais compõe-se historicamente, um processo no qual nos remete a formação da classe trabalhadora e a disputa

de poder da burguesia. A transição do capitalismo ocasionou a transformação da sociedade, para a formação da burguesia e do proletariado, onde as relações vão sendo reconstruidas, aliando-se aos interesses do capital. O trabalhador deveria romper com velhas ideologias e adaptar-se a nova realidade.

OBJETIVOS

Temos como objetivo compreender os conceitos de alienação, exploração e relações de classes á luz do Marxismo para então entendermos sua relação com as instâncias do Trabalho alienado do professor no contexto atual.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Marxismo no campo educativo têm ampliado-se diante a diversas pesquisas de renomados autores, bem como, Lukács, Coutinho, Gramsci e entre outros. O capitalismo e o desenvolvimento das forças produtivas são elementos decisivos no sistema capitalista, a relação das forças produtivas entram em contradição com as ações sociais de produção ou então com a propriedade privada burguesa. A construção de riquezas de uma sociedade e a economia para a construção de uma qualidade de vida é o elemento propulsor do movimento do capital. No capitalismo a vida se dá na condição de produção, sendo assim, a condição da escola torna-se um reflexo dessa produção, ou seja, uma reprodução do trabalho.

> [...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência. (MARX, 1996, p. 47)

Por meio do trabalho é possível exteriorizar-se e a partir disso, o sujeito vai-se ao encontro com o produto humano que gera outros trabalhos, um processo cíclico do modo de produção. O trabalho é no entanto toda a esfera da práxis social, todo trabalho humano transcende da realidade social. É a partir de todos os avanços do trabalho que constitui as concepções materialistas e educativa, ou seja, a partir da história e das relações econômicas,

políticas e sociais. Só existe uma totalidade de cada ser a partir de um processo de abstração social através dessa associação do trabalho individual. O processo de trabalho torna-se social.

A categoria é fundamental para o processo formativo. A dificuldade do acesso dos trabalhadores a meios de sobrevivência e subsídios acontece devido a relação da classe trabalhadora com a burguesia. Esse processo de contradição acontece na disputa de classes, e é na produção da riqueza para os outros que o sujeito se aliena, categoria na qual Marx (2010) contextualiza a alienação, um conflito subjacente a elementos fundamentais e a luta de classes, a trabalhadora que luta para conquistar sua sobrevivência e a classe dos detentores dos meios de produção.

É no processo de disputa mediada por questões ideológicas que se propõe a discussão da educação politécnica, a necessidade da educação universal, do trabalho produtivo e ensino tecnológico e politécnico, ou seja, a educação e formação de uma classe trabalhadora. É no interior dessa disputa para a transformação da sociedade que a educação toma forma, é por meio dela que o trabalhador tomará consciência, para a revolução social e construção de uma nova realidade. Para compreendermos a questão da educação politécnica segundo Marx & Engels (1983, p. 60) “afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação”. Ou seja, Marx buscava a integração do sujeito subalterno na sociedade, o opressor e o oprimido trabalhando conjuntamente e para isso a educação teria um grande papel social, pois na educação politécnica o sujeito além de usar sua educação intelectual também pratica exercícios corporais, referentes ao trabalho em um conjunto de relações de produção da educação e do trabalho material e intelectual.

Para o marxismo a educação faz parte da dinâmica política, social, econômica, pedagógica, reconhecendo o desenvolvimento da sociedade. Para superar a superestrutura ideológica é preciso que haja um investimento político melhorando a infra-estrutura econômica e social, o autor faz a denúncia à diferentes formas de alienação através de uma crítica da sociedade, buscando a realidade da transformação. Marx (1988) analisou o sistema capitalista, que pensa a educação como mercadoria, sendo ela um processo de reprodução, uma formação da classe trabalhadora na escola pública.

A educação na nova era passa por diversas transformações dentro de uma estrutura política social através do neoliberalismo, o trabalho social e das políticas públicas na educação compreende um processo estruturado e motivado por relações de poder, dentro de um mecanismo crítico para a modificação do cidadão, no qual o sujeito, deve refletir e

problematizar sua realidade para transformá-la, nesse sentido de modificação, o docente no seu espaço escolar tem o objetivo de fazer com que o aluno pense e reflita, integrando o conhecimento, a partir dessa teoria marxista o professor poderá mostrar ao aluno o mundo do trabalho e a realidade em que estamos vivendo, fazendo com que o mesmo modifique seu pensar e transforme sua práxis.

Criando uma nova práxis da vida social por meio da docência, a transformação da realidade através do sujeito torna-se fundamental no pensamento Marxista dentro de uma questão histórica que se movimenta na contradição da realidade.

Para Saviani (1999, p.82) a educação “transforma de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” o que nos remete a necessidade de oportunizarmos aos nossos alunos o entendimento teórico e concreto da realidade. É relevante que o docente crie situações que possibilitem aos alunos os usos dos conhecimentos teóricos, pois a prática transformadora permite colocar à mostra a compreensão da teoria. E neste movimento entre a teoria e a prática, onde ações concretas são efetivadas pelos alunos de maneira que desenvolva suas habilidades mentais como analisar, criticar e compreender a realidade , novas formas de pensar vão sendo desenvolvidas, daí inclui-se o trabalho de educação das consciências.

A escola tem um grande papel na tomada de decisão e da mudança tendo em vista a questão social. Esse processo formativo é permeado pela luta e guiado por ela. Sendo esta um espaço de saber sistematizado, espaço no qual a classe trabalhadora tem a possibilidade de ter acesso assim como a classe burguesa, porém a realidade deve ser transformada e tomar a consciência da realidade. O elemento de consciência da classe trabalhadora desse saber é fundamental.

Não devemos discutir a educação por ela mesmo, pois ela está inserida em um contexto de ideologia, relações de poder e diversas instâncias que promovem a transformação em um contexto histórico concreto, devemos pensar a educação dentro de um modo de produção na qual ela está inserida como uma totalidade histórica e social regida de dizeres. O marxismo na Educação mostra-nos essa constante transformação da sociedade, das relações de classes, do poder e dominação, a construção do estado e da gestão educativa a partir de um processo reprodutivo. Sendo assim, a atualidade do marxismo mostra-nos a realidade política, os desenvolvimentos e transformações das filosofias e ciências e das sociedades em geral. O marxismo nasceu no início do capitalismo, no qual ainda continua vigente.

A educação configura-se em um processo amplo que sugere de base às discussões Marxistas, ancora-se a categoria trabalho, subjetividade e alienação. Marx (1986) mostra-nos

a educação politécnica, voltada para a formação do trabalhador. A categoria trabalho é a centralização do ser humano, a representação do ser com a atuação na natureza. As condições e necessidades do ser amplia-se no processo educativo e trabalhista, adaptando-se e transformando a natureza. Ao transformar a natureza, para Marx (1986) o homem transforma a si mesmo e sua realidade.

A Educação no sentido marxista é aquela a serviço da revolução, construindo uma nova sociedade, tem a função de criar uma estrutura no qual a formação humana seja o centro da vida social e o núcleo da vida. A construção de uma sociedade que vá além do capitalismo. A perspectiva da educação como um saber sistematizado, dos conhecimentos, do estudos para a transformação subjetiva e objetiva da realidade social. Um ensino que não deixa de realizar os conteúdos necessários da educação, amplia os conhecimentos para todas as classes. Com um olhar do materialista histórico dialético devemos pensar em uma educação para a contradição, da transformação da realidade da história humana, colocar a escola no movimento da luta. A escola não é neutra, possui nela uma produção histórica, contraditória é a partir dessa compreensão que entendemos a realidade para transformá-la.

> A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2007a, p. 420).

A problematização para entendermos o presente e a educação nos leva a pedagogia histórico crítica. Marx (1986) trabalha com os embates políticos, económico pela luta de classes, pela análise da composição tática e estratégica na educação. É o modo de produção que rege a vida do trabalho, um conjunto de relações de força.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tomamos como metodologia a revisão bibliográfica e a estrutura metodológica do Materialismo Histórico Dialético.

RESULTADOS

Hegel tornou-se um marco importante na construção do intelectualismo de Marx. Fazendo uma crítica ao Estado e a Política em sua época, passando por Maquiavel e a Hegel, colocando o Estado como presente estrutura positiva. Existe então uma sociedade civil onde os interesses privados e os conflitos estão estabelecidos em um processo de dominação de tomada de poder, o Estado é apenas uma projeção de interesses. A cidadania e o público é uma representação.

A ideia de Estado e Política surge historicamente, o Estado vai se automatizando e a política politizando a partir da burguesia, uma representação de ideologias. A sociedade civil compõe-se no conflito de interesses, há então uma classe social que se dobra o Estado, no qual podemos refletir na questão do trabalho e dominação de classe. Pensando no movimento da sociedade civil através da economia, no capital.

A contradição da sociedade civil é o projeto de estudo de Marx (1986). O Estado é no entanto um Estado de classe, local de dominação da economia, obtendo conflitos e lutas de classes no seio da sociedade, a resistências dos trabalhadores ao irem para as fábricas retrata uma desordem no padrão estatal. A derrubada da ordem nos trás a tona a ditadura do proletariado, onde o poder político de uma classe majoritária, passageira e cheia de equívocos, um momento em direção a extinção do Estado, da política.

Dentro de diversas questões históricas e contextos dos trabalhadores podemos visualizar em Marx (2010) que para o proletariado é fundamental destruir o Estado existente, derrubar o poder político da burguesia, ou seja, o instrumento de dominação. Temos presente um Estado político burguês, ideológico e intrínseco de poder, instrumento de dominação de classe no processo produtivo, na reprodução e contextualização social.

Sendo assim, é preciso compreender a realidade atual, podemos pensar na construção da política e do Estado para a construção de uma sociedade participativa e organizadora das relações sociais. O Estado atual exclui cidadãos no qual deveriam ser incluídos dentro de uma massa equalizadora.

De acordo com Marx (1986, p. 94), a “sociedade civil abarca o conjunto das relações materiais dos indivíduos no interior de um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas” No campo de marxismo a ideia de Estado como uma máquina de reprodução se difundiu ao longo do tempo, reflexões Gramscianas nos mostram como o Estado dentro da perspectiva marxista é interpretado e a participação da sociedade civil dentro das lutas hegemônicas.

Desta maneira, ao pensarmos o Estado, referimo-nos á um status de poder, uma absorção de dizeres, sentidos e significados por meio das condições de produção. Althusser (1985) compreende que é por meio dos processos ideológicos e os aparelhos de repressão que vive a sociedade.

QUESTÃO SOCIAL: O PAUPERISMO DA CLASSE TRABALHADORA

Na terceira década do século XIX, surgiu no cenário europeu a expressão “questão social”, no mesmo momento que emergia a palavra socialismo, conforme esclarece Castel (1988). O termo foi utilizado para descrever as terríveis condições de miséria onde inúmeros trabalhadores foram submetidos pelo capitalismo. A expressão “questão social”, foi usada de maneira indiscriminada o que lhe trouxe diferentes conteúdos e atribuições, mas Netto (2001), nos diz que todos os usos existentes, tinham algo em comum, se referiam ao pauperismo absoluto dos trabalhadores assalariados.

O autor ainda nos lembra que em 1848, com a intensificação das lutas de classe, entre proprietários e não proprietários (trabalhadores e donos da mão de obra), Marx e Engels faziam referência aos problemas sociais, dentro das relações de produção sob a perspectiva classista dos trabalhadores, assim o pauperismo e a situação dos trabalhadores fabris são entendidas como questão operária.

A exploração do trabalho assalariado pelo capitalismo, as lutas dos trabalhadores contra as relações sociais de produção capitalista e todas as formas de exploração, dominação, opressão e alienação, são entendidas por Marx e Engels (1898) como questão operária.

Para Castel (1998), a precarização das relações sociais no mercado de trabalho são atributos relevantes da crise vivida na década de 1970, e que teve como consequências sociais, a desestabilização dos empregados e o processo de desfiliação de inúmeros contingentes de trabalhadores da sociedade salarial, que se tornaram "inúteis para o mundo”.

Destarte que os "novos pobres”, como elucida o autor francês, fazem parte de uma nova lógica capitalista que exclui pessoas dos processos de trabalho e acentua de forma desmedida a vulnerabilidade social das massas.

Nesse sentido, Saviani (2007), nos convida a refletir acerca dos fundamentos ontológico-históricos da relação trabalho e educação, mostrando-nos que nas comunidades primitivas os homens apropriam-se de forma coletiva dos meios de produção de existência e assim eram educados e educavam as novas gerações, o que era denominado de "comunismo

primitivo", ali não havia divisão de classes, tudo era feito em comum. A existência humana é produzida pelos próprios homens, sendo pois produto de seu trabalho, o homem não nasce homem, ele forma-se homem. A produção do homem é ao mesmo tempo a formação do homem, isto é o processo educativo. Sendo assim a origem da educação coincide então com a origem do homem. Antunes (2005, p. 69), entende que "aquilo que era uma finalidade básica do ser social - a busca da sua realização produtiva e reprodutiva no e pelo trabalho transfigura-se e se transforma."

O que vivenciamos hoje, é uma mudança radical, no modo de produção capitalista, todos os bens e serviços necessários a reprodução social humana são produzidos como mercadorias, que devem ser úteis a mercantilização e não para a satisfação de quem a produz. Os capitalistas fazem uso do dinheiro acumulado para adquirir meios de produção e força de trabalho, enquanto os trabalhadores, se oferecem como mercadoria, força de trabalho, pois só assim conseguem meios de sobrevivência.

Foi por meio do Manifesto Comunista que Marx e Engels (1989) afirmavam que as contradições encontradas nas produções das atividades materiais e nas relações experienciadas no meio social de produção capitalista levariam a sociedade a divisão em duas classes, a burguesia e o proletariado. E anunciou que a luta de classes teriam dois grandes pólos bem delimitados: de um lado a franja rica da sociedade e do outro a massa dos marginalizados e pauperados. E foi na divisão de classe da sociedade, que a fome, a miséria e a desigualdade social despontou à luz da lógica do capital. E nas palavras de Antunes (2005) traz a tona a dialética de riqueza e miséria, de acumulação e privação, do possuidor e do despossuído.

A situação política e econômica do Brasil na atualidade tem afetado de forma devastadora o mundo do trabalho, os ideários de uma classe monopolista burguesa tem burlado o sistema educacional com a falácia de uma educação de qualidade para todos , mas o que está além das aparências é verdadeiramente o fim da escola pública como explica Lombardi (2011) "O cenário do capitalismo é a devastação em todas as dimensões". E é neste contexto que as ideias de Marx e Engels problematizam a necessidade da revolução proletária, com o propósito de construir uma sociedade mais justa e digna para todos, tendo como ponto de partida a luta de classes, que gera e gerada pela divisão do trabalho, encaminhado assim, a ditadura do proletariado, e que a luz das concepções desses pensadores é balizada como a classe oprimida, proprietária da simples força de trabalho, que é considerada valor de troca como mercadoria na relação proletariado-burguesia. E diante de tamanha crueza com que age

o capitalismo, o homem torna-se mercadoria qualquer, e é utilizado como coisa que se pode comprar e vender, estamos aprisionados num sistema perverso, que nos escraviza e que burla os nossos direitos , tudo isso nos leva a pensar que não é possível encontrar uma solução negociada que seja capaz de mudar a "questão social".

No século XXI a ordem social capitalista continua fazendo com que o trabalhador deixe de lado a sua condição humana e se transforma em lobo de seus próprios pares. Como referencia Antunes (2012) onde o homem encontra-se alienado e estranhado diante da produção do seu trabalho e diante do próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um estranho diante de si mesmo, pois o capitalismo não efetiva o ser social que trabalha, mas o deixa desmotivado sem liberdade de expressão, crítica e participação.

A luta imanente do capital que diz respeito a maiores lucros e acumulação de riquezas, nasceu regida pela violência, portanto a violência foi a "parteira do capital". O povo brasileiro precisa quebrar o silêncio frente a fragmentação do trabalho, já é tempo da escola assumir o seu papel revolucionário, para isso nós precisamos de condições efetivas para que a escola se liberte , precisamos resistir , e lutar, comecemos agora na Primavera do Brasil, bradando o nosso desejo de liberdade e aceitando a convocação de Marx (1998, p. 67) "Proletários de todos os países , uni-vos!"

O TRABALHO ALIENADO DO PROFESSOR

O conceito de alienação foi desenvolvido por Hegel no campo da filosofia, e posteriormente assumido por Karl Marx em seu trabalho. Os manuscritos econômico-filosóficos de 1844, onde é explicado que a classe trabalhadora é alienada à fábrica por quatro fatores: 1) que no processo de produção o trabalhador não controla as formas de seu próprio trabalho; 2) que o produto de seu trabalho, apesar de custar-lhe esforço, não é reconhecido como o dele; 3) ao ser o empregador proprietário do trabalho do trabalhador durante o tempo contratado, suas relações com o empregador não são de colaboração, mas de contradição e antagonismo; 4) sendo o trabalho que distingue o ser humano, pois permite desenvolver suas capacidades, o trabalho torna-se um meio, mero instrumento de subsistência, e não em meios para a plena realização do ser humano e, portanto, não cair nos laços de alienação.

A alienação, em seguida, significa uma dependência de certas condições de trabalho, implica impotência, subordinação, despersonalização e sujeição do indivíduo, o homem como um seja estranho, estranho para si mesmo, sem potencialidades. Sabemos que, no campo da

educação, a alienação faz uma aparência, porque existe a possibilidade de que a educação se torne um instrumento onde as condições de alienação são geradas, é fundamental considerar o contexto social e político no estudo da questão educacional.

Especificamente, o trabalho alienado se reflete no ambiente educacional quando ocorrem as seguintes situações: 1) a falta de participação dos alunos na orientação da educação que recebe; 2) a falta de controle sobre o conteúdo do currículo; 3) motivação para o trabalho escolar que é realizada através da aplicação de um sistema comportamental de "punições e recompensas".

Portanto, o aluno não se integra realmente e conscientemente ao processo de conhecimento. O sistema educacional está alienando em qualquer um dos seus níveis de estudo, o aluno não é um sujeito ativo, mais passivo do processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, o estudante graduado de uma escola ou centro educacional terá necessariamente um perfil de alienado, ou seja, despojado de seu próprio potencial.

Um profissional alienado, cobre com precisão as expectativas de um mercado de trabalho que é governado pela lógica capitalista de ter profissionais dóceis, subordinados, dependentes, submissos, não críticos e conformistas, alienígenas, estranhos para si mesmos.

O homem alienado é incapaz de levar uma vida libertadora, pois o mesmo vive entregue ao trabalho e as demandas sociais, deixa de lado o lazer e busca suprir suas necessidades no trabalho com o falso sentimento de pertencimento ou mudança de vida, muitos não possuem uma atitude proativa ou a capacidade de sair de sua situação de dependência.

Mas existe a possibilidade de que a educação torne-se um instrumento para superar essa condição de alienação e despersonalização. Somente se os processos de ensino-aprendizagem retomarem os discursos da crítica e da autocrítica, entendidos como a superação e não a destruição, uma crítica. Somente se a educação se basear nos postulados da filosofia e da ética crítica, não conservadoras e reacionárias, que oferecem valores e diretrizes para a realização do homem e adquirir uma personalidade livre e completa a mesma objetivará seu objetivo de transformação e educação de qualidade para todos.

A educação pode cair na perversão de investir o que deve ser a essência da educação; a formação de personalidades e não apenas a informação. A formação de personalidades é um processo profundo e complexo que muitas vezes confunde e paralisa o professor que não é crítico, que incorre em uma educação tradicional, não crítica, mistificadora. Nesse sentido, o professor é o grande centro de atenção do ensino, suas aulas são magistralmente (segundo

suas próprias crenças). Na maior parte, são os professores, os que ditaram a classe, aqueles que sentem a sua sabedoria sobre as mentes vazias dos alunos.

Os professores autoritários, em essência, estão contribuindo para a alienação dos alunos, não contribuem para uma educação libertadora como postula Paulo Freire (2006), professores autoritários promovem uma educação que encadeia, que é dogmática e, acima de tudo é alienante.

Do ponto de vista do materialismo histórico, o conceito de alienação tem sido usado para explicar essa experiência histórica que afeta um grupo social quando é submetida a relações mercantilizadas na produção de valor, que é expressa em três instâncias. O primeiro refere-se à alienação em relação ao produto. É uma relação objetiva baseada na exploração do trabalho, na qual o produto do trabalho é alienado por outro que não é o produtor, que controla os meios de produção e que tem interesse na acumulação de capital. A segunda instância está relacionada à alienação "em si", em relação à atividade produtiva. Subjugada a esta lógica, o trabalhador não só não recebe um salário equivalente ao que ele produz, mas também perde seu emprego. Dado que o trabalhador está sujeito a condições produtivas definidas pelo empregador, seu trabalho se torna estranho para ele, não pertence a ele. O trabalhador inserido em uma lógica comercial de produção torna-se uma mercadoria e, portanto, sua força de trabalho é apropriada para o empregador que tem seu tempo e energia. O terceiro refere-se à alienação da sociedade. Baseia-se em uma relação subjetiva entre o trabalhador e o mundo que, sendo socialmente produzido por ele, parece-lhe refere-se à alienação da sociedade. Baseia-se em uma relação subjetiva entre o trabalhador e o mundo que, sendo socialmente produzido por ele, parece-lhe refere-se à alienação da sociedade. Baseia-se em uma relação subjetiva entre o trabalhador e o mundo que, sendo socialmente produzido por ele, estranhado.

Esta subjetividade contém em diferentes graus uma experiência vital que se expressa em um mal-estar devido ao caráter alienante das relações determinadas pelo sistema, tanto do tratamento daqueles que estão na mesma condição subalterna quanto daqueles que estão em posição de dominação. É uma sensação de estranheza diante do papel social que o trabalhador desempenha na realidade concreta, produzindo uma "dissonância cognitiva" entre o que é e o que ele gostaria de ser. Quando não há correspondência, está sujeita a condições de alienação, porque tais condições materiais de existência não permitem desenvolver as potencialidades da pessoa ou de seus pares. Pois para Marx e Engels.

> Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem indiretamente a sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1994, p.15)

Nesse sentido do material, o sujeito ao contestar o valor de sua produção, é forçado a competir com seus pares, o que é um absurdo total se se sustenta que a função pedagógica é fundamentalmente coletiva. Sob essa lógica alienante, o professor deixa de reconhecer o valor de seu trabalho, porque ele é guiado sob um quadro projetado por atores externos à produção de conhecimento em sala de aula, uma tecnocracia oficial de capital que se apropria da capacidade criativa dos atores da educação para definir o caráter de seu trabalho.

Com a consolidação da política educativa, a função pedagógica junto com a comercialização também se desintegra, de modo que a aprendizagem dos estudantes não responde mais ao resultado colaborativo dos atores da comunidade educativa, mas sim acredita na ideia de que a performance de ensino (e também a dos alunos) pode ser avaliada individualmente e externamente. Essa ideia, que permanece intacta no atual projeto de carreira docente, acaba por forçar o professor a entregar resultados individuais como medida de seu desempenho produtivo e assim definir seu salário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um processo de relações sociais no qual o trabalho torna-se o precursor central da construção das relações, e compreende-se como um campo de vastas interpretações, possuindo relações hierárquicas e ideológicas, com o surgimento do capitalismo o trabalho assemelhou-se ao bem social, intrínseco do ser, pois para Marx o trabalho é uma relação de produção.

Marx e Engels não nos apresenta de forma explícita uma teoria educacional, mas coloca à mostra a relevância dos professores compreenderem que a instituição escolar é uma construção dos homens e que tem forte relação com o processo de produção das condições materiais de sua existência, sendo assim a escola deve engendrar em seus ensinamentos uma proposta pedagógica que esteja além dos interesses da classe burguesa.

Uma escola que evidencie em sua práticas educativas o compromisso em ensinar os conteúdos historicamente construídos pela humanidade , a uma classe em que a burguesia insiste em dominar , que é a classe trabalhadora. O compromisso dos educadores é romper com a ideologia burguesa que busca incessantemente reforçar os seus interesses através de

novas modalidades de ensino, sempre apresentadas com novas roupagens, mas que na verdade são sustentadas pelo lema do "aprender a aprender''. O pensamento marxista nos parece o mais coerente para que possamos potencializar uma luta contra a pseudo democracia, e combater a ideologia burguesa que atravessa os órgãos responsáveis pela educação pública do nosso país.

O nascer de uma escola revolucionária depende do Estado, das ações dos agentes educacionais, dos órgãos responsáveis pela educação e de uma comunidade que expresse em seus movimentos populares, a luta pela construção de uma escola que promova concretamente a formação emancipatória da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A.M. (orgs.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p.13-27.

_____.**Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007.

CASTEL, R. **A insegurança social**: o que é ser protegido? Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. São Paulo: Alínea, 2011

FREIRE, A.M.A. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de o capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1985.

_____.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **Manifesto comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

PAULO NETTO, P. **Cinco notas a propósito da "questão social"**. Revista Temporalis, Brasília, v. 2, n. 3, jan/jul. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

THE CURRENT TEACHING WORK AND THE MARXIST ALIENATION PRACTICE

Abstract: *This article presents a historical view of the labor question proposed by Marx, showing the transition from manual labor to industrial work, the enhancement of human labor, and means of subsistence. We live in a process of social relations in which work becomes the central precursor of the construction of relations, and is understood as a field of vast interpretations, having hierarchical and ideological relations, with the emergence of capitalism the work resembled the social good, intrinsic of being, because for Marx the work is a relation of production. The work acquired new meanings over time, having another mode of slavery, the loss of pleasure in elaborating its activities, leading the subject to a conditioning of the modes of production. This research tends to investigate through bibliographical references authors who dialogue with Dialectical Historical Materialism, social organization, politics and Education. Marx shows us that alienated labor is the fruit of capitalism and its social and economic organization, leading to a process of oppression of the worker. Thus, through alienated work, the teacher does not feel motivated with the product of his work and does not see him as part of a group that is not oppressive. Overcoming alienated work makes it possible to understand a new system of human development and its relation in the society in which it is inserted. The construction of knowledge and processes of accumulation of capital and economy is the legacy of the subject teacher in the present times, contemporaneity has contributed to the process of alienation of the social, critical and political individual. We then aim to investigate the work of teachers in a perspective of alienation, an observation of their teaching role in the current political reality. For Marx, labor is the subsistence of human reality, it conceives man as the product of his labor, that is, labor self-production.*

Keywords: *Work. Education. Society*

BIDOCÊNCIA: TRABALHO DOCENTE COLABORATIVO

TALINA, Marília Duarte Lopes[1] – mariliaduarte405@gmail.com.
FIOCRUZ – Instituto Oswaldo Cruz – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. Avenida Brasil, 4.365, Pavilhão Arthur Neiva – Manguinhos – Rio de Janeiro/ RJ – Brasil - CEP: 21040-360

FONTOURA, Helena Amaral[2]– helenafontoura@gmail.com
FIOCRUZ – Instituto Oswaldo Cruz – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. Avenida Brasil, 4.365, Pavilhão Arthur Neiva – Manguinhos – Rio de Janeiro/ RJ – Brasil - CEP: 21040-360

Resumo: *Este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência da bidocência como um trabalho docente colaborativo a serviço do ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. O trabalho se propõe, inicialmente, a definir os conceitos de bidocência e de ensino colaborativo à luz de referenciais teóricos como Beyer (2005, 2006), Caussi (2013), Tardif (2002) entre outros, esclarecendo como ambos vêm acontecendo no contexto escolar, uma vez que estão geralmente associados à Educação Especial e ao ensino na perspectiva da inclusão. Em seguida, pretende discutir a natureza do trabalho docente e as relações de trabalho na bidocência, levantando algumas hipóteses sobre os seus efeitos na relação pedagógica e no processo de aprendizagem de alunos e professores. Por ser um tema pouco desenvolvido, a construção de ideias sobre a bidocência demanda mais pesquisas. O presente trabalho apresenta o resultado parcial de uma pesquisa em curso, que vem investigando como se dá a prática da bidocência no ensino de Ciências no Colégio Pedro II, escola pública federal, localizada no Rio de Janeiro, que desenvolve o sistema de bidocência nas aulas de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, por isso apresenta-se como um rico campo de pesquisa e vem fornecendo subsídios para descrever a experiência da bidocência, identificando suas vantagens, desvantagens e limitações no cotidiano escolar, possibilitando também uma análise sobre as relações no trabalho docente.*

Palavras-chave: *Bidocência. Ensino colaborativo. Ensino de Ciências.*

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ. Mestra em Ciências pelo mesmo programa. Pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Colégio Pedro II.

[2] Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ. Doutora em Ciências pela FIOCRUZ. Docente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

Pensar na docência como profissão pressupõe antes de mais nada pensar na ação de "ser professor". Compreendemos a prática docente como trabalho humano e, por isso, construída por sujeitos inseridos em um espaço histórico e socialmente localizado. Nesta perspectiva, torna-se essencial compreender o trabalho como uma dimensão fundamental na vida humana, capaz de transformar qualitativamente o meio, tanto em seus aspectos objetivos quanto subjetivos.

Compreendemos que, na busca de superação do caráter desumano assumido pelo trabalho na modernidade, gerado pela divisão do trabalho e exploração capitalista do homem, está implícita a necessidade de resgatar o seu caráter criativo e reflexivo. Procuramos, desta forma, superar a noção de trabalho como uma atividade meramente mecânica e alienada, para buscar uma outra, na qual o homem seja o sujeito do processo produtivo.

A profissionalidade do trabalho docente é um conceito em constante elaboração, cuja compreensão deve ser situada num determinado contexto sócio histórico. Os professores são os responsáveis pelos processos institucionalizados de educação, ainda que muitos outros agentes educacionais nele interfiram. A atividade dos professores diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas instituições de ensino. A função docente, suas características, a forma de desempenhá-la, a importância a ela atribuída e as exigências feitas em relação à profissão variam de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação e ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes tempos e espaços.

Nóvoa (1992) aponta que devemos conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Assim, as transformações no campo educacional são construídas a partir das mudanças nas práticas dos professores e das escolas como um todo, pressupondo um investimento positivo nas experiências inovadoras que já se fazem presentes nesse meio. Torna-se, portanto, importante e necessário estimular propostas de trabalho que estejam vinculadas às questões colocadas e percebidas no cotidiano da escola e da região na qual está localizada. A partir dessa premissa, apresentamos a seguir uma experiência de trabalho docente colaborativo, aqui denominada de bidocência, com vistas a implementar um ensino de Ciências mais colaborativo.

O CONCEITO E A ORIGEM DA BIDOCÊNCIA

A revisão de literatura inicialmente realizada para fundamentar este trabalho constatou que o termo bidocência está diretamente associado à Educação Especial na perspectiva da inclusão, como uma estratégia de ensino colaborativo. Mas, o que vem a ser bidocência? E ensino colaborativo? O prefixo bi, de bidocência, já indica que trata-se de dois docentes. Dois professores trabalhando juntos e compartilhando a docência numa mesma sala de aula, colaborando um com o outro, trabalhando em parceria (Beyer, 2005). Há também quem utilize o termo docência compartilhada para o mesmo conceito, como Caussi (2013). Como o conceito de bidocência é recente e ainda pouco desenvolvido, não há muitos estudos sobre o tema. Durante o rastreamento bibliográfico realizado, foi necessário pesquisar, inclusive, indicativos de características que me permitissem a ampliação desse conceito.

De acordo com os estudos realizados, o conceito de bidocência surgiu na década de 1970, a partir de uma demanda do ensino inclusivo e de princípios pedagógicos adotados pela escola Flämming, na Alemanha, pioneira na inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aula de ensino regular. A experiência da escola Flämming foi trazida para o Brasil pelo professor Hugo Otto Beyer. Por este motivo, os estudos de Beyer serviram como embasamento teórico pra este trabalho, por situar o contexto em que surgiram as primeiras experiências de bidocência, ou seja, a experiência de ter dois professores compartilhando o trabalho docente na mesma sala de aula, obtendo resultados bem sucedidos.

A bidocência é uma das formas de se efetivar um ensino colaborativo. De acordo com o dicionário Aurélio colaboração significa: “1. Trabalho em comum com uma ou mais pessoas. 2.Ajuda, auxílio”. Quando se trata de ensino, a colaboração é entendida como uma estratégia de trabalho pedagógico. O ensino colaborativo é portanto, uma estratégia didática que surge da necessidade de atender alunos com necessidades especiais na sala de aula regular. O professor da classe comum, o professor especialista em Educação Especial e outros envolvidos no processo pedagógico, planejam juntos de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas, em classes comuns. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma a desempenhar um trabalho colaborativo e sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar um grupo heterogêneo, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais, visando a inclusão de todos os alunos da turma. No modelo colaborativo, os diferentes profissionais juntam suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, aprendendo uns com os outros, garantindo com

esta relação positiva a satisfação das necessidades de todos os alunos. Uma das estratégias pedagógicas do ensino colaborativo é a bidocência. Ter dois professores compartilhando a regência de uma mesma turma, requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade, generosidade e uma partilha dos saberes. Cada profissional envolvido pode beneficiar-se dos saberes e habilidades do outro e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E BIDOCÊNCIA

De acordo com a legislação brasileira, a educação direcionada a indivíduos com necessidades educacionais especiais é chamada Educação Especial. Historicamente, surgiu para contemplar a educação de pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas. No Brasil, a preocupação em oferecer atendimento a pessoas com deficiência iniciou-se discretamente no século XIX, ainda no Período Imperial, com iniciativas oficiais e particulares isoladas como a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamim Constant (IBC) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), hoje Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES).

Até a década de 1950, praticamente não se falava em Educação Especial no Brasil. A primeira LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61, previa que a educação dos excepcionais deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Mas contraditoriamente, também previa que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, que se destinasse à educação de excepcionais, receberia do poder público tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. Com isso, ao mesmo tempo em que previa a integração dos alunos com necessidades especiais ao sistema educacional público regular, oferecia também o incentivo às iniciativas privadas que se destinassem à educação desses alunos, o que continuava a segregá-los em escolas especiais. (BRASIL, 2010)

A partir de 1970, a Educação Especial tornou-se preocupação dos governos e foram criadas várias instituições públicas e privadas com classes especiais para educar alunos com algum tipo de necessidade especial. Em 1971, a Lei 5692/71 que alterava a LDB anterior, determinava “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, mas não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades

educacionais especiais. Com isso, continuava reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Enquanto isso, crescia nos Estados Unidos, o movimento pela Educação Inclusiva. Esse movimento teve origem nos movimentos sociais de pais e alunos com deficiência, reivindicando o acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidade (STAINBAK E STAINBAK, 1999). A preocupação com a defesa dos princípios fundamentais dos portadores de necessidades educacionais especiais ampliou mundialmente os movimentos em favor de inclusão. Na década de 1980, intensificam-se os questionamentos sobre a Educação Especial como um sistema de ensino paralelo, criado para educar exclusivamente os portadores de alguma diferença, mas que também contribuía para que os alunos diferentes fossem segregados e com isso, excluídos da escola e da sociedade. A proposta do ensino inclusivo nas escolas regulares começa a ganhar força, caracterizando-se como uma política de justiça social, uma educação para alcançar todos os alunos, com ou sem necessidades especiais.

Um passo importante rumo à inclusão dos alunos com necessidades especiais no Brasil, aconteceu em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que teve como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art. 3º, inciso IV). A Constituição define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece como um dos princípios para o ensino a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). Desta forma, a Constituição de 1988 garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, deixando claro que as escolas não podem excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela. Representou um grande avanço no sentido da inclusão, pois rompeu com o modelo anterior que previa que os alunos com necessidades especiais estivessem em classes de Educação Especial, segregados dos demais alunos, constituindo-se assim como um novo desafio para as escolas, que precisavam se adaptar à essa nova realidade.

Apesar do avanço constitucional no sentido da inclusão, em 1994, o Brasil implantou a Política Nacional de Educação Especial. A política não contemplava os princípios constitucionais de acesso, igualdade e permanência dos alunos com necessidades especiais

no ensino regular, uma vez que condicionava esse acesso apenas àqueles que possuíssem "condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais", mantendo esses alunos "sem condições" segregados no âmbito da Educação Especial.

Naquele mesmo ano, realizou-se entre 7 e 10 de junho a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que foi promovida pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco, na cidade espanhola de Salamanca. A Conferência buscava procedimentos para garantir oportunidades para pessoas com necessidades especiais. Estiveram presentes representantes governamentais de 94 países, bem como muitas ONGs. Ao final da conferência, redigiu-se um documento considerado mundialmente como um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social. A Declaração de Salamanca instituiu princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino é questão central no documento que apresenta propostas, direções e recomendações a nível nacional e internacional, destacando um novo pensar em Educação Especial. Quatro princípios nortearam a Declaração de Salamanca: 1º) A educação é direito de todos, independentemente das diferenças individuais. 2º) Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais. 3º) A escola deve adaptar–se às especificidades dos alunos e não os alunos às especificidades da escola. 4º) O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

A Declaração de Salamanca (1994) ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não conseguem beneficiar-se com a escola, seja por que motivo for. Assim, a ideia de "necessidades educacionais especiais" passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

De acordo com a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de

quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, assegurando uma educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber ainda o apoio extra necessário, que lhes assegure uma educação efetiva.

Em 1996, os princípios da Declaração de Salamanca foram incorporados à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei Nº 9394/96. Na nova LDB verifica-se a intenção de possibilitar as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva. Pela primeira vez foi destinado um capítulo inteiro da LDB para tratar da Educação Especial (Capítulo V), garantindo:

- a oferta de educação "preferencialmente" na rede regular para os alunos deficientes;
- a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela;
- a oferta de educação desde a educação infantil;
- a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências;
- a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar;
- a restrição do atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja deficiência não permita sua integração na rede regular, pois a LDB preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

A partir da nova LDB, a rede regular começou a matricular os alunos deficientes nas classes regulares e iniciou-se uma série de discussões sobre o assunto. Goffredo (1999) afirma que há os que defendem a proposta, pois reconhecem que a convivência entre deficientes e não-deficientes é benéfica para ambos, uma vez que a integração permitirá aos não-deficientes aprenderem a conviver com as diferenças e aos deficientes será oferecida maior oportunidade de desenvolvimento devido ao estímulo oferecido pelos não-deficientes. Outros se posicionam contra, pois observam que a escola regular não possui recursos físicos e humanos para atender a uma clientela tão diversa. Alguns afirmam ainda que o governo instituiu a lei, mas não ofereceu condições para que ela fosse devidamente implantada.

Segundo Glat (2005), a educação de alunos com necessidades educativas especiais, que tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, passa a se voltar cada vez mais para a Educação Inclusiva. Esse é o novo paradigma educacional, no qual o ensino regular recebe estudantes que compreendem toda a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, incluindo aqui alunos com necessidades especiais. A Educação Inclusiva tem consciência da diversidade da espécie humana e trabalha dentro da escola tentando oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais todos os recursos na sala de aula regular.

Para Stainback e Stainback (1999), a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. Todos os alunos, com ou sem deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, em escolas de ensino regular.

Diante do desafio de educar todos juntos, na/ para a diversidade, surgem desafios como: que metodologias de ensino melhor se adequam à perspectiva da inclusão? Quais recursos necessários? O que é imprescindível para garantir a aprendizagem? Quais as possibilidades e os limites de uma proposta de ensino inclusivo? Como atender à diversidade dos alunos? Nesse sentido, o ensino colaborativo apresenta-se como uma ação pedagógica que busca atender as novas demandas apresentadas, tanto pelos estudantes quanto por seus professores, no paradigma da inclusão.

Uma das estratégias pedagógicas do ensino colaborativo para facilitar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é a bidocência. Para fins desse trabalho, defendemos o conceito de bidocência de Beyer (2005, 2006) que trouxe para o Brasil o modelo de bidocência da escola Flämming , um modelo de Educação Inclusiva na Alemanha. De acordo com Beyer, (2005), a escola Flämming, em Berlim foi um marco pioneiro na história da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na Alemanha. Tendo iniciado como uma pequena experiência, acalentada por um grupo de pais de crianças com deficiência, primeiramente na pré-escola, para avançar através do ensino fundamental, consolidou-se como uma experiência que se tornou paradigmática para novas experiências de inclusão escolar em outros estados alemães. A escola Flämming foi pioneira na concepção da inclusão escolar no seu país, cujo impacto atingiu dezenas de outras experiências de inclusão. Por ter sido a primeira experiência, tornou-se uma inovação educacional de cunho paradigmático para a maioria das experiências que se sucederam (BEYER, 2005).

De acordo com o autor, ao receber em suas classes alunos com necessidade educacionais especiais, os professores geralmente levantam os seguintes aspectos:

a) As turmas de alunos são muito numerosas.

b) Os currículos são pouco favoráveis à inclusão escolar.

c) A formação continuada oferecida aos professores deixa muito a desejar.

d) Os alunos são cada vez mais dispersivos em sala de aula.

e) As dificuldades de comportamento dos alunos são cada vez mais frequentes.

f) O desempenho na leitura, escrita e matemática piora com a dispersão.

Diante de tantas demandas que os professores já possuem é compreensível que sintam-se preocupados com a inserção de alunos deficientes nas turmas. Como dar atenção às necessidades especiais desses alunos e a de todos os demais alunos ao mesmo tempo? Ainda persistem muitas dúvidas e impasses sobre como deve ser o processo de escolarização desses alunos. Um modelo muito promissor é o de ensino colaborativo, que consiste na parceria entre os professores, sobretudo entre o professor de ensino regular e o professor de Educação Especial, trabalhando em regime de bidocência. Ambos dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. (FERREIRA, MENDES, ALMEIDA, DEL PRETTE, 2007). Na visão de Beyer, o sistema de bidocência pode ser a estratégia pedagógica capaz de viabilizar um ensino inclusivo e colaborativo com sucesso, estabelecendo uma parceria de trabalho com outro colega e compartilhando com ele o trabalho, as tarefas, as preocupações, os sucessos e os fracassos. Beyer afirma com a propriedade de quem vivenciou o sistema de bidocência durante anos:

> O conceito de professor isolado perante a tarefa docente fragmenta-se positivamente diante da possibilidade de compartilhar com outro colega as experiências do cotidiano escolar. Embora essa situação de bidocência possa provocar ansiedade nos professores envolvidos em tal experiência, constitui também uma excelente oportunidade para o aperfeiçoamento profissional e pessoal.(BEYER, 2005, p. 14)

A BIDOCÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Como já foi citado anteriormente, o ensino colaborativo e a bidocência têm sido amplamente defendidos apresentando-se como estratégia pedagógica que envolve a cooperação entre um professor do ensino regular e um professor do Ensino Especial, atuando juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos que demandam uma atenção diferenciada (FERREIRA, MENDES, ALMEIDA, DEL PRETTE, 2007). Uma vez que esta estratégia pedagógica é reconhecidamente eficaz e defendida por vários autores, por

que não se apropriar desta estratégia para outras situações que demandam do professor uma atenção maior aos alunos?

O sistema de bidocência não precisa ficar restrito aos alunos com necessidades especiais, mas pode ser aplicado a outros contextos. As experiências demonstram que professores envolvidos nestas experiências de bidocência oscilam menos, são mais coerentes em suas práticas, propõem uma variedade maior de atividades em classe, decidem com os alunos algumas das atividades, são menos diretivos em suas aulas, estabelecem um melhor contato emocional com os alunos, cultivam um bom ambiente de sala de aula, expressam mais reconhecimento dos progressos dos alunos. (MAIKOWSKI & PODLESCH, 1988 *apud* BEYER, 2005)

A bidocência aplica-se perfeitamente ao ensino de Ciências ampliando horizontes, pois de acordo com Argüelles, Hughes e Schumm (2000) é uma abordagem educacional que beneficia todos os estudantes e renova o entusiasmo dos professores envolvidos, proporcionando ricas trocas de experiências, de conhecimentos e de práticas pedagógicas entre eles. O sistema de bidocência no ensino de Ciências consiste na parceria entre o professor de ensino comum e o professor que ministra aulas práticas e experiências no laboratório de Ciências. Infelizmente, essa ainda é uma realidade distante na maioria das escolas brasileiras. De acordo com a matéria de Marcelle Ribeiro publicada no Caderno Educação do jornal O Globo em 18/11/2013, os laboratórios de Ciências ainda estão presentes em poucas escolas do Brasil, públicas ou particulares. Só 10,6% das 192.676 escolas brasileiras do país, entre públicas e privadas, possuíam laboratórios de Ciências em 2012, segundo o INEP - órgão do Ministério da Educação. Além disso, os laboratórios de Ciências, quando existem, não são usados com frequência, de acordo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e o seu uso fica a cargo do professor. Dessa forma não há uma regularidade no uso do laboratório de Ciências como espaço de produção de conhecimento e de troca de experiências entre alunos e professores e raramente há a presença de um professor que atue regularmente no laboratório em parceria com o professor de Ciências.

Delizoicov e Slongo (2011) afirmam que cabe ao ensino de Ciências possibilitar às crianças a apropriação de conhecimentos relacionados às ciências, à tecnologia e à sociedade, para que possam ler o mundo a sua volta e atuar nele de forma consciente, crítica e responsável. Este processo que alguns autores denominam de alfabetização científica, também tem sido denominado de letramento científico por outros autores. Qualquer que seja a

terminologia, pesquisadores que usam um termo ou outro, como Mamede e Zimmermann (2005), Santos e Mortimer (2002), Lorenzetti e Delizoicov (2001) e Chassot (2000) apresentam uma mesma preocupação, ou seja, um ensino de Ciências para a construção de benefícios práticos para as pessoas, para a sociedade e para o ambiente. São razões para se alfabetizar cientificamente as novas gerações, mostrando a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduos, meta que se propõe para o ensino de Ciências na escola fundamental.

De acordo com Sasseron e Carvalho (2008) é necessário iniciar o processo de alfabetização científica desde as primeiras séries da escolarização, permitindo que os alunos trabalhem ativamente no processo de construção do conhecimento, debatendo temas de sua realidade. Por isso, é importante que as aulas de Ciências, desde o início do ensino fundamental, proponham atividades didáticas nas quais os alunos sejam levados à investigação científica em busca da resolução de problemas do cotidiano. O ensino de Ciências deve ocorrer por meio de atividades abertas e investigativas nas quais os alunos desempenhem o papel de pesquisadores. Os docentes contam ainda com a curiosidade que é própria das crianças nesta faixa etária como motor de propulsão para as diversas formas de explicar e resolver problemas. Ao promover atividades de Ciências verdadeiramente estimulantes, investigativas, reflexivas e motivadoras, os professores iniciam o processo de alfabetização científica de seus alunos. Nesse sentido, a bidocência se constitui como uma estratégia em busca deste processo de Alfabetização Científica. Acreditamos também que a prática da bidocência como uma estratégia de ensino colaborativo é capaz de promover a troca de experiências e saberes entre os professores, bem como discussões produtivas acerca dos conhecimentos científicos e da prática docente, o que pode agregar valor e qualidade ao ensino de Ciências.

O trabalho docente não é, ou melhor, não deveria ser, uma tarefa isolada. O ideal é que se possa ter um trabalho coletivo desde a preparação das aulas até a avaliação. Dessa forma, a complexidade da atividade docente deixaria de ser vista como um obstáculo à eficácia e um fator de desânimo, para tornar-se um convite a romper com a inércia de um ensino monótono e sem perspectivas e, assim, aproveitar a enorme criatividade potencial da atividade docente. Trata-se, portanto, de orientar tal tarefa docente como um trabalho coletivo de inovação, pesquisa e formação permanente (MALUCELLI, 2007).

Tardif (2002) afirma que a prática docente é permeada por saberes que são construídos não só nos cursos de formação docente. O cotidiano da sala de aula, além de ser o espaço onde se dinamiza o processo ensino aprendizagem, é onde o professor de Ciências articula saberes para a condução do processo educativo e tais saberes não são construídos somente nesse espaço. O saber dos professores está ligado ao seu trabalho com alunos e com os colegas. Deste modo, ele torna-se interativo e pode ser construído na relação com o grupo social onde o professor está inserido. Tardif afirma que quando o saber é compartilhado, ele se transforma, se modifica a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros. Levando em consideração essas ideias sobre a ação docente, podemos inferir que bidocência no ensino de Ciências é um processo de construção e reconstrução de saberes, que envolve o conhecimento dos professores e dos alunos, na sua interação no cotidiano da sala de aula. Essas são, sem dúvida, questões relevantes no momento de se perguntar o porquê da bidocência no ensino de Ciências. A bidocência, entendida como estratégia de ensino colaborativo, pode articular saberes diversificados, proporcionar reflexão, discussão e troca de experiências que enriquecem o processo educativo.

Argüelles, Hughes e Schumm (2000) ponderam que há algumas condições importantes para que o ensino colaborativo seja bem sucedido, incluindo a estratégia da bidocência:

a) Planejamento em conjunto: todas as atividades devem ser planejadas em conjunto, trocando ideias sobre os objetivos desejados, a melhor forma de atingi-los, os métodos de ensino, as estratégias de avaliação e o desempenho da turma, dando oportunidades ao colega de sugerir adaptações e modificações necessárias de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

b) Flexibilidade: os professores que trabalham no sistema de bidocência precisam ser bastante flexíveis para trabalhar colaborativamente. Precisam flexibilizar o seu estilo de ensino e entrar em acordo sobre a linguagem, os métodos de ensino e o manejo de classe para que haja uma unidade e coerência de trabalho entre os dois, respeitando o estilo do outro, cedendo vez ou outra, para que a relação seja amigável e para que um professor não desautorize o outro, o que pode confundir os alunos.

c) Divisão de responsabilidades: é indispensável uma divisão clara dos papéis e responsabilidades e ambos os professores precisam ser igualmente responsáveis pelas conquistas acadêmicas e pela disciplina de todos os alunos, para que não haja conflitos nem disputas por espaço. A turma não é minha, nem sua, é nossa!

d) Boa comunicação: a bidocência também requer como uma prerrogativa de trabalho uma boa comunicação. É importante se criar um ambiente onde erros e mudanças sejam aceitos como normal e parte do processo, sendo assim, deve haver tempo para que os professores se comuniquem, planejem juntos e se avaliem.

Desta forma, a proposta de bidocência em Ciências pode ampliar o olhar dos docentes permitindo que os mesmos, com diferentes formações, com experiências distintas, atuem colaborativamente e enriqueçam suas práticas pedagógicas na troca com o outro colega, possibilitando um ensino de Ciências voltado para a apropriação de conhecimentos e saberes que levem os alunos a ler criticamente o mundo à sua volta, atuando nele de forma consciente e responsável.

O SISTEMA DE BIDOCÊNCIA NO COLÉGIO PEDRO II

O Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro é uma instituição de ensino público que trabalha em sistema de bidocência tanto com alunos que possuem necessidades educacionais específicas, como também no ensino de Ciências. Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Em seus 180 anos, o Colégio passou por períodos de expansão e modernização e atualmente tem quase 13 mil alunos, distribuídos em seus 14 *campi*. Os *campi* destinados ao 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são chamados de “Pedrinhos”. Em todos os “Pedrinhos” há um laboratório de Ciências onde as aulas geralmente acontecem em regime de bidocência. Uma vez por semana, em horário pré-definido, cada professor leva sua turma ao laboratório de Ciências onde acontecem as aulas em regime de bidocência, que consiste na parceria entre o professor do laboratório de Ciências com o professor da turma. Juntos, em colaboração, eles executam as atividades, estimulando o processo de construção do conhecimento científico de forma muito dinâmica, a partir de atividades práticas, experimentações, observações, visitas pedagógicas, estudo de meio e muitas discussões. O planejamento das aulas de Ciências é organizado trimestralmente e discutido coletivamente pelos professores, incluindo os professores do laboratório, com a coordenação de Ciências, num verdadeiro trabalho colaborativo.

Este trabalho de bidocência no ensino de Ciências acontece há mais de 30 anos no Colégio Pedro II, por isso apresenta-se como um rico campo de pesquisa sobre o tema. Por ter um diferencial em relação à maioria das escolas brasileiras, constitui-se como o campo de

pesquisa das autoras deste texto (doutoranda e orientadora) que vêm investigando como se dá cotidianamente a bidocência no ensino de Ciências do Colégio Pedro II, suas vantagens, desvantagens, limitações, dificuldades de execução e seus efeitos na relação pedagógica, no processo de construção e conhecimentos e de alfabetização científica dos alunos. Ao desenvolver o trabalho de Ciências através de bidocência, os professores podem dividir a responsabilidade de planejar, ministrar, mediar, desenvolver práticas pedagógicas integradas e avaliar o processo de aprendizagem de Ciências conjuntamente. A partir dessa relação dialógica entre os docentes é possível estabelecer uma parceria e organizar estratégias pedagógicas a fim de garantir uma aprendizagem cada vez mais significativa e prazerosa, contribuindo para o processo de alfabetização científica dos alunos. A pesquisa em curso vêm demonstrando que apesar de ter a aprovação de um grande número de docentes do Colégio Pedro II, existem várias limitações e dificuldades na implantação e na manutenção da bidocência no ensino de Ciências.

A bidocência, da forma como foi concebida no Colégio Pedro II, requer um quantitativo de docentes que cada vez tem sido mais escasso em função da falta de professores, especialmente no primeiro segmento do ensino fundamental. O déficit de docentes na instituição se dá por vários motivos, entre eles: aposentadorias, afastamento de professores para estudos, falta de concurso público para suprir o déficit de docentes. Para que que nenhuma turma fique sem professor, deslocam-se professores alocados no laboratório de Ciências, na sala de leitura e nas funções de coordenação e orientação pedagógica para suprir o déficit de docentes da estrutura, ameaçando a manutenção dessas atividades pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho pensamos a prática docente como trabalho humano capaz de transformar qualitativamente o meio, tanto em seus aspectos objetivos quanto subjetivos e quando o trabalho docente é desenvolvido colaborativamente, a transformação é coletiva.

O ensino de Ciências desenvolvido em parceria, em regime de bidocência, pode se constituir como uma estratégia pedagógica muito eficaz, pois a parceria entre os professores nas aulas de Ciências pode proporcionar aprendizagens significativas tanto para professores, através da troca de experiências e saberes, como para os alunos, contribuindo para o processo de alfabetização científica dos estudantes, construindo coletivamente o conhecimento científico. No entanto, apesar da riqueza que o trabalho de bidocência pode proporcionar ao ensino de Ciências, a implantação e a manutenção do sistema de bidocência também

apresenta dificuldades a serem vencidas para que apresente resultados positivos e significativos no processo pedagógico. As vantagens, desvantagens, dificuldades e limitações da bidocência no ensino de Ciências no Colégio Pedro II estão sendo pesquisadas e à medida que os resultados dessa pesquisa forem sendo analisados, serão divulgados por meio de artigos científicos e outros meios de divulgação, a fim de socializar as reflexões sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ARGÜELLES, M E., HUGHES, M. T., & SCHUMM, J. S. Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion. **Principal**, v. 79, n. 4, p. 48-51, mar. 2000.

BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, jan. 2005.

_____. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2. ed. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
_____. Ministério da Educação. **Marcos Político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, Brasília: MEC, 2010.

CAUSSI, Jéssica Reck. **Docência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos**. 2013. 61 f. trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)– Faculdade de Educação, universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre , 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88077>. Acesso em: set. 2016.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DELIZOICOV, Nadir C. e SLONGO, Iône Inês P. O ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. **Série Estudos**. Campo Grande, n. 32, p. 205-221, jul./dez. 2011.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Educação especial**: tendências atuais. Brasília: Associação de Comunicação Educativa; Roquete Pinto, 1999.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência

entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação/Cadernos, UFSM**, n. 29, Edição 2007, s.p. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a1.htm. Acesso em setembro de 2016.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 1-17, jun. 2001.

MALUCELLI, Vera Maria Brito. Formação dos Professores de Ciências e Biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. **Estudos de Biologia.** v. 29, n. 66, p. 113-116, jan/mar. 2007.

MAMEDE, Maíra; ZIMMERMANN, Erika. Letramento Científico e CTS na Formação de Professores para o Ensino de Ciências. **Revista Enseñanza de Las Ciências**, Número extra, p. 1- 4, 2005.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**. Curitiba, n.41, p.80-93, 2011. Disponível em http:// http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>. Acesso em: set. 2016.

NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. In:_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova enciclopédia, 1992.

SASSERON, Lucia Helena; CARVALHO, Anna Maria P. Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: A Proposição e a Procura de Indicadores do Processo**. Investigações em Ensino de Ciências**. v. 13, n. 3, p.333-352, 2008.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CO-TEACHING IN THE TEACHING OF SCIENCE IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: *This paper aims to discuss the experience of pair teaching as a strategy for the teaching of Science in the first years of Elementary School. The paper intends to, initially, define the concepts of co-teaching and collaborative teaching in the light of theoretical references like Beyer (2005 2006), Caussi (2013) and Tardif (2002), explaining how both are happening in the school context, given they are usually associated with Special Education, in*

an inclusive perspective. Hereupon we propose discussing the experience of the co-teaching in the teaching of Science, raising hypotheses on its effects in the pedagogic relationship, in the learning process and the students' scientific literacy. Being an unpublished theme, there is no literature on the matter, thus the construction of ideas on co-teaching in the teaching of Science demands more researches. This paper presents a partial result of an ongoing research that investigates the practice of co-teaching in the teaching of Science in the Pedro II School, a federal public school, located in Rio de Janeiro, which works with the co-teaching system in the Science classes of the first years of Elementary School. For that, this is a rich research field. The research provides support to describe the experience of the co-teaching in the teaching of Science, identifying its advantages, disadvantages and limitations in the daily life of the school, analysing its effects within the researched universe.

Keywords: *Co-teaching, collaborative teaching, teaching of Science*

Apresentação Oral

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO E A RACIONALIDADE COMUNICATIVA

Barreto, Marta Pastor da Silva[1] – martapastor77@gmail.com
Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – Campus XIV
Rua Princesa Isabel, 171, Bairro Dionísio Mota
48.890-000 – Valente – Bahia – Brasil

Anecleto, Úrsula Cunha[2] – úrsula.cunha@hotmail.com
Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – Campus XIV
Rua Donizete Carvalho, 245 – Pedra do Descanso
44007-206 – Feira de Santana – Bahia – Brasil

Resumo: *A pesquisa discute sobre processo de formação continuada para o professor técnico, em um dos Centros Estaduais de Educação Profissional, no Território de Identidade do Sisal-Bahia, e sua contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade desse professor, a partir de um caráter interativo e reflexivo de concepções pedagógicas. Objetiva investigar se esses processos formativos colaboram para a superação da racionalidade instrumental (busca alcançar determinada meta sem perspectiva de entendimento comunicativo) do docente com vista à racionalidade comunicativa (voltada para o entendimento dos sujeitos que interagem de maneira comunicativa e pretendem entender-se sobre o fazer docente), de forma crítico-reflexiva. Entende-se que o agir do professor técnico, a partir apenas de uma racionalidade instrumental, não possibilita o desenvolvimento de profissionais capazes de analisar sua prática de forma reflexiva. Assim, torna-se imprescindível a compreensão desse professor de se agir pela racionalidade comunicativa para refletir sobre sua profissionalidade docente. No processo metodológico, utiliza-se da hermenêutica habermasiana como veio epistemológico, sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, com pressupostos da pesquisa colaborativa, que se desenvolverá a partir de grupos de discussão para dialogar e refletir coletivamente com o professor sobre seu fazer docente. Teoricamente, este estudo baseia-se na concepção da Educação Profissional*

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Linguística (UNEB). Graduada em Letras (UNEB).

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Docente no em Educação e Diversidade (MPED/UNEB).

(FRIGOTTO, 2010; PETEROSSI, 1994); Formação continuada (SCHÖN, 2000); Racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012). Espera-se, com esta investigação, oportunizar que professores interajam, comunicativamente, sobre práticas pedagógicas e profissionalidade docente na Educação Profissional e, assim, através de uma relação dialógica e emancipatória, reestruturem suas ações docentes cotidianas, a partir de uma formação continuada pautada na racionalidade comunicativa.

***Palavras-chave**: Formação Continuada. Racionalidade Comunicativa. Profissionalidade docente.*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os questionamentos sobre a formação e a profissionalidade docente dos técnicos que atuam na Educação Profissional, mais especificamente nos Centros Estaduais de Educação Profissional do Território do Sisal, constituem-se em relevante tema de investigação científica, pois contribui para discussão sobre a racionalidade instrumental que, muitas vezes, faz parte de ações pedagógicas desses professores e possibilita a acolhida da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), com vistas a uma formação continuada reflexiva.

Ao conviver com o professor técnico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem-se a impressão de que este, por não ter dialogado com princípios didáticos para a prática pedagógica em sua formação inicial, sente-se desafiado em sua atuação docente. A ausência desse conhecimento pedagógico leva, muitas vezes, o professor a atuar em uma racionalidade instrumental, colocando-se como o centro do processo de ensino e assumindo a função de transmissor de informações específicas de sua área de atuação, com aulas, frequentemente, expositivas, sem problematização de conteúdos. No olhar instrumental desse docente, o estudante é preterido e com pouca autonomia para gerir suas aprendizagens.

Dessa forma, pesquisar sobre essa modalidade da Educação Profissional e as suas implicações pedagógicas relacionadas aos professores técnicos no contexto local do município de São Domingos/BA tem sido um passo necessário para compreender que tipo de formação pedagógica provoca impacto no fazer docente e, consequentemente, na formação dos estudantes, futuros profissionais que ocuparão postos de trabalho que lhes exigirão não apenas

conhecimento técnico, mas também habilidades comunicativas e reflexivas, as quais são construídas também na escola.

Nesse sentido, investiga-se, neste trabalho, como ocorre, de fato, o processo de formação continuada em exercício dos professores técnicos que atuam na Educação Profissional de Nível Médio, especificamente no espaço supracitado, que se localiza no polígono da seca, isolado dos grandes centros urbanos, para possibilitar um olhar diferente na conjuntura pedagógica desse espaço escolar. Assim, essa pesquisa está investigando se os processos de formação continuada para o professor técnico do CEEP contribuem para a superação da racionalidade instrumental com vista à racionalidade comunicativa.

Tem-se a finalidade de explorar uma realidade, tomando por base o estudo detalhado e aprofundado da formação continuada de técnicos que atuam como professores na educação profissional. A partir da abordagem qualitativa, se desenvolve uma pesquisa colaborativa, que envolve professores e pesquisadora no seu desenvolver interativo em que os sujeitos produzem saberes e partilham estratégias para o desenvolvimento profissional e, assim, podem transformar qualitativamente a realidade da atividade docente (IBIAPINA, 2008). Na pesquisa colaborativa, os sujeitos envolvidos têm vez e voz para discutir, refletir, intervir e produzir questionamentos, relacionando, de forma dialética, teoria e prática. Nesse processo, o pesquisador deve considerar o ponto de vista do professor sobre a sua prática; deve-se interessar pelas reflexões produzidas nos contextos de ação docente e analisar a maneira como enfrentam as situações (DESGAGNÉ, 2007).

Dessa forma, optou-se, como técnica de pesquisa, por grupos de discussão, numa perspectiva habermasiana, para desenvolver as atividades formativas, tendo como pressuposto central a ação comunicativa e a reflexão coletiva entre a pesquisadora e os professores. Como se trata de uma pesquisa de mestrado, em andamento, a análise dos dados será realizada com base na hermenêutica de Habermas, através de uma compreensão e interpretação crítica das ações comunicativas dos professores técnicos. A hermenêutica habermasiana é uma tentativa de compreensão de algo, tendo a linguagem como principal caminho para estabelecer uma relação mútua e reflexiva com os partícipes da pesquisa. Está associada à interpretação do universo do discurso, envolvendo os sujeitos desse discurso para atingir uma compreensão em conjunto (CUNHA, 2016).

A hermenêutica possui um caráter de emancipação e oferece oportunidade de, por meio da conversação entre os diferentes interlocutores, proporcionar mudanças práticas em favor de melhorias universais. Na hermenêutica, há a possibilidade de se gerar consensos, sempre suscetíveis de refutação, entre os interlocutores do discurso. Os significados, presentes em palavras, ações, produtos, só podem ser desvendados a partir dos atos comunicativos (HABERMAS, 2012).

Nessa metodologia, o processo de conhecer (constituir uma racionalidade) se dá pela intersubjetividade, ou seja, a interação entre os sujeitos a partir da linguagem para que estes alcancem um entendimento mútuo, e a interação com seu mundo da vida (o universo da cultura, das tradições, das relações em sociedade) e seu mundo sistêmico (da burocracia, das obrigações, da política), através da comunicação. Nesse sentido, a partir da hermenêutica habermasiana, tem-se desenvolvido uma pesquisa de abordagem qualitativa, com pressupostos da pesquisa colaborativa.

2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: fundamentos legais e teóricos

A Educação Profissional é regulamentada no Brasil pelo Decreto de Lei nº 2.208 de 17 de abril de 1997, que inicia uma nova maneira de pensar a Educação Profissional no país e possibilita a criação de diversos cursos técnicos, com reconhecimento nacional, capazes de alcançarem uma gama bem maior de jovens trabalhadores que não mais pretendiam continuar ou voltar às salas de aula.

No final do século XX, em relatório encaminhado à UNESCO, denominado Declaração para o século XXI, Delors (1998) assegura que a Educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer (adquirir cultura geral ampla e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, mostrando a necessidade de educação contínua e permanente); aprender a fazer (oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho); aprender a conviver (cooperar com os outros em todas as atividades humanas); aprender a ser, que integra as outras três aprendizagens, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento. Como afirma o autor,

> Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais nada, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela

> deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e as comunidades. (DELORS, 1998, p.82).

Nessa perspectiva, surge a necessidade de oferecer não apenas uma educação básica de qualidade e, sim, uma educação que proporcione, além da formação intelectual, uma formação profissional e pessoal. Uma educação que "considere o ser humano, não somente um ser construtor de seu processo civilizatório, mas principalmente um sujeito ético, que possa usufruir do seu trabalho tecnológico, sem que este se torne destruidor de sua humanidade". (FREITAS, 2006, p. 204)

Assim, na primeira década do século XXI, ampliou-se a oferta de Centros de Educação Profissional em todo o território brasileiro, na tentativa de melhorar o índice de emprego e a renda de estados e municípios, através da qualificação de jovens e trabalhadores que não têm acesso à profissionalização em cursos de nível superior. O Ministério da Educação criou, em 2007, o Programa Brasil Profissionalizado, visando fortalecer as Redes Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de integrar o conhecimento do ensino médio à prática[3], como parte das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, aprovado no mesmo ano.

Como afirma Frigotto,

> A formação humana nos explicita que o efetivo acesso à escola básica unitária, tecnológica ou politécnica constitui-se numa exigência para a qualificação da força de trabalho para o processo social em todas as suas dimensões, ao mesmo tempo pré-requisito do horizonte teórico e político dos processos de formação técnica e profissional mais específicos. (FRIGOTTO, 2010, p.193)

O Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido, no estado da Bahia, lócus desta pesquisa, foi criado através do decreto nº 11.355/08[4] de 04 de dezembro de 2008, embasado no Decreto Federal nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com a instalação dos novos centros, surge uma necessidade de ser ter professores para atuar nesses espaços e traz novamente a tona uma discussão profunda relacionada ao processo de formação desses docentes.

---

[3] http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663

[4] DECRETO 11355/08 Art. 1º - Ficam instituídos os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, em decorrência da política pública de ampliação da oferta e reestruturação da Educação Profissional no Estado da Bahia, visando o desenvolvimento social, econômico e ambiental, a interação da educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo à inovação e desenvolvimento científico-tecnológico.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-REFLEXIVA E A RACIONALIDADE COMUNICATIVA

O componente pedagógico, essencial na formação de um professor, muitas vezes, não é oportunizado ao docente na sua formação inicial, provocando uma lacuna a ser preenchida, em algumas situações, no próprio espaço escolar. No entanto, como afirma Peterossi,

> [...] mais do que um aspecto de análise, uma constatação; nunca houve uma política de formação de professores para o ensino técnico. As ações foram e são sempre esparsas, descontínuas e mescladas por mitos sobre o ensinar e aprender sobre o papel do professor. (PETEROSSI, 1994, p.17)

Os professores, quando exploram procedimentos sem problematização, agem a partir de um ensino prático utilizado para treinar o estudante, e essa maneira de ensinar faz parte de uma racionalidade instrumental. Ou seja: a didática do professor é direcionada para o conhecimento profissional, através de um ensino prático em sua totalidade. Em contrapartida, espera-se do professor, inclusive na Educação Profissional, um ensino prático-reflexivo, que busque problematizar situações e contextos e proporcione um ensino prático da reflexão-na-ação (SCHÖN 2000).

As atividades de ensino prático, para Schön, “são reflexivas, no sentido de que estão voltadas para ajudar os estudantes a aprenderem a tornar-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação. Elas são reflexivas [...] no sentido de que dependem, para sua eficácia, de um diálogo reciprocamente reflexivo entre instrutor e estudante”. (SCHÖN, 2000, p. 42)

A formação docente pautada nessa reflexão-na-ação não se configura no contexto atual da Educação Profissional no Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido, o que inviabiliza um trabalho docente reflexivo e problematizador, capaz de proporcionar aos estudantes capacidade crítica diante de sua prática profissional. O comum da Educação Profissional é o ensino centrado em uma racionalidade instrumental. No entanto, Tardif destaca que

> Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. (TARDIF, 2010, p. 247)

Mas é preciso levar em conta, também, que

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas [...]. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

A formação desses docentes necessita de um olhar reflexivo para oferecer ao mercado de trabalho técnicos com habilidades reflexivas, pois, como afirma Schön (2000, p. 234), "um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados [...]".

Há, portanto, uma imensa responsabilidade por parte desses docentes que lidam com a possibilidade real de transformação social e econômica dos discentes. Isso implica que se os professores técnicos não tiverem oportunidade de conhecer habilidades específicas de docentes, como metodologia e didática, de se perceberem como atores sociais que dão sentido e significado a seus atos (TARDIF, 2010); se movem nos espaços escolares como sujeitos que se relacionam com os aspectos culturais, políticos, ideológicos, sociais e pedagógicos da Instituição, o trabalho da Educação Profissional em observar os processos culturais, sociais e econômicos de um determinado território e implantar cursos que atendam às necessidades deste para formar novos técnicos capazes de atuar em seu próprio município ou em seu entorno, pode ser comprometido. Por isso, a importância desses docentes estarem preparados não apenas com o conhecimento técnico de sua área de atuação, mas com uma gama de possibilidades que facilite a mediação desse conhecimento.

A formação continuada no exercício da profissão dos professores técnicos pode oportunizar um olhar para a forma como vivenciam essa experiência, refletindo sua maneira de conduzir, metodologicamente, as aulas e os valores que perpassam pela profissão docente, já que o professor necessita ter diversas capacidades e saberes profissionais para alcançar a profissionalidade docente. Esta exige uma prática reflexiva, que se baseie no discurso racional (HABERMAS, 2012) e na experimentação conjunta e dialógica com outros professores (IMBERNÓN, 2011).

Nesse contexto, a formação continuada do professor deve contribuir para a superação de práticas pedagógicas instrumentais, centradas em uma racionalidade técnica, para uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), capaz de promover a reflexão sobre a docência, de forma dialógica, e, assim, contribuir para a emancipação do professor e a construção de sua identidade.

Essa formação continuada deve ser embasada, também, em uma conexão sistemática de pretensões de validade, que procura o sucesso nos processos de entendimento entre as pessoas através da linguagem. Pela racionalidade comunicativa, estabelece-se uma relação sujeito-sujeito (professores-formadores), de forma reflexiva, para chegar a um entendimento mútuo, diferente do sujeito-objeto, como ocorre na racionalidade instrumental.

A racionalidade comunicativa pode ser "um elemento mediador da prática de ensino, o que implica o aperfeiçoamento das capacidades de falar e agir [...]" (CUNHA; BRENNAND, 2014, p. 61) dos sujeitos que fazem parte do espaço escolar. Assim, a racionalidade comunicativa busca produzir entendimento entre os envolvidos nos processos de formação (professores técnicos, gestores escolares e coordenadores estaduais) e proporciona ao professor formar-se como sujeito de uma ação cognitiva, ética e política em um mundo compartilhado com outros sujeitos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada crítico-reflexiva apresenta-se como um processo em construção nos Centros Estaduais de Educação Profissional no estado da Bahia. Compreende-se aqui que muito há para se fazer para se garantir a formação ideal. Esse trabalho, por fazer parte de uma pesquisa de Mestrado Profissional, em andamento, tem buscado contribuir para melhor se desenvolver os processos formativos dos técnicos que atuam enquanto docente nessas instituições.

Pela perspectiva habermasiana, pode-se perceber que os processos de formação continuada, desencadeados e conduzidos pelo uso da linguagem, devem favorecer uma constituição colaborativa entre esses professores técnicos, possibilitando uma reflexão crítica de suas posturas, que não descartem, mas superem as ações puramente instrumentais, permitindo uma análise, inclusive, das estruturas institucionais em que se encontram e das influências que estas exercem sobre a maneira como esses professores pensam e refletem sua própria prática docente, para assim chegar a uma racionalidade comunicativa e promover uma formação dialógica e emancipatória.

Entende-se que a formação continuada pelo viés da racionalidade comunicativa pode ajudar esse profissional, que apesar de não possuir em sua formação inicial uma formação didático-

pedagógica, a atuar como docente, a desenvolver um posicionamento reflexivo sobre sua prática e, assim, problematizar essa reflexão para aperfeiçoar o seu fazer docente.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Úrsula. **Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 162. 2016.

_____. BRENNAND, E.G.G. Ensino Superior e Racionalidades do Sujeito. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 58-80, jan.-jun., 2014.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1998.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FREITAS, Walter. C. Kant e a Educação para o século XXI. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Rio de Janeiro: Essentia editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: Racionalidade da ação e racionalização social. Vol.1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

IBIAPINA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PETEROSSI, Helena. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o professor reflexivo**. São Paulo: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CONTINUING EDUCATION OF TECHNICAL TEACHER OF MIDDLE LEVEL AND COMUNICATIVE RATIONALITY

Abstract: *The research discusses the process of continuous training for the technical teacher in one of the State Centers of Professional Education, in the Territory of Identity of Sisal-Bahia, and its contribution to the development of the professionalism of this teacher, from an interactive and reflective character of pedagogical conceptions. It aims to investigate if these formative processes collaborate to overcome the instrumental rationality (seeking to reach a certain goal without a perspective of communicative understanding) of the teacher with a view to communicative rationality (aimed at the understanding of the subjects who interact in a communicative way and pretend to understand each other about the teaching work), in a critical-reflexive way. It is understood that the technical teacher's action, based only on an instrumental rationality, does not allow the development of professionals capable of analyzing their practice in a reflexive way. Thus, it becomes essential the teacher's understanding of acting through communicative rationality to reflect on his teaching professionalism. In the methodological process, Habermasian hermeneutics is used as an epistemological vein, being a qualitative research, with the presuppositions of collaborative research, which will be developed from discussion groups to dialogue and reflect collectively with the teacher about his teaching. Theoretically, this study is based on the conception of Professional Education (FRIGOTTO, 2010; PETEROSSI, 1994); Continuing formation (SCHÖN, 2000); Communicative rationality (Habermas, 2012). It is expected, with this investigation, to allow teachers to interact, communicatively, on pedagogical practices and teaching professionalism in Professional Education, and thus, through a dialogic and emancipatory relationship, restructure their daily teaching activities, from a continuous formation based on communicative rationality.*

Keywords: *Continuing Formation. Communicative Rationality. Professional teaching.*

TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DIANTE DO "NOVO" PERFIL ESTUDANTIL

JARDIM, Nayara Macedo de Lima[1] – nayara.jardim@ufv.br
Universidade Federal de Viçosa
Avenida Peter Henry Rolfs, s/n. Campus Universitário.
36570000 – Viçosa – MG – Brasil

FERENC, Alvanize Valente Fernandes[2] – avalente@ufv.br
Universidade Federal de Viçosa
Avenida Peter Henry Rolfs, s/n. Campus Universitário.
36570000 – Viçosa – MG – Brasil

WASSEM, Joyce[3] – joywassem@gmail.com
Universidade Federal de Viçosa
Avenida Peter Henry Rolfs, s/n. Campus Universitário.
36570000 – Viçosa – MG – Brasil

Resumo: *Este artigo se refere a um recorte da pesquisa que teve como objetivo compreender e analisar as ações que os docentes universitários constroem e desenvolvem diante dos "novos" perfis dos estudantes. Examinamos, em 168 questionários respondidos por docentes universitários de uma instituição pública do Estado de Minas Gerais, os desafios enfrentados por esses profissionais em relação ao "novo" perfil estudantil. Os dados foram explorados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; MORAES, 1999). Explicitamos, no trabalho, três categorias elencadas a partir da análise de conteúdo. São elas: a formação básica dos estudantes universitários, o uso de tecnologias digitais pelos estudantes* e *as características dos estudantes universitários. Ressaltamos, ao final do trabalho, em consonância com Pimenta e Anastasiou (2014) que não se poder negar que todas as questões levantadas acerca do perfil estudantil constituem desafios a um trabalho docente de melhor qualidade. Não se pode negar, também, que seria mais fácil trabalhar com alunos que já tivessem superado muitas das dificuldades que esses estudantes apresentam. No entanto, um ponto de partida fundamental do trabalho docente é o conhecimento do aluno universitário*

1 Professora Mestre do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa.
2 Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. *Orientadora do trabalho.
3 Pós-Doutoranda no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Educação pela UNICAMP (2014)

real, para organização do projeto pedagógico institucional e, consequentemente, do trabalho docente, visando à superação dos desafios existentes, em direção ao desejável e necessário ensino que resulte em formação científica, profissional e humana dos estudantes.

Palavras-chave: *Trabalho Docente. Docente universitário. Perfil Estudantil.*

1. INTRODUÇÃO

Podemos dizer, ancoradas em autores como Zabalza (2004), Esteves (2008), Franco (2011) e Almeida (2014) que há uma acentuada heterogeneidade nos grupos de estudantes que chegam ao ensino superior. Trata-se de heterogeneidade quanto aos recursos financeiros, motivação, expectativas, capacidade intelectual, origens socioeconômicas e socioculturais, entre outras. Isso tem promovido uma mudança no perfil estudantil. Nas duas últimas décadas, a expansão significativa do ensino superior vem acompanhada de um processo intenso de diversificação, conforme Barbosa (2014).

Assim, nesse artigo, que se refere a um recorte da pesquisa intitulada "Docentes universitários: ações pedagógicas diante dos novos sujeitos da aprendizagem", vamos explicitar as análises desenvolvidas no sentido de compreender e analisar as ações que os docentes universitários constroem e/ou desenvolvem diante desses "novos" perfis dos estudantes. Por meio da análise de análise de conteúdo (BARDIN, 2011; MORAES, 1999) de 168 questionários preenchidos pelos docentes universitários, exploraremos os desafios enfrentados pelos docentes universitários em relação a este "novo" perfil estudantil.

2. DESAFIOS DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO DIANTE DO "NOVO" PERFIL ESTUDANTIL

A partir da análise de conteúdo realizada, identificamos algumas categorias relacionadas à percepção que os docentes universitários têm em relação ao "novo" perfil estudantil. Para este momento, realizamos um recorte na pesquisa e explicitamos três categorias que inferimos serem desafios postos ao trabalho docente universitário. São elas: a formação básica dos estudantes universitários, o uso de tecnologias digitais pelos estudantes e as características dos estudantes universitários.

2.1 - Formação básica dos estudantes universitários

No que se refere à categoria **Formação básica dos estudantes universitários**, encontramos duas subcategorias: *Formação precária na educação básica* e *Baixo nível de conhecimento dos estudantes*.

Na subcategoria *Formação precária na educação básica* aparecem as indicações dos docentes participantes da pesquisa sobre as deficiências na formação básica dos estudantes. Eles falam de uma péssima formação básica, da má qualidade desse nível de ensino e de processos de escolarização anteriores, com sinais evidentes de baixa qualidade. Percebemos como desafio, neste aspecto, ter de lidar com dificuldades de aprendizagem dos estudantes devido a dificuldades advindas da formação básica. Na fala a seguir podemos visualizar:

> É notório que a má qualidade do ensino público, especialmente da educação básica, ainda tem refletido bastante no ensino superior, uma vez que muitos estudantes chegam à universidade com várias limitações de conhecimento e acabam tendo maior dificuldade na aprendizagem (Docente 83).

No que se refere à subcategoria *Baixo nível de conhecimento dos estudantes*, os docentes declararam ausência de pré-requisitos necessários para que os estudantes acompanhem a graduação, um baixo nível de conhecimento desses alunos, além de piora no nível desses estudantes, o que podemos conferir nas falas a seguir:

> O estudante ingressa hoje na universidade com insuficiência de conhecimentos básicos fundamentais para o aprendizado em um curso de graduação na área de ciências exatas (Docente 24).

> O nível dos estudantes cada ano é mais baixo (Docente 135).

Ressaltamos o cuidado que o docente universitário deve ter para não culpabilizar o aluno, a educação básica, principalmente o ensino médio, em relação às lacunas apresentadas. Podemos questionar esta tendência de culpabilização “do outro”, mesmo sabendo dos desafios que o docente enfrenta quando está diante desta realidade de estudantes com dificuldades, ou até mesmo ausência de conhecimentos básicos. Diante dos desafios enfrentados por esses docentes e pelos próprios estudantes, acreditamos na necessidade de a universidade pensar, planejar e executar ações que auxiliem tanto os docentes em sua prática pedagógica, diante desse contexto, quanto aos estudantes, atentando-se à permanência desses alunos na universidade perante a tantos desafios (JARDIM; FERENC, 2017).

Pimenta e Anastasiou (2014) apontaram que, em suas pesquisas, os professores relataram problemas decorrentes do baixo nível de conhecimento e a ausência dos pré-requisitos necessários para acompanhar a graduação. Também mencionaram a falta de

domínio da língua e as dificuldades na interpretação, na redação e na leitura de textos. Segundo essas autoras, para além da constatação, é necessário diagnosticar, com certa precisão, como esses aspectos se manifestam e propor ações a serem conjuntamente efetivadas pelos professores e alunos em vista da superação das insuficiências, além de rever as próprias exigências que emanam das diversas disciplinas. Essas autoras ainda acrescentam que diagnósticos simples, aplicados como atividades e corrigidos, coletivamente, na própria sala de aula podem trazer indicadores que levem os próprios alunos a tomar consciência da necessidade de assumir o caminho a ser trilhado coletivamente. Segundo essas autoras, adiar a programação, inicialmente pretendida, por uma ou duas semanas, para retomada dos itens essenciais tem sido prática já adotada com sucesso, envolvendo professores e alunos em torno de ações conjuntas e necessárias. Destacaram, ainda, que aspectos mais complexos, que exigem maior tempo de aprofundamento, podem ser, uma vez constatados, objetos de especificação do projeto pedagógico do curso – especialmente para alguns grupos ou turmas e, mesmo, generalizáveis para todo alunato – e programados ao longo das fases ou anos curriculares.

2.2 - Uso de tecnologias digitais pelos estudantes

A categoria **Uso de tecnologias digitais pelos estudantes se** refere à utilização, pelos estudantes, do celular, internet, *facebook*, site de busca (Google). Levantamos algumas palavras frequentes nesta categoria: conectividade, geração *facebook* e *WhatsApp*, geração da Web 2.0, recursos tecnológicos e uso do celular na sala de aula. Podemos perceber a categoria nas falas a seguir:

> Hoje há mais informação e os estudantes não estão muito mais apegados ao livro. Infelizmente, pois, sinto que os estudantes precisam consultar uma fonte mais específica e confiável de informação. A internet está aí para o bem, de forma que haja sua consulta, mas desde que sejam fontes confiáveis. O interesse por assuntos alheios aparece constantemente por estarem 100% do tempo conectados à rede. Competir com o celular é difícil (Docente 79).

> As novas tecnologias móveis influenciam o modo como os alunos interagem com as aulas e os docentes (Docente 51).

A partir dessas falas, notamos uma visão negativa acerca do uso das tecnologias digitais. Tratando das tecnologias digitais presentes na vida de estudante, Prensky afirmou que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os estudantes de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado” (PRENSKY, 2001, p. 1). Para esse autor, os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como aconteceu

entre as gerações anteriores – houve grande descontinuidade. Acrescenta o autor que "Alguém pode até chamá-la de apenas uma 'singularidade', um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta, e que essa descontinuidade, então chamada de 'singularidade', é a chegada e rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX". Para o autor:

> Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas (PRENSKY, 2001, p. 1).

Prensky denominou esses estudantes de Nativos Digitais, pois são todos "falantes nativos" da linguagem digital dos computadores, videogames e internet. E aqueles que não nasceram no mundo digital, a exemplo de muitos dos professores desses estudantes, mas que em alguma época da vida ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia, ele chamou de Imigrantes Digitais.

Ainda, de acordo com as ideias de Prensky (2001), os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente, eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas; preferem acesso aleatório (como hipertexto); trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos; têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes; e preferem jogos a trabalho "sério" (PRENSKY, 2001).

Finalizando, de acordo com as ideias de Prensky (2001), infelizmente, para os nossos professores Imigrantes Digitais as pessoas sentadas em suas salas cresceram em uma "velocidade rápida" dos videogames e MTV. Eles estão acostumados com a rapidez do hipertexto, a baixar músicas, com telefones em seus bolsos, uma biblioteca em seus *laptops* e mensagens instantâneas. "Eles estiveram conectados à maior parte ou durante todas as suas vidas. Eles têm pouca paciência com palestras, lógica passo-a-passo e instruções que 'ditam o que se fazer'" (PRENSKY, 2001, p. 2).

Em relação ao uso do celular em sala de aula, Batista e Barcelos (2013) pontuaram que, apesar das potencialidades que o celular apresenta em termos educacionais, a escola, em geral, não faz uso delas, optando, muitas vezes, apenas por proibir sua utilização em sala de aula, pois acarretam distrações; sugeriram, porém, que o professor discuta regras de usos

aceitáveis com os alunos. Os autores também destacaram que é preciso considerar que, mesmo o lápis e o papel, também podem contribuir para distrações se o aluno não estiver engajado na aula As autoras ainda acrescentam que o uso do celular no contexto educacional é tema complexo, com pontos positivos e dificuldades a serem considerados. Segundo elas, entende-se que é preciso discutir a questão com professores desde a formação inicial, para que os diversos aspectos possam ser refletidos.

Tratando das tecnologias virtuais na prática docente na universidade, Kenski (2011) afirmou que é preciso novos caminhos para a formação de professores que possam estar preparados para lidar com as novas gerações que chegam às universidades. Para essa autora, é preciso que os professores estejam em sintonia com a nova realidade social e tecnológica vigente e possam desenvolver atividades adequadas ao momento presente e ao futuro de seus alunos. Também afirmou que, no final do século passado, Tapscott chamou os jovens que nasceram no início dos anos de 1990 de “geração digital” e que, passados quase 20 anos, temos, agora, esses jovens chegando às universidades. Para essa autora, diante desse contexto é preciso refletir sobre formas de estruturar os cursos para satisfazer as expectativas de formação dos estudantes; sobre o que oferecer a esses alunos para que reúnam as suas competências e habilidades no uso das mídias digitais e os saberes e conhecimentos dos docentes; e sobre qual deve ser o agir docente que potencialize essa união de competências para que os professores e alunos possam se beneficiar dessa diversidade.

Em sintonia com esta discussão, Masetto (2011) pontuou que se olharmos os alunos que estamos recebendo no ensino superior, imediatamente perceberemos que se trata de jovens que cresceram com a tecnologia fazendo parte de sua vida desde a infância: controle remoto, *mouse*, *minidisc*, telefone celular com todo o conjunto de recursos eletrônicos que ele engloba, *iPod*, *iPhone*, mp3 etc. Destacou esse autor, que tais recursos permitem ao jovem estar continuamente conectado com informações, controlar seu fluxo, lidar com informações descontínuas e simultâneas e que esse jovem chega ao ensino superior acostumado com a sobrecarga de informações, mas ao mesmo tempo com dificuldade para criticar e selecionar aquelas que de fato lhe interessam.

Masetto (2011) pontuou que o professor continua sendo uma das fontes de informação e experiências práticas para seu aluno, mas não a única. Para esse autor, hoje ele assume papel muito mais importante e duradouro com seus alunos, no que diz respeito ao conhecimento: “colaborar para que o aluno aprenda a buscar informações, detectar as fontes atuais dessas informações, dominar o caminho para acessá-las, aprender a selecioná-las, compará-las e

criticá-las, integrá-las a seu mundo intelectual" (MASETTO, 2011, p. 600). Numa palavra, o autor destacou que o papel do professor é hoje muito mais complexo, mas muito mais significativo, pois pode transformar seu aluno num profissional que sempre estará atualizado, pesquisando, buscando, renovando-se e revendo seus conhecimentos e práticas profissionais.

2.3 - Características dos estudantes universitários

Um terceiro desafio posto aos docentes universitários foi identificada a partir da categoria **características dos estudantes universitários.** Destacamos, primeiramente, a visão negativa que os docentes tem acerca de características presentes nos estudantes. Estes docentes apontaram características como falta de interesse, passividade, falta de comprometimento com o processo ensino-aprendizagem, falta de garra, preguiça de pensar, desatenção, falta de motivação, falta de criticidade, falta de disciplina, falta de criatividade, imediatismo, estudantes que querem tudo mastigado, estudantes sem dinamismo, estudantes dependentes, falta de respeito ao professor, atenção dispersa, preocupação com notas e diploma sem se preocupar com o aprendizado, estudantes que reproduzem comportamentos preconceituosos, dificuldade de concentração. Como exemplificação dessa categoria, destacamos algumas falas:

> Falta de interesse para estudar os fundamentos de suas ciências, pensando apenas em operar e agir dentro da profissão que já se acham capazes mesmo antes de se formarem. Qualquer iniciativa que não seja a sala de aula é mais interessante, sejam projetos de extensão, estágios, atléticas ou bares (Docente 108).

> Desinteresse em dedicar tempo para estudo/análise/criação de algo a partir de seus estudos e de acordo com o problema específico. A maioria prefere buscar soluções prontas, semelhantes ou genéricas para serem adaptadas aos casos analisados, entendendo que na internet "já deve existir algo parecido" (Docente 168).

Em relação especificamente à falta de interesse destacamos duas falas relacionadas ao interesse em relação ao curso em que ingressaram:

> Estudantes que não sabem exatamente que curso desejam fazer (Docente 6).

> Outro problema são os alunos que entram em cursos que não os interessam profissionalmente. Isso ocasiona um desinteresse que prejudica o planejamento das aulas (Docente 11).

Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), muitos alunos efetivam sua entrada no ensino superior com 17 ou 18 anos, sem que tenham tido oportunidade de proceder a uma escolha profissional amadurecida.

Compreendemos a partir das ideias de Pimenta e Anastasiou (2014) que, de maneira geral, a visão dos docentes sobre as turmas de alunos com quem trabalha é bem pouco positiva. Apoiadas em Chauí (2001), essas autoras afirmaram que os alunos vêm sendo submetidos a processos de ensino que consideram a ciência pronta e acabada, à espera de aplicação. E assim condicionados, esses estudantes abdicam da necessidade de pensar e desentranhar o sentido de uma experiência nova ou de uma ação por fazer, sendo reforçados na repetição de modelos abstratos e na aplicação mecânica desses modelos, sob a forma de estratégias variadas (PIMENTA ; ANASTASIOU, 2014)

Pimenta e Anastasiou (2014) afirmaram que desinteresse, falta de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem, passividade, individualismo, interesse na nota e em passar de ano e, ou, obter diploma são comportamentos amplamente constatados nos depoimentos dos professores pesquisados. Para essas autoras, é preciso considerar que essas posturas estão inseridas num contexto social, cuja lógica dominante é a de considerar o aluno como “cliente”, que ali está pagando por um “produto”, sendo a função do professor tornar esse produto “atraente” numa situação em que o importante é o certificado e não necessariamente a qualidade das aprendizagens.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), responsabilizar-se pela aprendizagem aponta para a necessidade de transformar essa lógica do lucro na Educação, o que supõe a “discussão de valores com o alunato, a explicitação deles e em que base queremos nos fundamentar para que se estabeleça um contrato de trabalho formativo, com responsabilidades claramente assumidas pelos alunos, os professores e a instituição” (p. 235). Essas autoras destacaram que estão falando de valores, de um posicionamento não alienado sobre a própria vida e sobre o processo formativo que o aluno veio efetivar na graduação. Igualmente, as citadas autoras falaram da necessidade do reposicionamento do eu do aluno diante do social, essencial à construção de um possível processo crescente de cidadania, de exercício profissional compromissado com a melhoria da qualidade da vida humana em geral.

Salientamos também características relacionadas às dificuldades dos estudantes em relação à escrita, interpretação de texto, raciocínio crítico. Conforme podemos verificar nas expressões que se seguem:

> Estudantes com dificuldade para ler e interpretar textos e para escrever (Docente 6).
>
> Estudantes com dificuldade em desenvolver raciocínio crítico e muito apegados a fórmulas prontas, semelhantes à metodologia dos "cursinhos" preparatórios para concursos e exames vestibulares (Docente 78).
>
> O estudante atual ele tem acesso a muita informação, mas não é bem informado, pois fica muito na superficialidade. Tem muito acesso e facilidade de acesso à

> leitura, mas não escreve bem e, muito menos, sabe pensar criticamente. Muitas vezes reproduzem comportamentos preconceituosos que tiveram acesso nas redes sociais acriticamente (Docente 121).

De acordo com Coulon, ler, escrever e pensar são três operações que fundam o trabalho intelectual. São elas consideradas como muito difíceis de serem realizadas por grande parte dos novos estudantes porque, "para além das operações do senso comum que elas ilustram, elas são o signo distintivo da atividade intelectual" (COULON, 2008, p. 236).

Ao tratar sobre quem são os alunos que chegam ao ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2014) discutiram que os alunos que chegam à universidade vêm de um sistema de ensino que centralizou os esforços de seus últimos três anos escolares na direção do vestibular. Essas autoras explicaram que, na maioria das vezes, a memorização foi a tônica dominante, com o uso de recursos os mais variados para conseguir sucesso na memorização do material pretendido. Dessa forma, o próprio sistema de ensino reforçou um comportamento baseado na lógica da exclusão, em pouca criticidade, "voltado para os produtos (passar no vestibular) e não para a aprendizagem, com ênfase em ações e atividades pouco participativas, com turmas numerosas e salas em que a figura do 'bom professor' é identificada com a de um *showman*" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 233), considerado, então, excelente pela sua capacidade de explicar os conteúdos e garantir a atenção dos alunos. Ainda nesta discussão, Pimenta e Anastasiou afirmaram que, em continuidade à caminhada iniciada no ensino médio, a universidade exige do aluno que prossiga assistindo às aulas, como assiste a um filme ou a um jogo, sem com eles se compromissar, sem neles interferir. Para essas autoras, a "diferença é que, nestas situações lúdicas, pode fazer comentários, algo nem sempre possível em se tratando das aulas, pois assistir a elas é um momento que se encerra nele mesmo, sem maiores consequências" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 233).

De acordo com essas autoras, ao entrar na sala de aula na universidade o professor geralmente encontra numeroso grupo e jovens com faixa etária de 17 anos em média, bastante diferente do que, possivelmente, esperava encontrar. Para essas autoras, muitas vezes as características reais desses jovens não são objeto de preocupação por parte do professor, que inicia seu contato com os alunos já os identificando como futuros profissionais da área referente ao curso e esperando deles desempenho ou comportamento direcionado à futura profissão. Outro dado interferente são "as lembranças que o docente guarda de si, de quando era um jovem universitário, ou de seu grupo daquele período. É por isso que, muitas vezes, se decepciona com as manifestações dos alunos" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 228).

Em uma perspectiva positiva relacionada às características dos estudantes, porém não isenta de desafios, sete docentes elencaram alguns pontos, entre os quais citamos: os estudantes são mais ativos, interessados, com mais recursos para aprendizagem; o estudante é mais exigente. Podemos observar nas falas a seguir:

> Com a popularização da internet, os estudantes hoje tem mais recursos para aprendizagem, pesquisa e informação. As tecnologias e os equipamentos evoluíram consideravelmente nos últimos anos. O estudante de hoje é mais exigente e o educador deve estar preparado para atender estas exigências (Docente 31).
>
> Mais ativos e exigentes (Docente 155).
>
> Jovens interessados no aprendizado (Docente 53).

Tratando da aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal, Silva *et al.* (2014) afirmaram que uma das características marcantes da sociedade global atual é o amplo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Para esses autores, interatividade, mobilidade, interconectividade, globalização e velocidade de acesso são apontadas como características da sociedade da informação. O termo "sociedade da informação" é explicado por esses autores como se referindo a uma organização social em que a produção, o processamento e a transmissão da informação se tornam fontes fundamentais de produtividade, fomentadas, principalmente, pelo avanço das TDIC.

De acordo com Masetto (2012), nas últimas décadas do século passado nossa sociedade vem sofrendo profundas alterações provocadas, principalmente, pela revolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) que, além de afetar a vida cotidiana das pessoas, atingiu alguns aspectos fundamentais da própria vida universitária: construção e socialização do conhecimento, desenvolvimento da pesquisa, revalorização do processo de aprendizagem, revisão das carreiras profissionais e da formação de profissionais competentes e cidadãos, além do resgate dos valores éticos no relacionamento entre as pessoas e entre os grupos sociais.

Para Masetto (2012), ao mesmo tempo em que se multiplicaram as fontes de produção do conhecimento, o acesso a ele também se transformou: acesso imediato em tempo real aos periódicos, artigos, livros, palestras, conferências, sites e ao próprio pesquisador e especialista que publicam. "Um simples e-mail e, eis-nos dialogando com o protagonista daquele último artigo ou livro publicado, ou conferência proferida" (MASETTO, 2012, p. 204).

A quantidade imensa de dados e informações produzidos a cada dia e o acesso facilitado a essas fontes de informação diretamente pelo usuário retiraram do professor tanto a

possibilidade de poder dominar todo o conhecimento hoje publicado em sua área quanto o privilégio de ser o único intermediário entre a ciência e seus alunos, colocando-o como um entre outros meios de adquirir informações (MASETTO, 2011).

Discorrendo sobre a inovação na aula universitária, Masetto (2011) afirmou que a aula deixou de ser o espaço e o tempo de o professor transmitir as informações aos alunos. E nova demanda surgiu: como trabalhar com o aluno para que ele aprenda a buscar as novas informações, a estar plugado com as várias fontes de informações, "como obtê-las, organizá-las, analisá-las, criticá-las, selecioná-las e integrá-las a seu mundo intelectual? Numa palavra, como aprender fazendo pesquisa?" (p. 599).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos, em consonância com Pimenta e Anastasiou (2014), que não se pode negar, que seria mais fácil trabalhar com alunos que já tivessem superado muitas das dificuldades que esses estudantes apresentam. No entanto, um ponto de partida fundamental do trabalho docente é o conhecimento do aluno universitário real, para organização do projeto pedagógico institucional e, consequentemente, do trabalho docente, visando à superação dos desafios existentes, em direção ao desejável e necessário ensino que resulte em formação científica, profissional e humana dos estudantes.

Para finalizar, salientamos que, a formação básica dos estudantes universitários, o uso de tecnologias digitais pelos estudantes *e* as características dos estudantes universitários constituem desafios a um trabalho docente de melhor qualidade e, a partir da análise realizada nesta pesquisa, acreditamos na necessidade de maior reflexão por parte da comunidade universitária no que se refere às mudanças que vem ocorrendo em termos do perfil estudantil universitário, em termos da condição de estudante, em diferentes aspectos, que parece, hoje, ser outra.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na Universidade Pública. In: PIOTTO, Débora Cristina (Org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. 273 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Silvia Cristina Freitas; BARCELOS, Gilmara Teixeira. Análise do uso do celular no contexto educacional. **RENOTE**, v. 11, n. 1, 2013.

ESTEVES, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, v. 7, p. 101-110, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. Educação e futuro ensino superior no Brasil. **Educación y Futuro**, v. 27, p. 201-215, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 597-620, 2011.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. Trad. por Roberta de Moraes Jesus de Souza. **NBC University Press**, v. 9, n. 5, 2001.

SILVA, Bento et al. Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 7, n. 1, p. 3-18, 2014. **ISSN 1646-933-X.**

ZABALZA, Miguel A. A universidade: cenário específico e especializado de formação. In: **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Trad. por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 20-66.

TEACHING WORK: UNIVERSITY TEACHER CHALLENGES BEFORE THE "NEW" STUDENT PROFILE

Abstract: *This article refers to a research cut that aimed to understand and analyze the actions that university teachers build and develop before the "new" profiles of the students. In 168 questionnaires answered by university professors of a public institution in the State of Minas Gerais, we examined the challenges faced by these professionals in relation to the "new" student profile. The data were explored through content analysis (BARDIN, 2011; MORAES, 1999). We explain, in the work, three categories listed from the content analysis. These are: the basic training of university students, the use of digital technologies by students and the characteristics of university students. At the end of the study, we emphasize that, according to Pimenta and Anastasiou (2014), it can not be denied that all the questions raised about the student profile are challenges to better quality teaching work. It can not be denied, too, that it would be easier to work with students who had already overcome many of the difficulties these students present. However, a fundamental starting point of the teaching work is the knowledge of the real university student, for the organization of the institutional pedagogical project and, consequently, of the teaching work, aiming at overcoming the existing challenges, toward the desirable and necessary teaching that results in scientific, professional and human education.*

Keywords: *Teaching Work. University lecturer. Profile Student.*

CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE CTS E A NECESSIDADE DE MUDANÇAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS

Penha, Pedro Xavier da[1] – e-mail - pedro.xavier@ifmg.edu.br
Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ouro Branco,
Rua Afonso Sardinha , 90 Pioneiros
36420 000 – Ouro Branco – MG – Brasil

Maciel, Maria Delourdes[2] – e-mail – delourdes.maciel@gmail.com
Universidade Cruzeiro do Sul, PPG em Ensino de Ciências e Matemática
Rua Galvão Bueno, 868 Liberdade
01506-000 – São Paulo – SP – Brasil

Araújo, Mauro Sergio Teixeira de[3] – e-mail – mstaraujo@uol.com.br
Universidade Cruzeiro do Sul, PPG em Ensino de Ciências e Matemática
Rua Galvão Bueno, 868 Liberdade
01506-000 – São Paulo – SP – Brasil

Resumo: *Este estudo apresenta os princípios e características do enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e a formação do professor de ciências. Classifica-se por um estudo bibliográfico e de abordagem qualitativa. Para os pesquisadores do movimento, o objetivo central da educação CTS é desenvolver a alfabetização científica e tecnológica dos cidadãos, auxiliando a construir conhecimentos e valores necessários para tomada de decisões responsáveis sobre questões científicas, desenvolvendo a auto-estima, a comunicação escrita e oral, o pensamento lógico e racional, a aprendizagem cooperativa, a responsabilidade social, o exercício da cidadania e o interesse em atuar em questões sociais. O enfoque CTS como campo multidisciplinar, prioriza a dimensão social da ciência e da tecnologia, rejeita a imagem da ciência como uma atividade neutra, pura e aplicada, repelindo assim a tecnocracia, abrindo caminho para uma formação cidadã.*

Palavras-chave: *Enfoque Cts. Formação de professores. Ensino de ciências.*

---

[1] [1]Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática. Curso Bacharelado em Administração – Doutorando Dinter UNICSUL-IFMG

[2] Doutra em Educação

[3] [3]Doutor em Física.

1. INTRODUÇÃO

O enfoque CTS surgiu no Hemisfério Norte em meados do século XX, como uma proposta para o ensino de Ciências, em decorrência de um sentimento crescente "de que o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico não estava conduzindo linear e automaticamente ao desenvolvimento do bem-estar social" (GARCÍA et al. 1996 apud AULER, 2007, p. 7). A degradação ambiental e a tecnologia associada ao desenvolvimento bélico durante os anos 1960-1970 fizeram com que a Ciência e a Tecnologia ganhassem uma atenção mais crítica, inclusive deslocando a sua presumida neutralidade para a esfera política.
Para o ensino de Ciências, o enfoque CTS surgiu como proposta curricular na década de 1970 e como reflexo do agravamento dos problemas sociais e ambientais, o que levou a um aumento de discussões críticas sobre a natureza do conhecimento científico e seu papel na sociedade. De acordo com Chassot (2011) o ensino de Ciências deve privilegiar uma alfabetização científica que explicite um conjunto de conhecimentos que facilitariam aos estudantes fazer uma leitura do mundo onde vivem, de modo a oportunizar aos alunos se tornarem agentes de transformação do mundo. Por sua vez, Moraes e Araújo (2012) salientam que o enfoque CTS tende a favorecer uma atuação mais crítica dos estudantes, permitindo um exercício mais pleno e consciente de sua cidadania.

Neste contexto, o uso do enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) constitui recurso capaz de promover a alfabetização científica e oferecer ao professor alternativas para uma atuação pedagógica diferenciada no ensino de Ciências, contribuindo para o processo de formação crítica dos estudantes. Segundo a UNESCO (1999) e o Conselho Internacional para a Ciência, durante a Conferência Mundial sobre a Ciência para o Século XXI, realizada em Budapeste naquele ano, afirmava-se que:

> para que um país esteja em condições de satisfazer as necessidades fundamentais da sua população, o ensino das ciências e a tecnologia é um imperativo estratégico. Como parte dessa educação científica e tecnológica, os estudantes deveriam aprender a resolver problemas concretos e a satisfazer as necessidades da sociedade, utilizando as suas competências e conhecimentos científicos e tecnológicos (DECLARAÇÃO DE BUDAPESTE, 1999).

Para que esta formação aconteça é preciso que os professores desenvolvam uma consciência crítica com visão ética e social, capacitando-o a formar seus estudantes em uma perspectiva sistêmica e integradora.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de pesquisa empregada caracteriza-se por um estudo bibliográfico e a abordagem adotada é a qualitativa, que se preocupa com o aprofundamento do assunto. A pesquisa bibliográfica teve como referências centrais Auler e Bazzo (2001), Linsingen (2007), Santos (2007, 2008), entre outros, que colocam entre suas temáticas principais de pesquisa o enfoque CTS, além de pesquisadores internacionais como Aikenhead (1994, 2009) e Cerezo (1998). Trata-se, desse modo, de um trabalho teórico em uma perspectiva crítica, centrado na pesquisa bibliográfica e que envolveu a produção científica publicada em livros, teses, trabalhos apresentados em anais de eventos e revistas da área educacional.

3. ENFOQUE CTS: POR UMA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA EM CIÊNCIAS

O ensino de Ciências contemporâneo deve promover um ensino democrático, crítico e contextualizado visando à formação de cidadãos autônomos e que propicie a reflexão acerca das concepções de Ciência e dos modos de desenvolvimento do conhecimento científico, buscando tornar os alunos aptos a participaram nas decisões que envolvem a inovação científica e tecnológica (SANTOS; MORTIMER, 2002; SANTOS, 2007a; SANTOS, 2008). Assim, espera-se que esse ensino favoreça a formação da autonomia de pensamento e de ação e possibilite a aprendizagem por meio da investigação, da comunicação e do debate de temas, fatos e ideias.

Para Santos e Mortimer (2002), o agravamento dos problemas ambientais pós-guerra, a tomada de consciência com relação as questões éticas, a qualidade de vida na sociedade industrializada, a necessidade da participação popular nas decisões públicas e, sobretudo, os excessos tecnológicos, propiciaram as condições para o surgimento da proposta de ensino com abordagem CTS. Para tanto, vemos a importância de se considerar, fundamentalmente, dois princípios dentre aqueles que Pedreta (2003 apud GALVÃO; REIS; FREIRE, 2011, p. 506) postula como orientadores à educação CTS: “A promoção do raciocínio moral e ético acerca da ciência” e “A compreensão da natureza da ciência e das suas interações com a tecnologia e a sociedade”.

Entretanto, visando à concretização desses postulados verifica-se a necessidade de se pensar o processo formativo de professores de Ciências de modo que esta conheça e esteja apto a

efetivar ações didático-metodológicas aliadas ao enfoque CTS. Neste sentido, configura-se como uma alternativa educacional viável a categoria Ciência junto com o conteúdo CTS apresentada por Aikenhead (1994), pois nela o conteúdo científico e os aspectos CTS podem ser tratados de forma complementar, de modo que os conteúdos científicos específicos estejam condicionados aos objetivos do campo CTS, como sugere o autor. Nesse caso, esses objetivos devem contemplar aspectos teóricos, epistemológicos e éticos, apontados como necessários a uma formação de professores que torne possível a efetivação do enfoque CTS no processo educacional. Vista desse modo, a abordagem de questões sociocientíficas com enfoque CTS pode favorecer o desenvolvimento de saberes com significado científico, social e cultural na formação de professores de Ciências.

Na educação básica, o objetivo central do enfoque CTS é favorecer a educação científica e tecnológica dos alunos, auxiliando-os a construir conhecimentos, habilidades e valores essenciais para que possam tomar decisões responsáveis sobre questões de Ciência e Tecnologia. Este enfoque possibilita ainda que desenvolvam um olhar crítico sobre o papel da Ciência e da Tecnologia na sociedade, uma vez que amplia os debates em sala de aula acerca de questões políticas, econômicas, culturais, sociais, ambientais e éticas (SANTOS; MORTIERELA, 2002; SANTOS, 2007). O enfoque CTS propõe que se assuma uma perspectiva crítica que desmistifique a concepção ingênua da visão de Ciência, preocupando-se em preparar “o cidadão para saber lidar com essa ou aquela ferramenta tecnológica ou desenvolver no aluno representações que o preparem a absorver novas tecnologias” (SANTOS, 2008, p. 114).

Segundo os teóricos da área, a estrutura dos currículos com enfoque CTS deve ser composta de conceitos científicos e tecnológicos, enfatizando aspectos relacionados com o interesse pessoal, a preocupação cívica e as perspectivas culturais. Deve se amparar nos processos de investigação, no sentido de favorecer a participação ativa dos estudantes na obtenção e reflexão acerca de informações, permitindo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de ideias e valores mediante estudos de temas locais e globais e de políticas públicas. As estratégias do ensino de Ciências com o enfoque CTS envolvem um processo no qual a introdução do conteúdo parte geralmente de um tema de relevância social, permitindo a problematização e o estabelecimento de relações socioambientais com os conceitos científicos e tecnológicos. Nesse processo, os materiais didáticos apontam a necessidade ou não do estudo de novos conceitos, trabalhando-os até que se esgotem e incluindo-se práticas que

explorem os aspectos ambientais, políticos, econômicos, éticos, sociais e culturais, visando à prática social dos alunos (AIKENHEAD, 1994).

De acordo Auler (2007), a literatura brasileira apresenta três dimensões mais frequentes que são interdependentes acerca do enfoque CTS: a abordagem de temas de relevância social, a interdisciplinaridade e a democratização dos processos de tomada de decisão em temas envolvendo Ciência e Tecnologia. O ponto de partida da abordagem de temas de relevância social, metodologicamente, é um problema aberto, passando pela busca dos conhecimentos científicos e culminando com a ação de tomada de decisão.

O ensino com enfoque em CTS possui um caráter multidisciplinar, integrando a educação científica, tecnológica, social e ambiental, no qual, os conteúdos científicos devem ser tratados de modo a contemplar a discussão de aspectos históricos, éticos, políticos e socioeconômicos (LÓPEZ; CEREZO, 1996 *apud* SANTOS; MORTIMER 2002), e também integrar o contexto tecnológico e social e as experiências cotidianas dos alunos com estes conteúdos. Dessa forma, busca-se contribuir com a formação crítica dos estudantes diante das questões e desafios que surgem na sociedade, resultantes dos adventos científicos e tecnológicos, possibilitando sua participação nos processos decisórios que envolvem temas locais e globais, não como meros expectadores, mas como atores atuantes, influenciando deste modo a sua realidade de vida e da sociedade onde se insere.

4. A NECESSIDADE DE REFORMULAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

De acordo com Santos (2007) o letramento científico dos cidadãos como prática social implica na participação ativa dos indivíduos na sociedade, em uma perspectiva de igualdade social, desenvolvendo assim valores vinculados aos interesses coletivos, relacionados mais às necessidades humanas do que aos valores econômicos tipicamente encontrados no modelo capitalista vigente. Para Santos (2007) tornar a educação científica uma cultura científica é desenvolver valores, popularizando o conhecimento científico pelo seu uso social como modos elaborados de resolver problemas da sociedade. Assim, é importante o uso de meios informais de divulgação científica, como textos de jornais e revistas e programas televisivos, internet e radiofônicos em sala de aula.

Desta maneira, a educação científica pode exercer um papel fundamental na formação de um cidadão crítico e consciente, capaz de participar ativamente de discussões que sejam pertinentes à sua vida. Nesse sentido, pode-se dizer que as questões CTS deveriam ser centrais no processo educativo. Porém, para que os professores sejam capazes de implantar em suas atividades didáticas diárias ações alinhadas aos objetivos do enfoque CTS é preciso que seja repensado o processo de formação desses professores. Faz-se, assim, cada vez mais necessária a formação de educadores com essa nova visão da educação pautada em questões CTS, de forma a contextualizar o conhecimento e aproximá-lo do educando, a ponto de permitir que seja capaz de compreender aspectos relevantes da realidade social em que vive, disseminando seu conhecimento na população na qual se insere.

O que mais se encontra na revisão da literatura sobre a formação de professores, em particular no âmbito das ciências, são temas que expressam constatações de que geralmente os professores não têm tido formação adequada (SCHNETZLER, 2002) para dar conta dos desafios dos processos de ensino e aprendizagem, em qualquer nível de escolaridade. Quanto a uma educação CTS, os resultados têm sido parecidos. Estudos têm evidenciado a formação insuficiente dos professores (AULER; DELIZOICOV, 2006; VIEIRA, 2003; ZEIDLER et al., 2005) para tratar de questões CTS no âmbito escolar ou nas instituições de ensino, de modo geral.

Os estudos de Auler e Delizoicov (2006), no sentido de respaldar ações para o processo de formação de professores de Ciências, buscaram identificar suas compreensões sobre interações entre CTS, em termos de aproximações e distanciamentos relativamente a três parâmetros focalizados: a) superioridade do modelo de decisões tecnocráticas, b) perspectiva salvacionista da ciência-tecnologia e c) determinismo tecnológico. Os resultados, embora a significativa rejeição ao mito da perspectiva salvacionista da ciência-tecnologia, mostraram uma tendência ao endosso ao modelo de decisões tecnocráticas, assim como um posicionamento diante do avanço científico-tecnológico, próximo do determinismo tecnológico.

Assim, podemos inferir que as razões que aparecem como desafios ao enfoque CTS no processo educacional estão diretamente relacionadas à formação docente. Esta pode ser apontada como fator para que a visão dos professores sobre interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade venha sendo considerada como um dos pontos de estrangulamento da efetivação do enfoque CTS nesse processo (AULER; DELIZOICOV, 2006). Podemos ainda

inferir que tais razões estão relacionadas a dois aspectos da formação docente, o teórico-epistemológico e o ético. No primeiro, a fragilidade epistêmica, a carência de postura investigativa e prática no processo formativo, além da formação disciplinar, têm levado a uma visão de mundo incapaz de dar conta da complexidade do trabalho docente; no segundo, a formação oferecida não é suficiente para desencadear no professor a decisão ética de assumir o compromisso com a construção da cidadania (SEVERINO, 2004).

Se procurarmos as possíveis causas para essa formação insuficiente, vamos encontrar inúmeras considerações. Uma delas, talvez a que esteja mais em evidência na contemporaneidade, está relacionada às transformações que vêm ocorrendo na sociedade, exigindo do professor "que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza" (LIMA, 2004, p. 18).

Considerando a situação do Brasil, vamos alinhar com Auler e Bazzo (2001) que a trajetória histórica do país, ainda de inexperiência democrática, pode ser considerada como um dos obstáculos para a tomada de decisões frente às novas situações, especialmente para tratar da inter-relação Ciência, Tecnologia e Sociedade em uma perspectiva mais democrática e menos tecnocrática, aspecto central do enfoque CTS. O enfoque CTS repele a tecnocracia e a concepção de tecnologia como ciência aplicada e neutra, enfatizando a necessidade de se valorizar a dimensão social da Ciência e da Tecnologia (CEREZO, 1998).

5. DISCUSSÕES DO ENFOQUE CTS

A abordagem de questões sociocientíficas com enfoque CTS assume uma visão crítica, que pode ser compreendida como uma atitude de assegurar um comprometimento social dos professores em formação, sem perder de vista o contexto da sociedade tecnológica atual.

Observa-se, no Brasil, altos índices de reprovação e evasão na Educação Básica com relação às disciplinas referentes aos conhecimentos de Ciências. Pesquisas apontam que um dos possíveis motivos para esse mau desempenho pode estar diretamente atrelado à precária formação dos professores na área, o que reforça nossa argumentação acerca da necessidade de se repensar a formação dos professores, modificando assim esta situação excludente. Junto a isso, ressalta-se que uma educação científica de qualidade pode exercer um papel crucial para

o educando, não só com relação aos conhecimentos científicos e escolares, mas na formação de um cidadão crítico e consciente, capaz de participar ativamente de discussões que sejam pertinentes à sua vida.

Desta forma, infelizmente se verifica que o enfoque CTS ainda não tem sido apropriado pelas instituições de ensino com a devida abrangência. A principal causa apontada para isso, não obstante o reconhecimento das condições socioeconômicas adversas do Brasil, muito diferentes daquelas em que o enfoque CTS se desenvolveu, centra-se na formação de professores.

Na concepção de ser a sala de aula o espaço privilegiado para esse enfoque, particularmente no sentido de serem alcançados os objetivos traçados pelo campo CTS, como aponta Aikenhead (1994), vemos na categoria Ciência junto com o conteúdo CTS que o conteúdo CTS é o foco de ensino, enquanto o conteúdo relevante da Ciência enriquece o aprendizado. Os estudantes são avaliados igualmente nos conteúdos CTS e de Ciências e, assim, parece-nos que a abordagem de questões sociocientíficas encontra campo amplo e desponta como possibilidade de contribuir, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de saberes científicos com significado social e cultural, seja na formação de professores de Ciências quanto dos estudantes, possibilitando trazer avanços para o movimento CTS no campo da educação.

Galvão, Reis e Freire (2011), em diálogo com outros pesquisadores, dizem que o estudo de temas controversos promovem a compreensão do papel da Ciência e da Tecnologia na sociedade, bem como o desenvolvimento cognitivo, social, político, moral e ético dos estudantes. Afirmam, ainda, que esses temas, por tratarem de problemas atuais, incentivam a participação dos estudantes e facilitam o domínio de conhecimentos favoráveis à resolução desses problemas. Além disso, destacam que a abordagem de questões sociocientíficas de temas controversos no ensino de Ciências tem sido amplamente indicada para desenvolver nos estudantes a capacidade de argumentação. Verifica-se que os autores avaliam as potencialidades da abordagem dos temas CTS, em processo formativo, como um movimento reconhecido de uma formação solida e integradora.

Apesar da relevância da temática e dos esforços empreendidos na busca pela melhoria do ensino, ainda é possível se verificar um distanciamento com relação ao principal interessado e beneficiado, o próprio aluno. Em nosso sistema educacional enfrenta-se repetência e evasão ao longo do tempo, principalmente com relação às disciplinas vinculadas ao ensino de

Ciências, o que pode comprometer todo o sistema educacional, uma vez que, o principal beneficiado, no caso o estudante, é excluído do processo. Como consequência direta desse processo, o estudante tem diminuída a possibilidade de construir conhecimentos de extrema relevância para a conscientização individual e coletiva, com sérias implicações sociais e ambientais quando consideramos em paralelo a desvalorização e em muitos casos a ausência do desenvolvimento de valores e atitudes necessários à transformação do seu modo de vida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque CTS sinaliza para a premência de que sejam implantadas ações educacionais favoráveis ao desenvolvimento de propostas de contextualização capazes de articular aspectos científicos, tecnológicos e sociais, fazendo com que os indivíduos se apropriem de ferramentas culturais que os habilitem a possuir uma opinião crítica do mundo.

O processo formativo de professores de Ciências deve contemplar aspectos do enfoque CTS, contribuindo para sua melhor compreensão da Ciência e da Tecnologia em seu contexto social, possibilitando a construção de atitudes e valores para um agir no mundo e uma ação docente amparadas em uma visão mais responsável, cidadã e democrática.

Cabe ressaltar que o enfoque CTS extrapola em muito a simples contextualização de temas científicos, ou seja, ao contextualizar um determinado assunto já se estaria, portando, trabalhando com o enfoque CTS. Esta perspectiva simplista consiste apenas em uma forma de "dourar a pílula" e não constitui realmente uma nova perspectiva educacional, na qual os conhecimentos são adquiridos a partir de uma abordagem temática como elemento constitutivo de formação para a cidadania (MORAES; ARAÚJO, 2012).

Com isso, a abordagem adequada de questões sociocientíficas em sala de aula, a partir de uma visão crítica, tende a provocar o surgimento de "diferentes pontos de vista, que poderão ser problematizados mediante argumentos coletivamente construídos, com encaminhamentos de possíveis respostas a problemas sociais relativos à ciência e à tecnologia" (SANTOS, 2007, p. 6). O processo de formação de professores deve ser realizado de modo que sejam capazes de colocar em prática essa abordagem, potencializando as interações dialógicas, facilitando situações vivenciais dos estudantes e a introdução de atitudes e valores em uma visão humanística (SANTOS; MORTIMER, 2009).

Apesar dos esforços e das conquistas observadas no campo das pesquisas ao longo dos anos, a apropriação do enfoque CTS pelas instituições de ensino do Brasil se deu muito mais no campo discursivo do que verdadeiramente como um elemento incorporado ao processo educacional, particularmente na formação de professores de Ciências. Tal situação induz ao entendimento de que houve avanços nos discursos, mas não nas práticas educacionais, em que pesem algumas iniciativas de sua efetiva implantação (ARAÚJO; FORMENTON, 2012; SANTOS; AMARAL; MACIEL, 2012). Isso nos leva a questionar, considerando a importância do enfoque CTS na educação, sobre as possíveis razões ou obstáculos para que esse enfoque ainda não se encontre inserido efetivamente no processo educacional e buscar alternativa para essa inserção.

Essa possibilidade se mostra fecunda para a abordagem de questões sociocientíficas, seja como temas controversos, seja como conteúdos problematizados culturalmente, desde que tais questões contemplem um processo reflexivo de visão crítica sobre o papel da Ciência e da Tecnologia na sociedade. Enfim, podemos dizer que um currículo que valorize a abordagem de questões sociocientíficas e que esteja apto a potencializar habilidades críticas na formação cidadã, deve tratar tais questões de forma a favorecer o enfoque CTS, contribuindo para aperfeiçoar significativamente a qualidade da educação científica oferecida aos estudantes.

Agradecimentos

Agradecemos a Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PRPPG) do IFMG que aprovou junto à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no início do segundo semestre, a proposta de financiamento para o Dinter. Esse trabalho tem o apoio do Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter) aprovado pela Capes e celebrado entre o Instituto Federal de Minas Gerais e a Universidade Cruzeiro do Sul e da pesquisadora Aline Rodrigues Fernandes.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. **Educação científica para todos.** Portugal: Edições Pedago, 2009.

AIKENHEAD, G. S. What is STS teaching? In: SOLOMON, J,; AIKENHEAD, G.S. (Eds.). **STS education**: international perspectives on reform. New York: Teachers College Press, 1994, P. 47-59.

ARAÚJO, M. S. T.; FORMENTON, R. As fontes de energia automotiva abordadas sob o enfoque cts no ensino médio profissionalizante. Alexandria, v. 5, n. 1, p. 33-61, 2012.

AULER, D. Enfoque CTS: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. especial, nov. 2007.

AULER, D.; BAZZO, W. A. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro**. Ciência & Educação**, v.7, n.1, p. 1-13, 2001.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. **Enseñanza de las Ciencias,** v. 5, n. 2, p. 337-355, 2006.

CEREZO, J. A. L. Ciência, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 18, p. 13-40, 1998.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5. ed., rev. Ijuí (RS): Unijuí, 2011.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE LA CIENCIA. **La Ciencia para El siglo XXI** -Un nuevo compromisso. Budapenste. UNESCO, Paris, 2000. Disponível em: <http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?id=4074>. Acesso em: 29 jan. 2007.

Declaração de Budapeste. **Marco geral de ação**, 1999. Disponível em: <http:// www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm> Acesso em: 18/12/2010.

GALVÃO, C.; REIS, P.; FREIRE, S. A discussão de controvérsias sociocientíficas na formação de professores. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 3, p. 505-522, 2011.

GARCÍA, J. L. et al. **Ciencia, tecnología y sociedad**: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Madrid: TECNOS, 1996.

GUIMARÃES, M. A**. Raciocínio informal e a discussão de questões sociocientíficas**: o exemplo das células-tronco humanas. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência)– Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

LIMA, E. F. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. S**. Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34.

LINSINGEN, I. Perspectivas educacionais CTS: aspectos de um campo em consolidação na América latina**. Ciência & Ensino**, v. 1, n. especial, p. 1-19, nov. 2007.

LÓPEZ, J. L. L. CEREZO, J. A. L. Educación CTS en acción: enseñanza secundaria y universidad. In: GARCÍA, M. I. G. CEREZO, J. A. L. LÓPEZ, J. L. L. **Ciencia, tecnología y sociedad:** una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Madrid: Editorial Tecnos S. A., 1996.

MORAES, J. U. P; ARAÚJO, M. S. T. O Ensino de Física e o Enfoque CTSA: caminhos para uma educação cidadã. Livraria da Física, São Paulo, 2012.

REIS, P. Uma iniciativa de desenvolvimento profissional para a discussão de controvérsias sociocientíficas em sala de aula**. Interacções**, n.4, p. 64-107, 2006.

ROITMAN, I. **Educação científica**: quanto mais cedo, melhor. Brasília, DF: RITLA, 2007.

SANTOS, M. S.; AMARAL, C. L. C.; MACIEL, M. L. Temas sociocientíficos "cachaça" em aulas práticas de Química na educação profissional: uma abordagem CTS. Revista Ensaio. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p.227-239, 2012.

SANTOS, W. L. P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. especial, p. 1-12, nov. 2007.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 109–131, 2008.

SANTOS, W. L. P. dos. Significados da educação científica com enfoque CTS. In: SANTOS, W. P. dos; AULER, D. **CTS e educação científica**: desafios, tendências e resultados de pesquisa (Orgs.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 21-48.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: possibilidades e limitações. **Investigações em ensino de Ciências**, v. 14, n. 2, p. 191-218, 2009.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências,** v. 2, n. 2, p. 1–24, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129518326002>. Acesso em: 06. nov. 2017

SCHNETZLER, R. P. (2002). Prática de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A. p. 205-222.

SEVERINO, A. J. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais**. Ciência & Opinião**, Curitiba, v. 1, n. 2/4, p. 15-31, jul. 2003/dez. 2004.

VIEIRA, R. M. **Formação continuada de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico para uma educação em Ciências com orientação CTS/PC**. Tese de Doutorado em Didática - Universidade de Aveiro, Portugal. 2003.

ZEIDLER, D. L. et al. Beyond STS: a research-based framework for socioscientific issues education. **Published online**, 2005, p. 357-377.

ZUIN, V. G; FREITAS, D. de. A utilização de temas controversos: estudo de caso na formação de licenciandos numa abordagem CTSA. 2. **Ciência & Ensino**, vol. 1, n. 2, p. 1-9, 2007.

CONTRIBUTIONS OF THE CTS APPROACH AND THE NEED FOR CHANGES IN THE SCIENCE TEACHER'S TRAINING PROCESS

***Abstract**: This study presents the principles and characteristics of the CTS approach (Science, Technology and Society) and the training process of the Science teacher. This is a bibliographic study, which adopts a qualitative approach. For researchers, the central objective of the CTS approach is to develop scientific and technological education of the citizens, helping to build the knowledge and values necessary for responsible decision making on scientific issues, developing self-esteem, written and oral communication, logical and rational thinking, cooperative learning, social responsibility, citizenship and the interest in acting on social issues. The CTS approach as a multidisciplinary field prioritizes the social dimension of Science and Technology, rejects the image of Science as a neutral, pure and applied activity, thus it repels technocracy, paving the way for a citizenship training process.*

***Keywords:** CTS Approach, Teacher training, Science teaching.*

CONTRIBUCIONES DEL ENFOQUE CTS Y LA NECESIDAD DE CAMBIOS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESOR DE CIENCIAS

***Resumen**: Este estudio presenta los principios y características del enfoque CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) y la formación del profesor de ciencias. Se clasifica por un estudio bibliográfico y de abordaje cualitativo. Para los investigadores, el objetivo central del enfoque CTS es desarrollar la educacion científica y tecnológica de los ciudadanos, ayudando a construir conocimientos y valores necesarios para la toma de decisiones responsables sobre cuestiones científicas, desarrollando la autoestima, la comunicación escrita y oral, el pensamiento lógico y racional, el aprendizaje cooperativo, la responsabilidad social, la ciudadanía y el interés en actuar en cuestiones sociales. El enfoque CTS como campo multidisciplinario, prioriza la dimensión social de la ciencia y la tecnología, rechaza la imagen de la ciencia como una actividad neutra, pura y aplicada, repeliendo así la tecnocracia, abriendo camino hacia una formación ciudadana.*

***Palabras clave**: Enfoque CTS, Formación de profesores, Enseñanza de Ciencias.*

O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR EBTT DO IF SUDESTE MG – *CAMPUS* RIO POMBA

SANTIAGO, Raquel Vidigal[1] – raquel.santiago@ifsudestemg.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste Minas Gerais/*Campus* Rio Pomba
Av. Dr. José Sebastião da Paixão s/nº - Bairro Lindo Vale
CEP: 36180-000 - Rio Pomba/MG – Brasil

FERENC, Alvanize Valente Fernandes[2] **-** avalente@ufv.br
Universidade Federal de Viçosa - UFV
Avenida Peter Henry Rolfs, s/n - Campus Universitário
CEP: 36570-900 - Viçosa/MG – Brasil

Resumo: *Esta pesquisa teve por objetivo compreender como se efetiva o trabalho docente do Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba. Para se chegar a tal conhecimento, foram consideradas a caracterização e a análise do contexto em que acontecem a prática docente, as condições para o desenvolvimento profissional, o perfil do docente, os saberes da prática de ensino e os desafios da profissão. Na fundamentação do trabalho, apoiamo-nos nos estudos de Nóvoa (1999), Sacristán* (1999), *Tardif (2011), Tardif e Lessard (2005), entre outros, visando à maior compreensão dos dados levantados e a articulação e complementação das abordagens quantitativas e qualitativas. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos a análise de documentos, aplicação de questionários e entrevistas. Por meio desse estudo, observamos que a partir da implantação e expansão da rede federal de educação profissional, o cenário de atuação do Professor EBTT do Campus Rio Pomba torna-se diversificado, tendo este docente que atuar na pesquisa, na extensão e na gestão, além das atividades de ensino que, nesta Instituição, alcançam diferentes níveis e modalidades, compreendendo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (propedêutica e técnica), o Ensino Superior em seus variados cursos e programas (bacharelados,*

[1] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2001), mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Viçosa (2015). Atualmente é Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - *Campus* Rio Pomba.

[2] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995), doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Viçosa.

licenciatura, tecnólogo e pós-graduação: especialização e mestrado) e em projetos e programas como o PRONATEC e EAD, que oferecem também cursos de formação inicial para o trabalho.

Palavras-chave: *Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Trabalho docente. Contextos e Condições de desenvolvimento profissional.*

1. INTRODUÇÃO

Diante das novas exigências do cenário econômico e político, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, visando reestruturar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do país[3].

Nesse novo contexto institucional, reconfigura-se a atuação e o status dos professores que nessas escolas atuam (ou irão atuar). De acordo com o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, "em 2008, a carreira do Magistério de 1º e 2º Graus foi reestruturada na carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT" (SINASEFE, Gestão 2011/2013). Surge, então, a categoria Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, nomeado pelos servidores da rede federal de educação profissional como "Professor EBTT"[4]. Esse profissional terá como campo de atuação a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, ao mesmo tempo, de acordo com a demanda da instituição, poderá desenvolver suas atividades profissionais em nível superior. O profissional poderá atuar também em diversos programas oferecidos pela instituição, como a Educação a Distância (EAD) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Frente a essas mudanças na categoria profissional, percebemos, então, a necessidade de que se caracterize a constituição dessa "nova carreira docente", contribuindo para discussões mais aprofundadas em relação ao Professor EBTT e, consequentemente, à Educação Profissional que nesse contexto se desenvolve.

---

[3] No Brasil, as antigas Escolas Agrotécnicas Federais, os Colégios Universitários e a maioria dos CEFETs aderiram ao processo de Ifetização instituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

[4] Neste trabalho, trataremos a categoria do Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico como "Professor EBTT".

O nosso interesse em caracterizar, mais particularmente, o docente do *Campus* Rio Pomba se deu pela tradição que esse IF apresenta na oferta do ensino profissional na região, pelo número expressivo de docentes efetivos que atuam nessa instituição[5], pela diversidade de cursos oferecidos (cursos técnicos de nível médio, profissionalizantes, bacharelados, licenciatura e tecnólogo), pela característica socioeconômica dos alunos atendidos e por ser esse o *locus* de atuação de uma das autoras desta pesquisa, que nesse espaço atua como Professora EBTT, especificamente nos cursos superiores.

Desse modo, esta pesquisa visou construir uma compreensão mais abrangente sobre o profissional do EBTT, buscando mapear o seu cenário de atuação docente (sua gênese, trajetória histórica, situação atual, área de atuação e condições de trabalho); a natureza de seu trabalho (organização e concepção, e o perfil do Professor EBTT do *Campus* Rio Pomba) e os saberes, estratégias e procedimentos necessários à prática profissional em sua especificidade, ou seja, nos diferentes níveis e modalidades de educação. Portanto, o objetivo central da pesquisa foi compreender como se desenvolve o trabalho docente e quem são os Professores EBTT do *Campus* Rio Pomba por meio de uma investigação de abordagem qualitativa, fazendo uso do estudo de caso, da análise documental, de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Assim, apresentaremos neste artigo as seguintes sessões: o contexto e a organização do IF Sudeste MG – *Campus* Rio Pomba, *locus* de trabalho do Professor EBTT; condições para o desenvolvimento do trabalho do Professor EBTT no *Campus* Rio Pomba; perfil do Professor EBTT do *Campus* Rio Pomba e saberes da prática docente e desafios da profissão.

2 O CONTEXTO E A ORGANIZAÇÃO DO IF SUDESTE MG – *CAMPUS* RIO POMBA, *LOCUS* DE TRABALHO DO PROFESSOR EBTT

Por meio da análise documental, foi possível compreender que a Educação Profissional foi institucionalizada no país visando à formação para o trabalho de pessoas de classe social econômica baixa, e que, atualmente, continua atendendo a tais fins. A trajetória histórica do *Campus* Rio Pomba, assim como a história da Educação Profissional, foi marcada por diversas transformações estruturais, decorrentes de processos econômicos e políticos.

[5] Em 2014, havia 144 Professores EBTT no *Campus* Rio Pomba; entre eles, 117 são efetivos, 17 são substitutos e 10 são professores temporários. Essas informações foram obtidas através do setor de RH/Assistência Administrativa do *Campus* Rio Pomba.

Ao longo da trajetória histórica da instituição, ocorreram várias e importantes transformações, de Escola Agrícola, em 1957 a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Rio Pomba, em 2008. Nesse percurso, profundas modificações estruturais influenciaram o seu modo de gestão e funcionamento. Gradativamente, ocorreu um aumento expressivo do número de vagas ofertadas para alunos e servidores.

Atualmente, o *Campus* Rio Pomba é um espaço social com estrutura própria (hierarquia, espaços estruturados, objetos e interesses singulares), detentor de certa autonomia, mas dependente de outras entidades que se correlacionam na constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais[6], como a Reitoria (instituição reguladora) e os demais *campi*. Esse cenário define sua forma e estrutura de funcionamento, a posição ocupada e os objetos de interesse que se assemelham às aspirações das demais instituições escolares relacionadas nessa conjuntura. Esse novo contexto institucional gerou uma nova configuração organizacional e trouxe, ao mesmo tempo, relações de interdependência e disputa entre os *campi* por apresentarem estrutura de funcionamento atrelada à mesma lógica administrativa e pedagógica.

Percebemos, então, que, com a expansão da rede, o *Campus* Rio Pomba divide espaço com outras grandes instituições, ocupando diferente posição hierárquica nos espaços sociais e geográficos/territoriais e no desenvolvimento de estratégias para se manter bem colocado no cenário regional e nacional.

Nessa perspectiva, podemos conceber que o *Campus* Juiz de Fora e o *Campus* Barbacena representam os principais concorrentes do *Campus* Rio Pomba (instituições coirmãs), pois, além de também apresentarem tradição acadêmica, têm uma característica que os deixa em posição de vantagem nessa luta: estão localizados em áreas urbanas com maior densidade demográfica[7] e apresentam melhores condições de infraestrutura (política, socioeconômica e

[6] O IF Sudeste MG é regido pela Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica – SETEC/MEC e vinculado aos orçamentos e recursos de origem pública central. Tal instituição é estruturada por uma reitoria situada na cidade de Juiz de Fora/MG e oito *campi*: *Campus* Barbacena (antiga Escola Agrotécnica de Barbacena), *Campus* Juiz de Fora (antes Colégio Técnico Universitário – CTU/UFJF), *Campus* Muriaé (criado em 2007), *Campus* Rio Pomba (antes CEFET/RP), *Campus* Santos Dumont e *Campus* São João del-Rei (criados em 2010), *Campus* Bom Sucesso e *Campus* Manhuaçu (criados em 2011).

[7] A Cidade de Barbacena apresenta uma população de 126.284, com área da unidade territorial (Km²) igual a 759,186 e densidade demográfica (hab/Km²) de 166,34. Com relação à Cidade de Juiz de Fora, essa apresenta os seguintes dados: população: 516.247; área da unidade territorial (Km²): 1.435,664; densidade demográfica (hab/Km²): 359,59. Para a cidade de Rio Pomba, temos os seguintes dados: população: 17.110, área da unidade

cultural). Ao contrário, o *Campus* Rio Pomba está situado em uma cidade de porte pequeno – aproximadamente 17.000 habitantes –, sendo localizado na zona rural.

No que tange à realidade dos estudantes do *Campus* Rio Pomba, fica evidenciado, em comparação com as demais instituições analisadas (*Campus* Barbacena e *Campus* Juiz de Fora), que os discentes daquela têm uma desvantagem socioeconômica. Ela é composta por maior percentual de alunos provenientes da zona rural; por maior porcentagem de educandos com menor renda familiar; por maior número de candidatos que trabalham ou já trabalharam e por educandos pretos e pardos. Então, segundo Soares e Alves (2003), esse resultado traz impacto nos rendimentos escolares dos alunos, influenciando no seu desempenho educacional e, consequentemente, afetando toda a organização escolar, especificamente o trabalho do professor. Assim, acreditamos que as características do alunado influenciam diretamente no trabalho docente do *Campus* Rio Pomba.

Ao evidenciar as especificidades dos estudantes, as quais em muitos momentos representam desvantagens, podemos dizer que o *Campus* Rio Pomba vem ocupando, no ranking das instituições do IF Sudeste MG, uma colocação próxima de seus opositores em relação às médias explicitadas pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)[8]. Uma hipótese levantada é a de que essa posição se deve, em grande medida, à ação exercida pelo Professor EBTT em sua prática pedagógica, em meio a toda adversidade e particularidades dos discentes, visando a sua aprendizagem e o seu sucesso escolar. Parece-nos, assim, que o Professor EBTT tem se empenhado e se utilizado de estratégias educacionais em benefício dos educandos e, consequentemente, da manutenção do status da instituição e da profissão.

Os Professores EBTT, por serem peças mestras no tabuleiro do "jogo"[9], são influenciados pelos preceitos desse contexto de atuação profissional e, ao estarem na lógica de determinações desse ambiente, em uma espécie de consenso, consciente ou inconsciente,

---

territorial (Km²): 252,418; densidade demográfica (hab/Km²): 67,78. Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/. Acesso em: 15 jul. 2013.

[8] O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Fonte: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 25 ago. 2014.

[9] Ao se caracterizar o formato institucional (espaços e posições), os objetivos, os serviços oferecidos (cursos e programas), os atores (instituições) e a hierarquia existente no IF Sudeste MG, acreditamos ser possível pensar toda essa dinâmica de relações, no campo, como um jogo. "Um campo pode ser considerado um mercado em que os agentes se comportam como jogadores" (BONNEWITZ, 2003, p. 60). Assim, cada *campus* foi representado como um jogador na disputa por posições de prestígio e de poder dentro do cenário institucional do IF Sudeste MG. Nessa disputa, demos ênfase ao *Campus* Rio Pomba em relação às demais instituições (outros *campi* e Reitoria).

desenvolvem, por meio das experiências vivenciadas durante o processo educativo, ferramentas – posturas e ações – que auxiliam na continuidade do status e na posição ocupada pelo *Campus* Rio Pomba, cenário aqui identificado também por relações competitivas.

Visando à manutenção e/ou à superação do posicionamento institucional, é possível pensar que o Professor EBTT deseje a qualidade da formação acadêmica e social do aluno, o que se converterá em uma positiva percepção social de seu status profissional. De acordo com Tardif e Lessard (2013, p. 50), "o *status* remete à questão da identidade do trabalhador, tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que funcionam como imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores".

Podemos dizer que o Professor EBTT assume uma postura profissional singular, para manter a posição e se manter bem colocado na estrutura da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Tardif e Lessard (2005), ainda que não se refiram ao contexto de escolas técnicas, trazem elementos importantes para pensar as influências do espaço educativo no trabalho docente.

A atividade docente é condicionada pelo entorno que a envolve, sendo influenciada pelos valores sociais, históricos e culturais do local onde ela se insere. Para Sacristán, "o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através de sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa" (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

O *Campus* Rio Pomba, apesar da localização, da demografia, da abertura de novos *campi* e do nível socioeconômico e acadêmico dos alunos, vem conseguindo, por meio de suas estratégias internas, manter-se em uma posição favorável, esforçando-se para lutar de igual para igual com as instituições coirmãs, que têm características mais vantajosas nesse contexto. Ele cumpre, dessa maneira, seu compromisso social de democratização do ensino. Assim, o trabalho do Professor EBTT, por sua vez, está totalmente atrelado a essa lógica, contribuindo diretamente para a construção desse cenário.

3 CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DO PROFESSOR EBTT

De acordo com Tardif e Lessard (2005), o contexto escolar constitui um ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos docentes. Percebemos, então, que as práticas pedagógicas são definidas e influenciadas pelas condições em que são desenvolvidas. Os autores complementam: "é, portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho do professor e, mais amplamente, do trabalho escolar" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 24).

Assim, por meio dos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas, tivemos um panorama da situação de desenvolvimento do trabalho pelo Professor EBTT do *Campus* Rio Pomba. Todo o cenário caracterizado nos deu a "ideia de que estamos diante de novos padrões de organização […] do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes" (OLIVEIRA, 2014, p. 1139), e que esse fato condicionará o status e a qualidade do trabalho desse profissional.

Com relação às atividades de ensino, foram verificadas que, em se tratando de Educação Básica, é ofertada a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas modalidades integrada, concomitante e subsequente[10]. Foi atendido em 2014 um total de 585 discentes[11] nos cursos de Administração, Agropecuária, Alimentos, Florestas, Informática e Informática para internet, Gerência de Saúde, Meio Ambiente, Serviços Jurídicos, Segurança do Trabalho e Zootecnia.

O ensino técnico médio e os cursos de formação inicial para o trabalho são ofertados, também, na modalidade a distância. São oferecidos cursos técnicos nas áreas de Alimentos, Gerência em Saúde, Logística, Rede de Computadores, Zootecnia e Secretaria Escolar (Profuncionário). Havia, aproximadamente, 1.300 educandos matriculados no ano de 2014[12].

---

[10] A seção IV-A da Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, que trada da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dispõe que o ensino médio, atendendo a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, podendo ser desenvolvido nas seguintes formas: articulada com o ensino médio, sendo integrada (oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno) ou concomitante (oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso), e ainda na forma subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 14 set. 2014.

[11] Os alunos matriculados no início do ano representavam um total de 729 discentes. Como consequência das transferências e desistência ocorridas durante o ano letivo de 2014, o *Campus* Rio Pomba atende atualmente 585 discentes nos cursos profissionais técnicos de nível médio. Essas informações foram cedidas pela Coordenação Geral de Assistência Estudantil do *Campus* Rio Pomba, em 04 de novembro de 2014.

[12] Informação cedida pelo Coordenador Geral de Educação Aberta e a Distância, em 04 de novembro de 2014.

Em nível de graduação, a instituição oferece as modalidades tecnólogo, bacharelado e licenciatura, compreendendo uma média de 805[13] alunos matriculados em 2014. Os cursos oferecidos são Administração (Bacharelado), Agroecologia (Bacharelado), Ciência da Computação (Bacharelado), Ciência e Tecnologia de Alimentos (Bacharelado), Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Laticínios e Zootecnia (Bacharelado).

O *Campus* Rio Pomba oferece, também, o Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos, sendo esse o primeiro curso *stricto sensu* do IF Sudeste de Minas Gerais. Em 2014, ele atendeu a sua primeira turma, composta por 10 discentes.

Com base no panorama descrito sobre o ensino no *Campus* Rio Pomba, podemos dizer que a instituição atende, em média, a 2.700 (dois mil e setecentos) educandos em cursos regulares, que se diversificam em níveis, etapas e modalidades de ensino.

Neste cenário educacional diverso, buscamos compreender o número médio de aulas lecionadas pelo professor e por semana. Num total de 117 Professores EBTT efetivos no *Campus* Rio Pomba, 99 docentes, responderam à pergunta, o que representa 84,61% dos professores efetivos da instituição. Assim verificamos que, desses 99 respondentes, 51 professores efetivos lecionam de 8 a 12 horas/aulas por semana; 34 professores ministram, semanalmente, de 12 a 16 aulas; oito docentes lecionam de 4 a 8 aulas semanais, enquanto que quatro professores ministram de 0 a 4 aulas por semana. Este último grupo, além das ocupações do cargo de Professor EBTT, desempenha também funções administrativas, como direção, coordenação, pró-reitorias etc., o que configura, desse modo, uma justificativa à diminuição na carga horária disponível ao magistério. Os dados revelaram ainda que somente dois docentes ministram mais de 16 horas/aulas semanalmente. Segundo Tardif e Lessard (2013, p. 116), “o tempo dedicado ao ensino propriamente dito, ou seja, ao trabalho em aula com os alunos (independentemente da forma pedagógica utilizada), constitui o âmago da tarefa docente”.

Constatamos ainda que, do público respondente, ou seja, dos 99 docentes efetivos, 75 atuam nos dois níveis de ensino. Atuam penas na Educação Superior 15 docentes e nove professores exercem suas atividades pedagógicas somente nos cursos de nível médio técnico. Portanto, é

[13] Número informado pelo Coordenador Geral de Graduação do *Campus* Rio Pomba, em 04 de novembro de 2014.

uma característica marcante a atuação do Professor EBTT do Campus Rio Pomba em níveis diferentes de ensino: educação básica e superior.

No que tange à atuação do professor do *Campus* Rio Pomba, podemos visualizar, ainda na área do ensino, as atividades em programas como a Educação a Distância (EaD), PRONATEC, PROEJA[14]. Os docentes que atuam na EaD e no PRONATEC têm carga horária de trabalho superior à condizente com o regime de trabalho de seu cargo, aumentando as horas trabalhadas semanalmente (numa espécie de hora-extra). Esta complementação da carga horária trabalhada é valorizada na forma de benefício financeiro, intitulado bolsa formação, o que incentiva os docentes a optar pela atuação nesses programas, consequentemente, intensificando sua carga de trabalho.

Além da atuação no ensino (básico e superior), em projetos e programas "extrarregulares" de trabalho (EaD e PRONATEC), os docentes são estimulados à participação nas atividades de pesquisa e extensão dentro de sua carga horária obrigatória de trabalho.

De acordo com as informações obtidas por meio do questionário aplicado aos educadores, percebemos a variedade de projetos e programas a que estão vinculados os Professores EBTT. Entre os 99 docentes, 29 professores responderam que atuam, concomitantemente, entre três ou quatro programas e projetos, entre eles: pesquisa, extensão, EaD, PROEJA FIC[15], PRONATEC e "outros". Já 34 professores declararam que atuam em dois programas e projetos simultaneamente, como: extensão, EaD, pesquisa, PRONATEC, PROEJA FIC e "outros". Assim, 23 respondentes afirmaram atuar somente em um programa, mostrando o seguinte resultado: cinco professores atuam unicamente na EaD, oito docentes atuam somente em programas de extensão, nove participam de programas de pesquisa e um docente disse participar do PRONATEC.

Sobre "outros" contextos de atuação, surgiram projetos/programas que não estavam citados entre as alternativas de respostas, onde três docentes marcaram somente esta opção. Assim, para "outros", foram listados pelos próprios professores os seguintes programas: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Consolidação das

[14]Em 2014, o *Campus* Rio Pomba não ofereceu a modalidade "PROEJA" de educação. Ao contrário dos cursos oferecidos pelo PRONATEC, que se apresenta como um programa extra, em que os professores recebem bolsa para atuar, os cursos oferecidos pelo PROEJA são integrados à carga horária regular de trabalho do docente.

[15] PROEJA FIC: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental. Fonte: http://portal.mec.gov.br/proeja/saiba-mais. Acesso em: 01 set. 2017.

Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), Programa de Extensão Universitária (PROEXT), Programa de Educação Tutorial (PET) e Ensino. Somente 10 Professores EBTT disseram não participar de nenhum projeto/programa institucional.

Os dados nos permitem compreender que grande parte dos docentes do *Campus* Rio Pomba participa de, pelo menos, um programa institucional. E a maioria atua, ao mesmo tempo, entre dois, três ou quatro projetos e/ou programas, além de exercerem as atividades no magistério.

Além de todas as responsabilidades descritas acima, os Professores EBTT precisam desenvolver atividades de cunho administrativo, relacionadas à nova estrutura e organização demandadas pela rede de ensino, sob a égide da descentralização da gestão educacional.

Considerando as atribuições colocadas para o Professor EBTT (ensino, pesquisa, extensão e gestão), percebemos indícios de uma intensificação do trabalho docente, pois, subjacente a estas funções, estão atividades como organizar e preparar aulas, planejar e corrigir trabalhos, avaliar as atividades dos estudantes, fazer atendimento individual aos alunos, participar de reuniões, preenchimento de formulários diversos, alimentação de sistemas eletrônicos, verificação da caixa de e-mails (respostas e envio), e outras ações burocráticas da profissão etc. Todas essas atividades podem contribuir para a ocorrência de um desgaste profissional, afetando o trabalho do Professor EBTT, consequentemente, a qualidade do ensino. Assim, é possível inferir que “atividades reconhecidas socialmente como 'clássicas' do trabalho docente vêm sendo 'atropeladas' por uma série de alterações vindas do processo de reorganização escolar, trazendo novas exigências para o exercício da profissão” (DUARTE, 2006, p. 9).

Ao discutir sobre o trabalho docente do professor EBTT é importante relembrar que, diferentemente dos demais professores que atuam na Educação Básica, em geral, os Professores EBTT têm como regime de trabalho a dedicação exclusiva, cumprindo carga horária de 40 horas semanais, aproximando-os do perfil dos professores da Educação Superior nos aspectos contrato de trabalho, salário, atividades profissionais e condições de trabalho.

Outro fator que pode estar contribuindo para a intensificação da jornada de trabalho do Professor EBTT é a valorização de suas funções para progressão e/ou promoção na carreira e o “Reconhecimento de Saberes e Competência RSC”[16], que é o processo pelo qual se

[16] O Reconhecimento de Saberes e Competência (RSC) assim como os processos de progressão/promoção da carreira, são regulamentados pela Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Pelo RSC – Nível I, busca-

reconhecem os conhecimentos e habilidades desenvolvidos, considerando a experiência individual e profissional, sendo esse reconhecimento convertido em benefício financeiro/salarial.

Podemos dizer que a reforma educacional, na Rede Federal de Educação Profissional, assim como as reformas educacionais dos últimos anos, trouxeram "novas exigências profissionais para os professores, sem a necessária adequação das condições de trabalho" (OLIVEIRA *et al.*, 2002, p. 6).

É possível perceber as transformações do papel desempenhado pelo professor EBTT em seu contexto de trabalho. São patentes a diversificação e a intensificação das atividades desempenhadas por esse professor. Atualmente, o docente não responde somente pelas atividades "clássicas" da profissão, mas tem que desempenhar outras funções impostas pela nova organização escolar, como as atividades burocráticas e administrativas e a variedade de funções desenvolvidas, o que pode contribuir para o enfraquecimento das atividades pedagógicas e, consequentemente, da aprendizagem acadêmico/profissional dos educandos. Há evidências de certo distanciamento das atividades de ensino, mudando o foco do trabalho docente para outros setores da instituição, podendo contribuir para a perda da autonomia e do controle de seu trabalho.

4. PERFIL DO PROFESSOR EBTT DO *CAMPUS* RIO POMBA

A ampliação das atribuições do Professor EBTT, exige um novo perfil de trabalhadores docentes. Portanto, é imperativo que se conheça esse professor, sujeito que desempenha múltiplas funções em seu ambiente de trabalho. Essas informações[17] poderão colaborar para que se defina o contorno do "novo" trabalhador da Educação Profissional, evidenciando as características desse grupo de profissionais. Isso pode subsidiar a construção de ferramentas importantes à consolidação da carreira e da formação docente.

---

se a incorporação no salário, pela Retribuição por Titulação (RT) em nível de especialista; pela RSC – Nível II, busca-se a incorporação no salário, pela Retribuição por Titulação (RT) em nível de mestre; e pela RSC – Nível III, busca-se a incorporação no salário, pela RT em nível de doutor.

[17] A aplicação de questionário foi o instrumento utilizado na coleta de dados para essa caracterização e análise. Para este estudo, durante os meses de outubro e novembro de 2014, foi aplicado um questionário aos Professores EBTT efetivos da instituição, contendo questões fechadas (múltipla escola) e abertas (descritivas). Como já mencionado, em um total de 117 (cento e dezessete) Professores EBTT efetivos no *Campus* Rio Pomba, responderam à pergunta 99 (noventa e nove) docentes, o que representa 84,61% dos professores efetivos da instituição.

A partir dos dados levantados nos questionários, foi possível evidenciar as características socioculturais dos Professores EBTT, efetivos, no *Campus* Rio Pomba, traçando o perfil desse grupo. Esses profissionais são, em sua maioria, do sexo masculino, autodeclarados como brancos. Apurou-se que 48% dos Professores EBTT encontram-se na faixa etária entre 31e 40 anos. São casados 81% dos docentes e 67% têm de um a três filhos, sendo que 30% dos professores não têm filhos. Sua renda mensal familiar é de aproximadamente, de 10 a 11 salários mínimos. Então, podemos dizer que esses docentes constituem uma classe de professores que têm características valorizadas socialmente, sendo detentores de um bom poder aquisitivo em relação ao contexto em que vivem. Eles procuram estabilidade no casamento e constituição de uma família pequena, fatos que podem se configurar como uma estratégia para manutenção e/ou ascensão econômico-social, pessoal e familiar dessa classe.

Esses profissionais advêm de famílias compostas, por dois a quatro irmãos; seus pais têm como escolarização a Educação Básica, nos níveis fundamental e médio.

Em relação à formação acadêmica do docente, em nível de graduação, observou-se que 48% têm apenas o bacharelado, 19% possuem além do bacharelado, curso de licenciatura ou curso de formação pedagógica. Já 22% dos docentes, possuem somente licenciatura. Em cursos tecnológicos, são formados 05% dos professores e outros 05% dos docentes são formados em cursos que não foram especificados. Quanto à pós-graduação, constatou-se que 77% dos professores têm mestrado e/ou doutorado. Todos os cursos descritos foram concluídos, em sua maioria, em instituições públicas federais de educação. Portanto, o Professor EBTT do *Campus* Rio Pomba é originário de famílias de classe média, formadas também, por um número reduzido de indivíduos, nas quais se investiu em um maior nível de educação para os filhos, se comparado ao nível educacional dos pais. Esse fato contribuiu para que esses professores tivessem uma trajetória acadêmica extensa, conquistando os mais valorizados diplomas e títulos educacionais, oriundos das melhores instituições de ensino do país. Contudo, grande parte desse grupo tem apenas a formação oriunda dos cursos de bacharelado, sem a formação específica para a atuação no magistério.

Quanto à participação nas atividades culturais constatou-se que apesar de suas práticas culturais não se mostrarem refinadas, as características levantadas e analisadas sobre o Professor EBTT do *Campus* Rio Pomba nos mostram que, em comparação com sua família de origem, os docentes ascenderam de classe social pela obtenção de títulos e diplomas

acadêmicos e pela conquista de um lugar privilegiado socialmente no mercado de trabalho: a profissão de professor federal, tanto no nível básico quanto, principalmente, no nível superior.

Um número significativo de docentes (48%) está na carreira de Professor EBTT de quatro a sete anos, e um grupo de 22% de professores está, há mais de 10 anos, exercendo a profissão, antes como professor da Educação Profissional Técnica (EPT), agora como Professor EBTT. Portanto, a maioria dos docentes iniciou-se na carreira em um período em que essa estava também se iniciando, o que se configura, hoje, como uma fase de estabilização da profissão, pois as condutas e práticas pedagógicas dos docentes estão em fase de consolidação. Percebe-se, assim, que o professor EBTT vem se estabelecendo como profissional e, ao mesmo tempo, contribuindo para a consolidação dessa nova carreira.

Os professores trabalham em um regime de 40 horas semanais, realizando as atividades regulares da profissão. Desses professores, 94% não desenvolvem outra atividade paralela à profissão de Professor EBTT e 64 (64%) declararam ter exercido, antes do início da carreira de Professor EBTT, outra atividade profissional; muitos como profissionais liberais. Um número expressivo de docentes (40%) realiza e participa de atividades de pesquisa no *Campus* Rio Pomba, mas essa ainda não é uma característica de todo o grupo. Nesse cenário, podemos dizer que a formação técnico/científica do professor, aliada às experiências em outras áreas de atuação, anteriores ao magistério, é a base que sustenta o exercício inicial da docência. Hoje, esse grupo se dedica, exclusivamente, às atividades da profissão de Professor EBTT do *Campus* Rio Pomba, e as práticas de pesquisa começam a fazer parte do panorama institucional, pois um percentual significativo desses docentes está empenhado nessas atividades.

Perguntados sobre a vontade de exercerem a profissão de professor, 52% dos participantes disseram já pensar na carreira quando ingressaram no curso de graduação. Outros 47% dos Professores EBTT escolheram a profissão como segunda opção. A escolha da profissão de Professor EBTT ocorreu pela oportunidade de ingresso na carreira, aliada ao sentimento de realização pessoal. Podemos inferir, considerando essas informações, que a docência não se caracterizava, para um número expressivo de docentes, como a profissão de maior relevância no momento de sua escolha profissional, e que o ingresso nela ocorreu pela oportunidade existente na ocasião.

As informações anteriormente discutidas, nessa sessão, evidenciam as características de um novo profissional da educação que, provavelmente, influenciarão diretamente as atividades pedagógicas, na nova estrutura da rede de educação profissional pública do país e, portanto, na formação de novos profissionais para atuar no mercado de trabalho.

5. SABERES DA PRÁTICA DOCENTE E DESAFIOS DA PROFISSÃO

Por se tratar de uma recente carreira e pelo "inusitado" campo de atuação[18] do Professor EBTT, que compreende diferentes níveis e modalidades de ensino, essa profissão traz dúvidas e inquietações quanto às exigências laborais demandadas pelo novo modelo educacional desenvolvido pela rede Federal de Educação Profissional do país.

Tivemos interesse em compreender a natureza do trabalho do Professor EBTT do *Campus* Rio Pomba, explorando a maneira como esses docentes, procedentes de diferentes áreas profissionais, selecionam os conhecimentos a serem trabalhados, tanto na perspectiva conceitual quanto na metodológica, ou seja, como desenvolvem o trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, partimos do mesmo entendimento de Ferenc e Mizukami (2008) quando afirmam que o "trabalho docente não é uma abstração, ele é feito das diferentes relações, sujeitos, estratégias e metodologias usadas em sala de aula" (2008, p. 53). Buscamos, assim, identificar os saberes, as estratégias e os procedimentos empregados na prática profissional, mais especifica, pelo seu caráter particular, ou seja, por ser um exercício profissional e em níveis e modalidades de ensino diferenciados.

Para tanto, nos ancoramos também em Tardif quando esse retrata os elementos constitutivos da prática docente. Assim, segundo o pesquisador "[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais [...] e experienciais" (TARDIF, 2014, p. 33). Para o autor, os saberes disciplinares dizem respeito às diversas disciplinas oferecidas pela universidade, correspondentes aos diversos campos do conhecimento; os saberes curriculares se referem aos programas escolares que os professores devem aprender e aplicar; os saberes profissionais incluem as ciências da educação e a pedagogia; e os experienciais são saberes

[18] O campo educacional de atuação profissional dos Professores EBTT do *Campus* Rio Pomba abrange, ao mesmo tempo, a educação básica na modalidade profissional (Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas formas integradas, concomitantes e subsequentes) e a educação superior (Bacharelado/Tecnológica/Licenciatura e Pós-Graduação), além de outras áreas como programas e projetos institucionais referentes à educação profissional, nos mais variados níveis de ensino.

provenientes do trabalho cotidiano do professor, que brotam da experiência e por ela são validados.

> O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de ter certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p. 39).

Além da compreensão da natureza do trabalho, buscamos, ainda, explicitar, pela ótica dos próprios professores, como eles percebem os educandos da instituição, as relações pedagógicas estabelecidas e os desafios enfrentados no percurso da profissão de professor da Educação Profissional e/ou Professor EBTT.

Com o objetivo de caracterizar como são organizadas as práticas pedagógicas, como as técnicas de ensino são desenvolvidas, a visão e a relação dos professores com os alunos e os desafios colocados pela profissão, foram entrevistados seis docentes. Buscando definir e identificar os conhecimentos e habilidades necessários à prática docente do Professor EBTT do *Campus* Rio Pomba, partimos da premissa de que a "natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente" (NÓVOA, 1999, p. 16).

Os dados levantados nas entrevistas permitiram-nos inferir que os saberes assumidos no exercício do magistério para a educação profissional da rede federal de ensino, segundo os docentes participantes dessa etapa da pesquisa, foram adquiridos nas experiências vivenciadas ao longo da atuação docente. Porém, há "equívoco em considerar que as bases para o ensinar se ancoram apenas na prática docente, ainda que o saber experiencial ocupe uma posição importante no ensino, tanto quanto em qualquer outra atividade laboral" (FERENC; MIZUKAMI, 2008, p. 49). É preciso, portanto, considerar não só os conhecimentos advindos da experiência no magistério, mas levar em conta também os saberes adquiridos na formação do docente (cursos de graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação específicos de cada área), assim como a influência do contexto de atuação (sistema educacional e suas normas/regras) e a história de vida do docente.

Pelos dados levantados e analisados neste momento, podemos compreender que os saberes docentes dos Professores EBTT do *Campus* Rio Pomba, ou seja, os conhecimentos e habilidades relativos à profissão são adquiridos, em grande medida, ao longo de sua trajetória acadêmica (nos cursos de bacharelado, licenciatura, formação pedagógica, especialização,

mestrado e doutorado) e no desenvolvimento da carreira, quando são mobilizados os conhecimentos próprios da profissão de professor, os saberes relativos aos currículos, programas escolares e as experiências vivenciadas ao longo da profissão, adaptando-os e transformando-os para a prática pedagógica. Dessa forma, podemos compreender "[...] o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2014, p. 36).

Outro fato evidenciado na pesquisa se refere ao campo de atuação desse profissional, que, em relação ao ensino, é amplo, pois abarca vários níveis e modalidades de educação. Consequentemente, esse cenário traz também uma variedade muito grande no perfil dos estudantes vinculados à instituição. Ao lidar com essa variedade de categorias educacionais e de alunos, concomitantemente, os professores desenvolvem seu trabalho pedagógico de acordo com suas percepções, conhecimentos e vivências próprias.

Nesse sentido, os Professores EBTT do *Campus* Rio Pomba têm diferentes interpretações quanto ao planejamento e aplicação de técnicas e metodologias em sala de aula. Alguns afirmam ser diferente a preparação das aulas para os níveis também diferenciados de ensino, pois os cenários se diversificam. Já outros professores disseram não haver tanta diferença na forma de planejamento e execução dos procedimentos de ensino, a não ser no aprofundamento do conteúdo quando se trata do ensino superior.

Com relação à preparação de aulas, os professores dizem se orientar pelos conteúdos dos programas analíticos, planos de curso e/ou currículos previamente elaborados. Para o Ensino Médio, o livro didático é a principal fonte de consulta, enriquecido por textos complementares, revisão de aulas preparadas anteriormente, apostilas, internet etc. Já para os cursos superiores, as fontes são os livros (didáticos e científicos), artigos científicos e a internet.

Percebemos que os docentes se responsabilizam pelo êxito educacional dos alunos no nível médio de ensino, desenvolvendo metodologias e práticas que promovam a aprendizagem dos estudantes. Essa mesma responsabilidade, em nível superior, é dividida com o aluno, em vista da maturidade esperada desses educandos. Há, também, neste último nível, uma preocupação em preparar os alunos para a pesquisa.

Em relação à avaliação da aprendizagem dos discentes, as respostas que colhemos dos professores foram quase que unânimes. Eles afirmam que a preparação das atividades avaliativas (todos se referiram às provas) se diferencia entre os níveis de ensino, sendo cobradas do aluno adolescente (nível médio), na avaliação, atividades mais práticas e estruturadas, com base na elaboração e aplicação de provas objetivas (com respostas de múltipla escolha), por exemplo; enquanto para o aluno adulto (nível superior), a avaliação requer uma maior capacidade de raciocínio e domínio cognitivo, com elaboração e aplicação de provas discursivas, que exigem uma análise por parte do discente.

Os professores também têm percepções diferenciadas quanto ao aluno atendido pela instituição. Enquanto alguns consideram que os alunos são esforçados e empenhados para os estudos, sendo fundamental que o docente invista nesses estudantes, outros acreditam que a falta de interesse por parte dos discentes está, atualmente, cada vez maior, o que enfraquece uma atuação profissional de qualidade.

Quanto aos desafios encontrados na profissão, alguns atribuem tais dificuldades aos embates proporcionados pelo dia a dia da profissão, ou seja, às dificuldades cotidianas que surgem em sala de aula e na escola e, principalmente, no trato com os alunos desinteressados pelo ensino. Outros julgam que o desafio maior é a conscientização e a execução da multiplicidade de tarefas encontradas no percurso da profissão, como as atividades de pesquisa, extensão e gestão, além das atividades de ensino em níveis e modalidades diferenciados que abarcam, por sua vez, uma gama muito diversificada de discentes.

Ainda, em se tratando de desafios, encontramos certa insatisfação quanto à (des)valorização e ao reconhecimento profissional da carreira. Notamos nos discursos a existência de comparação com a carreira dos professores universitários, relatando desvantagens tanto na questão salarial quanto na abrangência de atuação profissional, pois, de acordo com os docentes, os Professores EBTT, além da atuação em níveis e modalidades diferenciados de ensino, precisam também desenvolver ações referentes à pesquisa e extensão. Porém, todos os sujeitos entrevistados disseram querer se aposentar na carreira; e a maioria se mostra satisfeita com a profissão, mesmo quando se considera que o salário e o reconhecimento não são seus maiores atrativos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste trabalho, por meio da interlocução com Professores EBTT, explicitar nosso entendimento do trabalho docente desse professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do IF Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Rio Pomba, e entender a abrangência, a especificidade do campo de atuação e as influências desse no exercício da profissão docente. A partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, vimos a concretização e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e o fomento substancial, em mudanças na nomenclatura, no campo de atuação, no fazer pedagógico e no status profissional dos docentes que em tais instituições atuam. Assim, a carreira de magistério de 1º e 2º graus passou a ser chamada, carreira de "Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT".

Percebemos, então, que a constituição dessa "nova carreira docente" traz questões referentes ao Professor EBTT, impondo discussões mais aprofundadas sobre quem é esse docente, sua trajetória, formação e atuação profissional, seu contexto de atuação, as condições em que se desenvolve seu trabalho (infraestrutura disponível) e os fundamentos que estruturam sua prática pedagógica. Percebemos que há uma carência de conhecimentos evidenciando dados que caracterizem o Professor EBTT.

Assim, neste trabalho, procuramos a caracterização e a análise do cenário em que acontece a prática docente, as condições para o desenvolvimento da profissão, a natureza desse trabalho e o perfil desse professor, pois consideramos que esses aspectos trazem compreensões sobre a atuação profissional de um tipo de professor.

No contexto deste trabalho, direcionamos a nossa análise para o sujeito professor que atua concomitantemente em níveis e modalidades de ensino distintas, pois ele aparece no discurso oficial como um dos pilares da questão educacional. Ao identificar estes profissionais, como desenvolvem sua ação, as circunstâncias em que acontece a prática docente, descrevendo como se estabelecem as relações entre os pares e as condições de trabalho, acreditamos poder contribuir para sua formação e o seu fortalecimento profissional.

Importante salientar que não queremos aqui vincular a questão da qualidade da educação somente à figura do professor, colocando sobre sua responsabilidade a condição do ensino no país. Sabemos que a educação no Brasil é precária e, para reversão desse quadro, são necessários investimentos em vários setores educacionais com a disponibilização de recursos,

materiais didático-pedagógicos e recursos humanos. Além disso, nosso país necessita de uma maior atenção aos direitos sociais, visando reverter um quadro de injustiça e desigualdade que assola a sociedade brasileira.

Acreditamos que as informações trazidas por esta pesquisa favorecerão a construção de novos argumentos e instrumentos de luta pela carreira e pelo lugar ocupado por este profissional da docência, contribuindo, com bases consistentes, para a melhoria da qualidade da educação profissional do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC/SETEC/INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MG. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Vigência 2005 a 2009. Junho/2008. Disponível em: <http:// www.ifsudestemg.edu.br>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. 5 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

DUARTE, A. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2006. (CD-ROM).

FERENC, V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Significados atribuídos ao trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários. In: BRAÚNA, R. C. A.; FERENC, A. V. F. (Org.). **Trilhas da Docência**: saberes, identidade e desenvolvimento profissional. São Paulo: Iglu, 2008.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc**., Campinas, v. 25, n. 89, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 24 out. 2014.

OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. D.; FARDIN, V.; MILL, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**. Minas Gerais, v.11, n. 11, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. **Carreira EBTT**: síntese histórica e debate atual. SINASEFE seção IFS – Gestão 2011/2013.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. x. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEACHER EBTT TEACHING WORK IF SUDESTE MG - CAMPUS RIO POMBA

Abstract: *The aim of this research was to understand how the teaching work of the Professor of Basic, Technical and Technological Education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Southeast of Minas Gerais - Campus Rio Pomba is effective. In order to arrive at such knowledge, we considered the characterization and analysis of the context in which the teaching practice takes place, the conditions for professional development, the profile of the teacher, the knowledge of teaching practice and the challenges of the profession. In the basis of the work, we support the studies of Nóvoa (1999), Sacristán (1999), Tardif (2011), Tardif and Lessard (2005), among others, aiming at a better understanding of the data collected and the articulation and complementation of the approaches quantitative and qualitative. For the development of the research we used document analysis, application of questionnaires and interviews. Through this study, we observe that from the implantation and expansion of the federal network of professional education, the performance scenario of Professor EBTT of Campus Rio Pomba becomes diversified, having this professor to act in the research, extension and management, in addition to the teaching activities that, in this Institution, reach different levels and modalities, including the Technical Higher Education (propedeutic and technical), Higher Education in its varied courses and programs (bachelors, undergraduate, technologist and postgraduate: specialization and masters) and in projects and programs such as PRONATEC and EAD, which also offer initial training courses for the work.*

Keywords: *Basic, Technical and Technological Education. Teaching work. Contexts and Conditions of professional development*

VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL
SITRE
TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

Apresentação Oral

IMPACTO DA ÁREA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE COM DADOS EM PAINEL DO CENSO ESCOLAR

Roberta Costa[1] – rmendes@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rua Visconde do Rio Branco, s/n, Bloco F, Campus do Gragoatá – Centro
CEP: 24020-150 – Niterói – Rio de Janeiro – Brasil

Ariana de Britto[2] – arianabritto@gmail.com
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rua Visconde do Rio Branco, s/n, Bloco F, Campus do Gragoatá – Centro
CEP: 24020-150 – Niterói – Rio de Janeiro – Brasil

Fábio Waltenberg[3] – waltenberg@economia.uff.br
Professor associado do Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisador do Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE).

Resumo: *Em 2015, 32% dos professores do ensino médio brasileiro não possuíam formação superior compatível com nenhuma das disciplinas que lecionavam. Em que medida isto representa um problema? É necessário que o professor tenha formação estritamente compatível com a disciplina ministrada, ou será que bons professores são capazes de ensinar qualquer disciplina? Com base em um painel extraído do Censo Escolar e por meio de um modelo de efeitos fixos de escola, estima-se o impacto da proporção de professores sem formação superior compatível com as disciplinas lecionadas sobre o rendimento escolar. Nas estimações, observa-se uma relação positiva entre a proporção de professores sem formação específica com taxas de abandono e de distorção idade-série. Observa-se também uma relação negativa, embora menos estável, entre a*

[1] Mestranda em Economia. A autora é grata ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo apoio financeiro recebido.

[2] Doutoranda em Economia. A autora é grata à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro recebido.

[3] Professor associado do Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisador do Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE).

proporção de docências sem formação específica e a taxa de reprovação. Tais resultados são robustos à adição gradual de controles e também resistem a estimações com subamostras de escolas estaduais e de escolas urbanas.

Palavra-chave: *Formação docente, rendimento escolar, mercado de trabalho de professores, carreira docente, efeitos fixos*

1. INTRODUÇÃO

Em 2015, 32% dos professores do ensino médio brasileiro não possuíam formação superior compatível com nenhuma das disciplinas que lecionavam.[4] Ingersoll (1999) argumenta que ensinar uma disciplina na qual o professor não é formado é prejudicial ao aprendizado do aluno e ao professor, podendo levá-lo ao abandono da carreira. Pode-se, contudo, questionar se esse fenômeno representa de fato um problema: é mesmo necessário exigir que o professor tenha formação estritamente compatível com a disciplina ministrada, ou bons professores são capazes de ensinar qualquer disciplina, ou ao menos disciplinas afins?

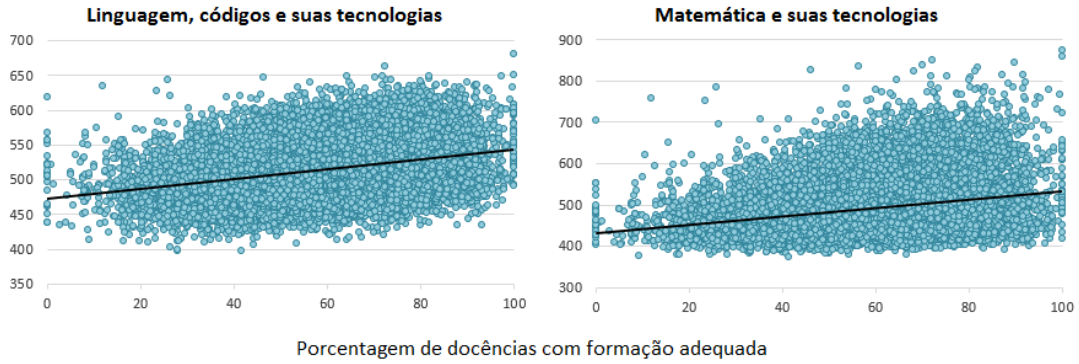
A literatura internacional acerca do impacto da área de formação superior sobre o aprendizado de alunos é relativamente pequena, mas sugere que o desempenho é melhor quando o professor possui formação principal (*major* no contexto norte-americano) na disciplina que leciona (WAYNE; YOUNGS, 2003;DEE; COHODES, 2008). Ingersoll (1999) afirma que para a maioria dos professores é difícil ensinar bem um conteúdo que não domina. A prática pode inclusive causar impacto em resultados de difícil mensuração, como o interesse dos alunos pelas disciplinas ou seu desenvolvimento de pensamento crítico. Por sua vez, o impacto em testes padronizados pode não ser tão direto, se esses testes refletirem bem o conteúdo de livros didáticos, mais facilmente transmissíveis por qualquer professor, mesmo sem formação adequada (INGERSOLL, 1999).

[4] TODOS PELA EDUCAÇÃO. Menos da metade dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental têm licenciatura em todas as disciplinas que lecionam. 23 de jan. 2017. Disponível em: hhttps://goo.gl/qGWs3bi. Acesso em: 16 mar. 2017.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ensino médio manteve-se estagnado na última década[5]. A literatura brasileira tem levantado diferentes causas para explicar essa estagnação, mas o possível impacto no desempenho escolar resultante da atuação de professores sem formação superior compatível com as disciplinas lecionadas ainda não foi um canal bem explorado.

Em 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) começou a calcular um indicador de adequação da formação do docente (INEP, 2014), o qual permite observar uma possível associação entre a formação específica e o desempenho escolar. É possível ver, através do Painel A, que existe relação positiva entre a proporção de professores com formação adequada e as notas do ENEM de linguagem e matemática.

Painel A: Desempenho no ENEM por docências com formação adequada - Brasil, 2015



Fonte: Elaboração própria utilizando dados do Inep. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enem Por Escola**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola. Acesso em: 21 jan. 2017. Considera como formação adequada docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Este é o Grupo 1 considerado no indicador de formação adequada do docente do Inep que será explicado na próxima seção. O Grupo 1 foi utilizado na tabela por se assemelhar com a variável de interesse do artigo.

Carmo *et al.* (2015) investigam como este indicador calculado pelo Inep afeta o desempenho dos alunos do ensino médio por escola. Os autores argumentam que o domínio do conteúdo de cada disciplina é um pressuposto ao bom aprendizado e utilizam como indicativo disso os resultados do

[5] O IDEB em 2005 era 3,4, enquanto em 2015 era 3,7. Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Cenário Educacional. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/cenario-educacional. Acesso em: 06 jan. 2017.

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2014. A média do indicador de adequação da formação do docente é maior (73,4) entre as 100 melhores escolas do que entre as 100 piores escolas (42,7).[6] Com dados de 2013 e 2014, os autores utilizam a média geral do ENEM como variável de resultados e três variáveis de controle na estimação: área da escola, dependência administrativa e um indicador de nível socioeconômico. Apesar da pequena magnitude do coeficiente, encontram impacto positivo e significativo do indicador de adequação da formação do docente sobre o desempenho escolar.

O objetivo deste artigo é estimar o impacto sobre o rendimento escolar da atuação de professores sem formação superior compatível com as disciplinas lecionadas. A metodologia empregada apoia-se na construção de um painel de escolas com o Censo Escolar da Educação Básica de 2007, 2011 e 2015. São usadas quatro variáveis de rendimento escolar como variável dependente: taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série. A variável de interesse é a proporção de *docências* sem formação superior específica. Estimou-se um modelo de efeitos fixos de escola.

Os resultados são robustos à adição gradual de controles na estimação com as taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série. A variável de interesse não é robusta na estimação com a taxa de aprovação. As estimativas do modelo de efeitos fixos indicam como principal resultado *uma relação positiva e significativa entre a proporção de docências sem formação específica com as taxas de abandono e de distorção idade-série*. Observa-se também uma relação negativa e significativa entre a proporção de docências sem formação específica e a taxa de reprovação. Apesar de as magnitudes dos coeficientes serem baixas, os sinais encontrados confirmam o exposto na análise descritiva.

O artigo contribui à literatura ao avançar o que foi investigado em Carmo *et al.* (2015), ao se valer de um painel de dados e considerar na estimação a possível endogeneidade.

2. PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES BRASILEIRO, À LUZ DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

[6] As escolas são ranqueadas pelo desempenho médio em linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e redação.

Em 2014, o Inep passou a calcular o indicador de adequação da formação do docente utilizando o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2014). A unidade de análise do indicador é a docência, conceito definido como a atuação de cada professor em cada disciplina e em cada turma. O uso do conceito de docência é necessário para agregar os dados, porque um professor pode lecionar mais de uma disciplina e atuar em mais de uma turma.

O indicador relaciona as docências com a formação superior do professor, identificando se a formação é adequada ou não àquela disciplina. A partir de uma revisão da legislação educacional, foram definidos cinco grupos de adequação da formação dos docentes às disciplinas lecionadas. O INEP (2014) argumenta que o uso de cinco categorias esclarece quais ações devem ser tomadas para alcançar a adequação da formação de cada perfil de professores. A Tabela 1 apresenta os cinco grupos e suas respectivas proporções de docências para o ensino médio em 2016. De acordo com os dispositivos legais, o Grupo 1 é a relação apropriada entre docência e formação superior. O indicador inclui os professores responsáveis pela regência de classe e os professores responsáveis pela regência de módulo ou disciplina na modalidade de educação à distância. Para o ensino médio, o indicador compreende doze disciplinas: língua portuguesa, língua estrangeira, artes, educação física, matemática, biologia, física, química, história, geografia, filosofia e sociologia.

Tabela 1: Proporção de docências por grupo de adequação da formação docente para o ensino médio - Brasil, 2016

Grupo	Descrição	%
1	Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	60,4
2	Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	3,1
3	Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona	23,5
4	Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores	6,9
5	Docentes sem formação superior	6,1

Fonte: Elaboração própria com dados do Inep. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais. Acesso em: 16 jun 2017.

Há de se questionar se a prática de alocação de professores sem formação superior específica é algo prescrito em alguma legislação educacional. Segundo o MEC, para lecionar no ensino médio é

necessário ser um profissional licenciado – isto é, ter um diploma de licenciatura nas disciplinas química, física, letras, matemática, geografia ou ciências biológicas[7] – ou ser um bacharel com complementação pedagógica.[8]

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) rege que é necessário ser licenciado para se tornar professor dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Ao mesmo tempo, a LDB permite que bacharéis obtenham formação pedagógica para poder lecionar (BRASIL, 1996). É possível que a redação da lei reflita a preocupação de qualificar, de alguma forma, os professores sem licenciaturas à época.[9] No entanto, a LDB não apresenta um caráter transitório quando rege sobre a oferta de formação pedagógica destinada a portadores de diploma de ensino superior. O Decreto nº 3.276 de dezembro de 1999, que regulamenta os artigos da LDB sobre a formação dos profissionais da educação, exige formação superior específica para se lecionar numa determinada disciplina (BRASIL, 1999).

A resolução CNE/CEB nº 02/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE) dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica aos portadores de diploma superior. Essa resolução demonstra um caráter emergencial e focalizado dos programas especiais de formação pedagógica, fazendo com que exista uma divergência de tom e objetivo entre essa resolução e a LDB (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997).

Diversas discussões cercaram a medida provisória (MP) nº 746 de 2016, conhecida como MP do novo ensino médio. Essa medida provisória altera vários artigos da LDB, inclusive a adição de formação técnica e profissional como parte do currículo do ensino médio. Ela também inclui como profissionais da educação "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação", especificamente em relação aos profissionais que irão atuar no novo componente do currículo do ensino médio, a formação técnica e profissional (BRASIL, 2016).[10]

---

[7] Licenciados em Ciências Naturais também podem lecionar química, física e biologia no ensino médio (INEP, 2014).

[8] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Formação*. Disponível em: http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao. Acesso em: 05 jan. 2017.

[9] Em 1996, enquanto 74% dos professores do ensino médio possuíam licenciatura, essa proporção para professore de 5ª a 8ª série era 68% . Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Estatísticas dos professores no Brasil. 2004. Disponível em: https://goo.gl/9ZuHBW. Acesso em: 15 jun 2017.

[10] Essa medida provisória foi convertida na lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. O inciso que trata dos profissionais com notório saber foi expandido na lei, mas retém o mesmo significado.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado, em 2014, pela lei 13.005 e tem duração de 10 anos a partir de sua publicação. O PNE orienta a política educacional, definindo objetivos e meios para alcançá-los. O objetivo da meta 15 é assegurar que os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. É de responsabilidade do Inep monitorar as metas dos PNE e ele utiliza o indicador de adequação da formação do docente para avaliar a meta 15 (INEP, 2016).

A área de formação do professor se torna ainda mais relevante para o desempenho escolar quando observamos a realidade dos documentos curriculares brasileiros. De acordo com a LDB, o currículo do ensino médio deve ser formado por uma base nacional comum e uma parte variável que deve contemplar particularidades regionais e locais (BRASIL, 1996). Os principais documentos governamentais sobre currículo do ensino médio são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (Diretrizes) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2000 (Parâmetros).[11]

Ambos os documentos orientam o planejamento curricular, mas em tese, as Diretrizes definiriam obrigações, enquanto os Parâmetros funcionariam como recomendações às escolas.[12] A partir de uma pesquisa, sobre as estruturas curriculares de oito países[13], buscando entender de que forma a experiência deles poderia contribuir ao debate nacional, Paula Louzano argumenta que as Diretrizes são extremamente genéricas e que a política curricular precisa ser específica no que é comum ao currículo. Até o momento, as Diretrizes só definem as áreas de conhecimento que a base do ensino deve englobar, e não as habilidades e os conteúdos que devem ser aprendidos dentro de cada área de conhecimento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).[14] Por isso, a responsabilidade de decisão fica na alçada de diferentes agentes, como os estados, municípios, escolas e até mesmo os professores, os quais nem sempre têm condições financeiras e técnicas para tomar essa decisão de modo acertado (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014; RICO, 2014).

---

[11] Em 2006, visando expandir os Parâmetros, foram pulicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio por área de conhecimento. Porém esses documentos mantêm as mesmas características dos Parâmetros.

[12] TODOS PELA EDUCAÇÃO. *O que são e para que servem as diretrizes curriculares? Entenda quais as funções das orientações que são obrigatórias na Educação Básica*. 25 de jun. de 2012. Disponível em: https://goo.gl/jNGcsH. Acesso em: 06 jan. 2017.

[13] Austrália, Chile, Cuba, Estados Unidos, Finlândia, México, Nova Zelândia e Portugal (RICO, 2014).

[14] De acordo com as Diretrizes de 2012, existem quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

3. METODOLOGIA

O ideal seria realizar uma estimação tendo o aluno como unidade observacional. Entretanto, a única base de dados educacional que oferece informação sobre a área de formação dos professores e sobre as disciplinas que cada um leciona é o Censo Escolar da Educação Básica. Como o Censo Escolar não possui variável de desempenho por aluno, seria necessário fundir o Censo Escolar com outra base de dados que contivesse resultados por aluno. Não é possível fazer isto, pois não há como identificar o mesmo aluno em diferentes bases. Considerando essa limitação, a estimação possível consistiu em utilizar a escola como unidade observacional e a proporção de docências sem formação específica como variável de interesse.

3.1 Dados

O banco de dados utilizado foi um painel de escolas construído com o Censo Escolar da Educação Básica de 2007, 2011 e 2015. O Censo Escolar, levantamento nacional anual de dados estatísticos educacionais, só passou a conter informações detalhadas sobre os docentes a partir de 2007. O Censo Escolar também reúne dados sobre estabelecimentos de ensino, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula, além de quatro variáveis de rendimento escolar: taxa de aprovação, taxa de reprovação, taxa de abandono e taxa de distorção idade-série. A taxa de distorção idade-série é definida como a proporção de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar. Essas quatro taxas foram utilizadas como variáveis dependentes.

Foram excluídos da base de dados alunos do ensino médio com mais de uma matrícula.[15] As escolas com matrículas de ensino profissionalizante (técnico e magistério), matrículas de ensino médio não-seriado e escolas com ensino médio de duração de quatro anos foram excluídas da análise, pois possuem perfis e funcionamento diferentes do restante das escolas.[16]Pelo mesmo motivo, foram excluídas escolas federais e municipais.[17]

Só são considerados os profissionais escolares em sala de aula com função de docente. Docentes são classificados como os profissionais responsáveis por regência de classe e somente eles

[15] 1,45%, 0,05% e 0,10% dos alunos em 2007, 2011 e 2015.

[16] Representam 8%, 11% e 12% das escolas de ensino médio em 2007, 2011 e 2015.

[17] 3%, 1% e 1% das escolas de ensino médio em 2007, 2011 e 2015.

informam quais disciplinas lecionam.[18] Foram excluídos docentes sem formação superior, pois mantê-los na base de dados poderia acarretar numa sobrestimação da variável de interesse.[19] O resultado após os cortes é um painel não-balanceado com 68.848 observações (28.425 escolas).

3.2 Modelo

O modelo de efeitos fixos de escolas foi utilizado por sua característica de eliminar a heterogeneidade das escolas a fim de reduzir a endogeneidade na estimação. Além de eventuais variáveis omitidas, é possível que exista viés devido a uma causalidade reversa entre as variáveis dependentes e a variável de interesse em dois níveis: dentro da escola e entre escolas. O primeiro nível é relacionado à possibilidade de professores com formação específica serem designados a turmas com os melhores alunos (DEE; COHODES, 2008). Como a unidade de análise é a escola e não existem variáveis de controle passíveis de captar esse efeito, não foi possível tratá-lo.

Apesar de ser esperado que a proporção de docências sem formação específica afete negativamente o desempenho escolar, é possível que escolas com melhor desempenho apresentem maior proporção de docências com formação compatível com a disciplina lecionada. Inúmeras características das escolas podem estar afetando esta relação, inclusive características não-observáveis que podem estar correlacionadas com características captadas pelas variáveis de controle. Por isso, de um ponto de vista teórico, o modelo de efeitos fixos de escola parece ser mais adequado por permitir que os regressores sejam correlacionados com a parte fixa do erro. Os modelos estimados têm a estrutura abaixo.

$$log(RL)_{i,t} = \beta_1 X_{i,t} + \beta_2 Z_{i,t} + \beta_3 W_{i,t} + \delta_t + \gamma_i, onde$$

y = Taxa de aprovação, taxa de reprovação, taxa de abandono e taxa de distorção idade-série

i = Escola

t = Ano

X = Proporção de docências sem formação superior específica

---

[18] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Censo Escolar da Educação Básica 2015: Caderno de Instruções. 2015. Disponível em: https://goo.gl/kqLICu. Acesso: 03 maio 2017.

[19] Entre o Censo Escolar de 2007, 2011 e 2015 há uma diferença nas opções de resposta para a escolaridade. No questionário de 2011 e 2015, os docentes podem informar até três cursos de formação superior e em que situação eles se encontram, em andamento ou concluído. Logo, nos dados de 2015 estão presentes docentes com pelo menos um curso de ensino superior concluído. No caso de 2007 não existe essa distinção na situação do curso e todos os três cursos de ensino superior informados devem estar concluídos. Docentes com formação superior são a maior parte da amostra (maior que 90%) em todos os anos.

Z_i = Controles da escola

W_i = Controles dos professores

δ_t = Efeito fixo de ano

γ_i = Efeito fixo de escola

3.3 Variáveis

A construção da variável de interesse, proporção de docências sem formação superior específica, foi baseada na metodologia utilizada pelo INEP (2014) na construção do indicador de adequação da formação do docente. Não possuir formação específica significa que o docente não possui formação superior compatível com a disciplina.[20]

A proporção de docências sem formação superior específica abrange doze disciplinas: língua portuguesa, língua estrangeira, artes, educação física, matemática, biologia, física, química, história, geografia, filosofia e estudos sociais/sociologia. No Censo Escolar de 2007 só existe informação se o docente leciona estudos sociais ou sociologia de forma conjunta. Esta variável também existe em 2011 e 2015 e foi utilizada dessa forma para manter compatibilidade entre os três anos. Filosofia e sociologia não eram obrigatórias em 2007 (BRASIL, 1996).

Como o foco do artigo é se a área de formação docente é compatível com a disciplina lecionada, a construção da variável de interesse não distingue entre licenciatura e bacharelado. Ela também não discrimina se os portadores de diploma superior sem licenciatura têm complementação pedagógica ou não - e nem seria possível fazê-lo, pois o Censo Escolar de 2007 não possui essa informação. Além disso, a formação superior só é considerada compatível com a disciplina se o curso de ensino superior na área tiver sido concluído.

4. ANÁLISE DESCRITIVA

A Tabela 2 apresenta a variável de interesse para diferentes subamostras. A proporção de docências sem formação específica é mais prevalente em escolas estaduais do que em escolas privadas; e é maior nas escolas localizadas em áreas rurais do que em áreas urbanas.

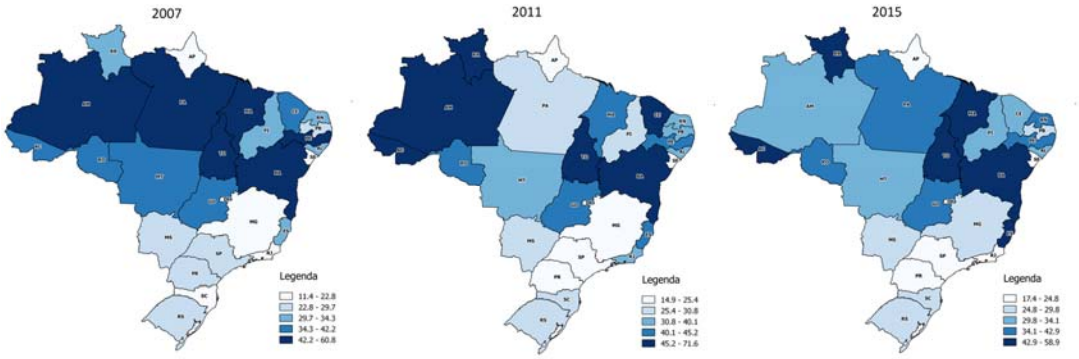
[20] No caso da variável para os anos de 2011 e 2015, foi utilizada a compatibilidade entre curso superior e disciplina lecionada usada pelo Inep na construção do Grupo 1 do indicador de adequação da formação do docente (INEP, 2014 Tabela 2). No caso de 2007, foi necessário adaptar a informação sobre área do curso superior, pois o Censo Escolar ainda não usava os mesmos códigos.

Tabela 2: Proporção de docências sem formação específica por subamostras - Brasil, 2007, 2011 e 2015

	2007	2011	2015		2007	2011	2015
Dependência Administrativa				**Região**			
Estadual	32,2	35,5	32,7	Norte	47,5	39,0	38,3
Privada	27,1	27,2	25,6	Nordeste	44,3	49,3	41,8
Localização				Sudeste	24,4	26,0	25,1
Rural	46,7	50,2	42,3	Sul	24,7	27,5	24,6
Urbana	31,0	33,4	30,9	Centro-Oeste	32,3	33,8	33,4

Fonte: Elaboração própria utilizando dados do Censo Escolar 2007, 2011 e 2015 - Inep.

Painel B: Proporção de docentes sem formação específica - Brasil, 2007, 2011 e 2015



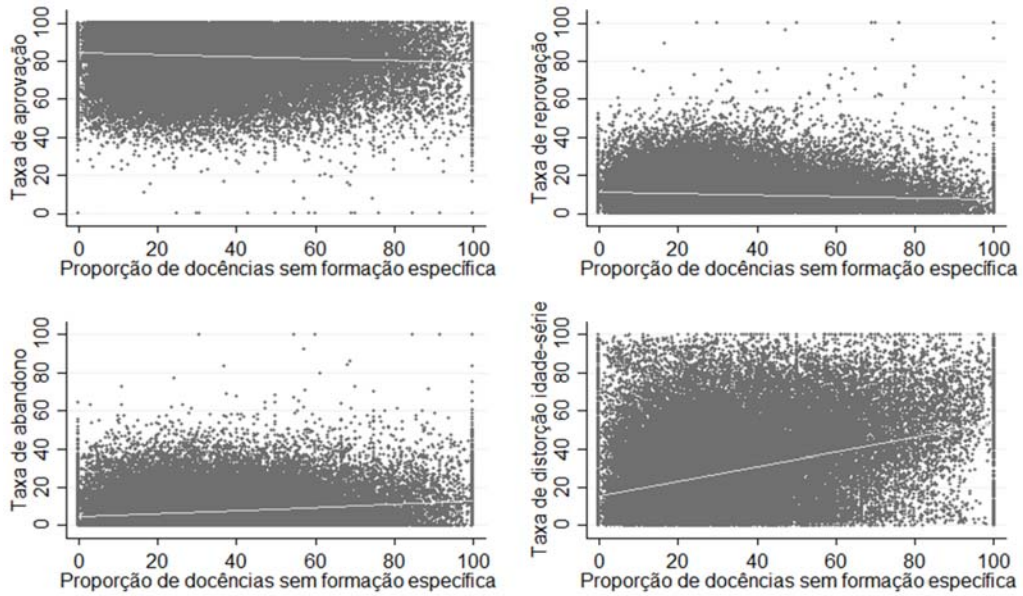
Fonte: Elaboração própria utilizando dados do Censo Escolar 2007, 2011 e 2015 - Inep.

As informações sobre as diferenças regionais que figuram na Tabela 6 são esmiuçadas no Painel B, em que se observa que as regiões Norte e Nordeste apresentam as maiores proporções de docências sem formação específica. A região Norte é a que apresenta a melhor evolução entre 2007 e 2015, com uma diminuição de 9 pontos percentuais, grande parte da qual capitaneada por Amazonas e Pará. Ela é seguida pelo Nordeste, cuja diminuição foi de 2,7 pontos percentuais na proporção de docências sem formação específica, queda ocorrida principalmente no Ceará e em Pernambuco. Faz sentido essas duas regiões apresentarem a maior redução, dado que inicialmente possuíam as maiores proporções. Mesmo com as quedas, essas regiões continuam apresentando as maiores proporções em 2015. Em 2015, o Distrito Federal é a unidade federativa com a menor proporção (11%) e a Bahia com a maior (58%).

O Painel C apresenta a relação entre a proporção de docências sem formação específica e O rendimento escolar no ensino médio. Com exceção da taxa de distorção idade-série, todas as linhas apresentam inclinações pouco acentuadas.

Quanto maior a proporção de docências sem formação específica, maiores são as taxas de abandono e de distorção idade-série. A taxa de aprovação apresenta uma relação negativa com a proporção de docências sem formação específica. Isso significa que, quanto maior a proporção de docências sem formação específica, menor é a taxa de aprovação. Não obstante, o mesmo ocorre para a taxa de reprovação. A relação negativa entre proporção de docências sem formação específica e taxa de reprovação pode refletir uma constatação de Dee e Cohodes (2008): professores com formação específica na disciplina teriam maior probabilidade de serem mais exigentes. É importante notar que ambas as taxas apresentam uma relação pouco acentuada com a proporção de docências sem formação específica.

Painel C: Indicadores de rendimento escolar no ensino médio por docências sem formação específica - Brasil, 2007, 2011 e 2015



Fonte: Elaboração própria utilizando dados do Censo Escolar 2007, 2011 e 2015 - Inep. Ajuste MQO.

À primeira vista, existiria incompatibilidade entre o que estes dados apontam sobre as taxas de reprovação e de distorção idade-série – se a taxa de reprovação cai conforme aumenta a proporção de docências sem formação específica, a distorção idade-série não deveria seguir essa mesma

direção? Não em razão da definição da distorção idade-série como a proporção de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar. O atraso escolar de um aluno pode ser devido a reprovações consecutivas ou a uma entrada tardia no sistema de ensino. Uma reprovação pode ser uma eventualidade mas reprovações consecutivas apontam para um problema sistêmico. Este ponto é importante por deixar claro que as duas taxas captam e expressam fenômenos diferentes. A distorção idade-série traduz um problema mais sistemático e preocupante do que uma reprovação, ainda que se admita que uma reprovação possa ser o primeiro passo rumo a uma distorção idade-série importante, ou mesmo a um abandono.

As estatísticas descritivas encontram-se na Tabela 3. A taxa de distorção idade-série é a variável dependente com maior variabilidade e a taxa de reprovação, com a menor. A maioria das escolas da amostra são estaduais e urbanas. Com exceção das quatro últimas variáveis, os controles de escola são variáveis *dummies*, a maioria das quais de infraestrutura e equipamentos.

Tabela 3: Estatísticas descritivas

Variáveis	**Observações**	**Média**	**Desvio padrão**	**Mínimo**	**Máximo**
Ano do censo	68.848	-	-	2007	2015
Variável de interesse					
Proporção de docentes sem formação específica	68.403	33,7	19,8	0	100
Variáveis dependentes					
Taxa de aprovação	67.650	82,7	13,6	0	100
Taxa de reprovação	64.511	9,8	9,0	0	100
Taxa de abandono	67.650	7,4	9,3	0	100
Taxa de distorção idade-série	67.514	28,6	22,4	0	100
Controles da escola					
Estado	68.848	-	-	11	53
Privada	68.848	31,4	0,5	0	1
Urbana	68.848	92,7	0,3	0	1
Prédio escolar	68.848	98,6	0,1	0	1
Água filtrada	68.848	89,7	0,3	0	1
Energia elétrica inexistente	68.848	0,1	0,0	0	1
Esgoto sanitário precário (inexistente ou fossa)	68.848	36,1	0,5	0	1
Coleta periódica de lixo	68.848	95,2	0,2	0	1
Sala da diretoria	68.848	94,2	0,2	0	1
Sala de professores	68.848	93,7	0,2	0	1
Laboratório de informática	68.848	82,4	0,4	0	1

Laboratório de ciências	68.848	47,3	0,5	0	1
Sala de atendimento especial	68.848	16,5	0,4	0	1
Quadra de esportes	68.848	74,6	0,4	0	1
Cozinha	68.848	88,2	0,3	0	1
Biblioteca	68.848	74,6	0,4	0	1
Televisão	68.848	96,3	0,2	0	1
DVD	68.848	91,0	0,3	0	1
Antena parabólica	68.848	48,5	0,5	0	1
Copiadora	68.848	66,2	0,5	0	1
Retroprojetor	68.848	79,3	0,4	0	1
Impressora	68.848	93,8	0,2	0	1
Internet	67.562	89,4	0,3	0	1
Alimentação	68.848	68,9	0,5	0	1
Quantidade de computadores para uso dos alunos *per capita*	60.764	0,2	0,7	0	87
Número de funcionários *per capita*	68.848	0,5	3,1	0	636
Razão aluno/docente	67.815	14,1	9,3	0,05	65
Quantidade média de turmas por docente	67.818	4,2	1,8	1	10,0
Controles de professores					
Idade média dos docentes	68.502	39,9	4,4	22	91
Proporção de docentes com licenciatura	68.502	0,9	0,1	0	1
Proporção de docentes com alguma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)	68.502	0,3	0,3	0	1

Fonte: Elaboração própria utilizando dados do Censo Escolar 2007, 2011 e 2015 - Inep. As variáveis são *per capita* em relação as matrículas do ensino médio na amostra.

5. RESULTADOS

Estimaram-se três tipos de modelo para a amostra toda, para cada uma das quatro variáveis de rendimento: mínimos quadrados ordinários agrupados, um modelo de efeitos aleatórios e um de efeitos fixos. Realizaram-se os devidos testes entre os três modelos e concluiu-se que o modelo de efeitos fixos é o mais apropriado, por isso somente suas estimativas são reportadas e analisadas.[21]

[21] O MQO agrupado não é apropriado quando comparado ao modelo de efeitos aleatórios pois a hipótese nula do teste de Breusch-Pagan foi rejeitada em todos os modelos ao nível de significância de 1%. Logo, existe evidência de efeitos não observáveis e o modelo de efeitos aleatórios é mais adequado (PARK, 2011). Ele também não é apropriado quando

As Tabelas 4, 5, 6 e 7 apresentam as estimativas dos modelos de efeitos fixos para a amostra completa. A variável de interesse apresentou magnitude baixa nos quatro modelos. Não obstante, os sinais encontrados confirmam a análise descritiva apresentada na seção anterior. Os resultados são robustos à adição gradual de controles na estimação com as taxas de abandono e distorção idade-série. São positivos e significativos a 1% em todas as especificações nos modelos que têm taxa de abandono e taxa de distorção idade-série como variáveis dependentes (Tabela 4 e Tabela 5). Para dada escola, conforme a proporção de docências sem formação específica varia ao longo do tempo em 1 ponto percentual, a taxa de abandono aumenta em 0,0119 ponto percentual, enquanto a taxa de distorção idade-série aumenta em 0,016 ponto percentual.

Tabela 4: Efeitos da proporção de docências sem compatibilidade entre área de formação do docente e disciplina no rendimento escolar no ensino médio - 2007, 2011 e 2015 - Amostra completa - Variável dependente: Taxa de abandono (%)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Proporção de docências formação específica (%)	0,0857*** (0,0024)	0.0218*** (0,0030)	0.0115*** (0,0028)	0.0123*** (0,0031)	0.0119*** (0,0031)
EF Escola	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
EF Ano	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Controles Escola	Não	Não	Não	Sim	Sim
Controles Professor	Não	Não	Não	Não	Sim
N	67.344	67.344	67.344	58.742	58.742
Teste F	1304,2387***	53,4856***	1231,8053***	110,4301***	100,8409***
R^2	0,0330	0,7322	0,7591	0,7917	0,7918

Fonte: Elaboração própria utilizando dados do Censo Escolar 2007, 2011 e 2015 - Inep. Erros-padrão robustos e com cluster ao nível de escola entre parênteses. * $p-valor < 0.1$, ** $p-valor < 0.05$, *** $p-valor < 0.01$

Tabela 5: Efeitos da proporção de docências sem compatibilidade entre área de formação do docente e disciplina no rendimento escolar no ensino médio - 2007, 2011 e 2015 - Amostra completa - Variável dependente: Taxa de distorção idade-série (%)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Proporção de docências formação específica (%)	0,3763*** (0,0054)	0,0519*** (0,0045)	0,0299*** (0,0037)	0,0144*** (0,0042)	0,0160*** (0,0043)

comparado ao modelo de efeitos fixos, pois a hipótese nula de que os efeitos fixos são significativamente iguais a zero foi rejeitada em todos os modelos ao nível de significância de 1% (PARK, 2011). A comparação entre os modelos de efeitos aleatórios e fixos foi realizada através de um teste de sobreidentificação, cuja hipótese nula é que os estimadores de efeitos aleatórios são consistentes. A hipótese nula foi rejeitada em todos os modelos a 1% de significância (WOOLDRIDGE, 2002). O modelo de efeitos fixos para a amostra toda também foi estimado para um painel balanceado e se observou pouca variação nas estimativas e nos erros-padrão.

EF Escola	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
EF Ano	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Controles Escola	Não	Não	Não	Sim	Sim
Controles Professor	Não	Não	Não	Não	Sim
N	67.147	67.147	67.147	58.442	58.442
Teste F	4885,1698***	134,2377***	4153,3176***	350,6341***	317,7725***
R^2	0,1119	0,8948	0,9280	0,9361	0,9361

Fonte: Elaboração própria utilizando dados do Censo Escolar 2007, 2011 e 2015 - Inep. Erros-padrão robustos e com cluster ao nível de escola entre parênteses. * $p-valor<0.1$, ** $p-valor<0.05$, *** $p-valor<0.01$

A literatura econômica tem investigado as razões da não participação dos jovens na escola. A partir dos suplementos da educação da PNAD 2004 e 2006, Neri (2009) sustenta que a falta de interesse intrínseca seria uma das principais motivações dos jovens que estão fora da escola. Ao analisar os motivos que compõem essa falta de interesse, observou-se que os jovens simplesmente não queriam frequentar a escola, resultados mantidos mesmo quando é o próprio adolescente quem responde às perguntas.

Mas qual o papel do professor nesse desinteresse? As estimativas apresentadas nas tabelas 5 e 5 mostram efeitos sistematicamente positivos: quanto maior a proporção de docências sem formação específica, maiores as taxas de abandono e distorção idade-série dos jovens no ensino médio. Tais resultados sugerem que um dos mecanismos para entender o desinteresse pode estar no papel do professor dentro da sala de aula. Problemas como abandono e atraso escolar parecem acentuar-se quando professores dão aulas em disciplinas para as quais não foram adequadamente formados.

O professor que leciona uma disciplina na qual não é especialista pode enfrentar dificuldades em passar de maneira clara os conteúdos, ou em relacionar o uso dos conhecimentos previstos na estrutura curricular do curso a dimensões maiores que as de meras avaliações padronizadas. Essa questão pode ser potencializada por uma estrutura curricular mal definida, conforme exposto na seção dois, que pode resultar numa alta dependência por esses professores dos livros didáticos. Glewwe e Kremer (2006) argumentam que um professor formado na disciplina que leciona é capaz de dar aulas melhores. A combinação agregada da falta de interesse dos alunos a professores sem formação adequada pode se configurar em um terreno fértil para o atraso escolar e, ainda pior, para o abandono da escola.

Apesar da mudança de sinal e da perda de significância nas especificações (2) e (3), a variável de interesse é negativa e significativa a 1% no modelo com todos os controles (5) com a taxa de reprovação (Tabela 6). Para uma dada escola, conforme a proporção de docências sem formação

específica varia ao longo do tempo em 1 ponto percentual, a taxa de reprovação diminui em 0,01 ponto percentual.

Tabela 6: Efeitos da proporção de docências sem compatibilidade entre área de formação do docente e disciplina no rendimento escolar no ensino médio - 2007, 2011 e 2015 - Amostra completa - Variável dependente: Taxa de reprovação (%)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Proporção de docências formação específica (%)	-0,0373*** (0,0021)	0,0064** (0,0030)	0,0013 (0,0030)	-0,0085*** (0,0032)	-0,0100*** (0,0033)
EF Escola	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
EF Ano	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Controles Escola	Não	Não	Não	Sim	Sim
Controles Professor	Não	Não	Não	Não	Sim
N	64.220	64.220	64.220	56.501	56.501
Teste F	308,1594***	4,6405**	143,9818***	40,8097***	38,0512***
R^2	0,0067	0,6921	0,6954	0,7412	0,7415

Fonte: Elaboração própria utilizando dados do Censo Escolar 2007, 2011 e 2015 - Inep. Erros-padrão robustos e com cluster ao nível de escola entre parênteses. * $p-valor < 0.1$, ** $p-valor < 0.05$, *** $p-valor < 0.01$

No caso da taxa de aprovação (Tabela 7), a variável de interesse mantém o sinal negativo em todas as especificações, mas perde a significância com a inclusão dos controles nos últimos dois modelos (4) e (5). Os coeficientes da variável de interesse dos modelos com a taxa de aprovação e reprovação são menores do que com as taxas de abandono e distorção idade-série, ratificando as relações incondicionais pouco acentuadas entre a variável de interesse e as taxas de aprovação e reprovação, dispostas no Painel C.

No Brasil, além das altas taxas de reprovação, o conceito de aprovação automática ainda é difundido entre diversos estados, modelo com potenciais virtudes, mas também com eventuais efeitos colaterais sobre o nível de aprendizado dos alunos – reprovar é ruim, mas aprovar independentemente do conteúdo assimilado também. O que não se pode negar, contudo, é que altos níveis de reprovação, no contexto nacional, podem se constituir no primeiro passo a levar, mais tarde, ao atraso escolar e finalmente ao abandono dos jovens no ensino médio.

Tabela 7: Efeitos da proporção de docências sem compatibilidade entre área de formação do docente e disciplina no rendimento escolar no ensino médio - 2007, 2011 e 2015 - Amostra completa - Variável dependente: Taxa de aprovação (%)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Proporção de docências formação específica (%)	-0,0481*** (0,0034)	-0,0265*** (0,0035)	-0,0118*** (0,0034)	-0,0038 (0,0038)	-0,0023 (0,0039)
EF Escola	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
EF Ano	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Controles Escola	Não	Não	Não	Sim	Sim
Controles Professor	Não	Não	Não	Não	Sim
N	67.344	67.344	67.344	58.742	58.742
Teste F	203,6012***	56,3008***	1120,8280***	121,2156***	111,3752***
R^2	0,0049	0,7909	0,8092	0,8319	0,8321

Fonte: Elaboração própria utilizando dados do Censo Escolar 2007, 2011 e 2015 - Inep. Erros-padrão robustos e com cluster ao nível de escola entre parênteses. * $p-valor < 0.1$, ** $p-valor < 0.05$, *** $p-valor < 0.01$

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É amplamente difundida a ideia de que promover a qualidade docente é um elemento-chave na melhoria da qualidade da educação básica. Manter um professor qualificado em cada sala de aula é um dos objetivos intrínsecos do Plano Nacional de Educação: 5 de suas 20 metas são dedicadas ao professor. Contudo, ainda que haja consenso no papel do professor como agente de promoção do desenvolvimento e melhoria do aprendizado dos alunos, não há concordância quanto a quais fatores estão diretamente relacionados à qualidade docente. Assim como em outras ocupações, e talvez de forma ainda mais forte, características não observáveis como motivação, inteligência, esforço, podem afetar a qualidade da prática em sala de aula, com efeitos sobre a permanência e o aprendizado dos alunos. É difícil, contudo, obter dados que forneçam detalhes sobre as habilidades e práticas do professor em sala de aula.

Uma contribuição deste artigo a esse debate é observar o papel da formação do professor na disciplina que ele ensina sobre variáveis de rendimento escolar. Entre 2007 e 2015, observamos que indicadores como taxa de abandono e taxa de distorção idade-série são recorrentemente maiores na medida em que a proporção de docências sem formação específica aumenta. Os resultados são persistentes para as taxas de abandono e de distorção idade-série considerando subamostras de escolas estaduais, urbanas e privadas[22], indicando robustez das relações observadas. Possivelmente, em razão da dificuldade dos professores não-especialistas em despertar

[22] Resultados não incluídos por falta de espaço. Eles podem ser solicitados aos autores.

o interesse dos jovens pela escola, os resultados sugerem que a presença de professores sem formação específica para lecionar cada disciplina incrementa as taxas de atraso escolar e de abandono.

Se a qualidade do professor importa, e há poucas dúvidas quanto a isto, uma das razões pode ser o quanto ele sabe sobre aquilo que está ensinando em sala de aula. Nesse sentido, não ter cursado graduação na disciplina que leciona pode ser fator de restrição do já reduzido interesse do adolescente pelo ensino médio e da motivação do professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

_____. **Decreto nº 3.276 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: 1999.

_____. **Medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016.

CARMO, ERINALDO F.; ROCHA, ENIVALDO C.; FILHO, DALSON B. F.; SILVA, LUCAS E. O.; FERREIRA, GIOVANA. A ampliação do indicador de formação docente na melhoria do desempenho escolar. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica (UFPE)**, v. 1, n. 1, p.11-32, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2 de 26 de fevereiro de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

DEE, T. S.; COHODES, S. R. Out-of-field teachers and student achievement: Evidence from matched-pairs comparisons. **Public Finance Review**, v. 36, n. 1, p. 7–32, 2008.

GLEWWE, P.; KREMER, M. Schools, teachers, and education outcomes in developing countries. **Handbook of the Economics of Education, Elsevier**, v. 2, p. 945–1017, 2006.

INEP. **Nota técnica 020/2014: Indicador de adequação da formação do docente na educação básica**, 2014.

_____. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014 - 2016**. [s.l: s.n.]. INGERSOLL, R. M. The problem of underqualified teachers in American secondary schools. **Educational researcher**, v. 28, n. 2, p. 26–37, 1999.

INGERSOLL, R. M. The problem of underqualified teachers in American secondary schools. **Educational Researcher**, v. 28, n. 2, p. 26–37, 1999. ISSN 0013-189X.

NERI, M. C. O Paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola. In: VELOSO, F. et alii (Orgs.). **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

PARK, H. M. Practical Guides To Panel Data Modeling: A Step-by-step Analysis Using Stata. **Graduate School of International Relations, International University of Japan**, 2011.

RICO, R. Paula Louzano fala sobre modelos curriculares no Brasil e no mundo. **Gestão Escolar**, 01 de dez. 2014. Disponível em: hhttps://goo.gl/YFwtQ0i. Acesso em: 06 jan. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Paula Louzano fala sobre a necessidade de discutir o sistema de ensino brasileiro: pesquisadora diz que definição de uma base curricular comum para todo o país é tarefa-chave na garantia do direito à Educação. 19 de dez. 2014. Disponível em: hhttps://goo.gl/mRk8ohi. Acesso em: 06 jan. 2017.

WAYNE, A. J.; YOUNGS, P. Teacher characteristics and student achievement gains: A review. **Review of Educational research**, v. 73, n. 1, p. 89–122, 2003.

WOOLDRIDGE, J. M. Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data. 2002.

IMPACT OF OUT-OF-FIELD TEACHING ON SCHOOL RESULTS IN BRAZILIAN HIGH SCHOOLS: AN ANALYSIS WITH PANEL DATA FROM THE SCHOOL CENSUS

Abstract: *In 2015, 32% of Brazilian high school teachers were teaching out-of-field in all of the subjects they taught. To what extent is this a problem? Is it necessary for the teacher to have an academic training strictly compatible with the subject taught, or is it that good teachers are capable of teaching any subject? Based on a panel extracted from the School Census and using a fixed school effects model, we estimate the impact of the proportion of teachers with no higher education compatible with the subjects taught on school outcomes. In the estimations, a positive relation is observed between the proportion of teachers with no specific training with drop-out*

rates and age-grade distortion. There is also a negative, but less stable, relationship between the proportion of teachers with no specific training and grade repetition rates. Such results are robust to the gradual addition of controls and also resist estimations with subsamples of state schools and urban schools.

Palavra-chave: *Teacher training, school outcomes, out-of-field teaching, school fixed effects*

A REESTRUTURAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE EM PATOS DE MINAS/MG

MACIEL, Rosana Mendes[1] – macielrosana28@hotmail.com
UFU, FACED
Avenida João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica
38400-902– Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

PREVITALI, Fabiane Santana Previtali[2]– fabianesp@ufu.br
UFU, FACED
Avenida João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica
38400-902– Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

Resumo: *O presente trabalho consiste na concretização de uma pesquisa de Mestrado, pertencente ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa intitulada "Políticas e Gestão em Educação". Trata-se do trabalho realizado através de leituras, debates e reflexões desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade – GPTES e conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. O estudo discute a reestruturação produtiva na esfera educacional e seus impactos no trabalho docente da rede pública estadual de Minas Gerais, a partir de 1990 quando se intensificam as reformas educacionais no Brasil, particularmente em Patos de Minas - MG. Mais especificamente visa discutir os processos de proletarização e precarização do trabalho docente no que se refere à intensificação do trabalho, condições de trabalho e controle sobre o processo de trabalho; contextualizar e reestruturação da educação e do trabalho docente no cenário de mundialização do capital, especialmente no âmbito nacional, face às reformas educacionais dos anos 1990. Tais reflexões estão fundamentadas em uma pesquisa empírica, realizada no município de Patos de Minas/MG. A pesquisa foi desenvolvida através da discussão teórica acerca da articulação dialética entre educação e trabalho, demonstrando também as modificações ocorridas com o processo de reestruturação produtiva.*

Palavras-chave: *Educação básica. Trabalho docente. Reestruturação Produtiva.*

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia
[2]Pós - doutora pela Universidade Nova de Lisboa

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no âmbito das investigações sobre políticas e gestão em Educação e tem como temática a reestruturação produtiva na Educação, particularmente as reformas educacionais na educação básica a partir da década de 1990 e seus impactos sobre o trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas – MG.

O objetivo geral desse trabalho é analisar a reestruturação produtiva, particularmente as reformas educacionais e seus impactos no trabalho docente da rede pública estadual de Minas Gerais, a partir de 1990 quando se intensificam as reformas educacionais no Brasil e em Minas Gerais.

Realizou-se uma pesquisa empírica sobre a temática junto ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação - Sind-UTE da cidade de Patos de Minas/MG. Foram realizadas entrevistas com três membros da diretoria do sindicato no 2° semestre de 2011.

O estudo bibliográfico envolveu a discussão sobre a temática do capitalismo, inserida no conceito histórico da reestruturação produtiva do mundo do trabalho frente à reconfiguração do cenário político mundial. Analisou-se os periódicos de maior relevância na área em articulação com a atual literatura referente à temática abordada, com fundamentos tanto no pensamento clássico ou interpretações do desenvolvimento brasileiro (Ricardo Antunes, Karl Marx, Harry Braverman, François Chesnais, João Bernardo, entre outros).

Por fim, foram realizadas entrevistas com três membros da diretoria do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SindUTE/MG na cidade de Patos de Minas para análise comparativa entre a literatura existente sobre a temática e o discurso do SindUTE/MG.

As entrevistas foram norteadas por questões fechadas e semi-abertas, de forma a compreender-se como o sindicato que representa os professores da rede estadual, analisa a reestruturação produtiva na educação e seus impactos no trabalho docente, bem como de sua função política em relação a esse processo. Foram analisados também, documentos fornecidos pelo sindicato.

De posse dos referenciais teóricos e documentos legais, foi realizado um confronto e análise de todos os dados encontrados no desenvolvimento da pesquisa.

Para a análise das entrevistas semi-estruturadas, foi verificada a frequência das respostas apresentadas, bem como uma análise crítica do conteúdo dessas respostas. As perguntas das entrevistas destinadas aos membros do Sindi-UTE foram construídas objetivando fornecer um

diagnóstico da situação vivenciada pelos professores frente às políticas públicas de caráter neoliberal em âmbito nacional e estadual.

2. AS REFORMAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS

Inserido nesse contexto de reformas educacionais, o estado de Minas Gerais teve sua primeira iniciativa dentro de um discurso da modernização, denominado por Marques (2000) de “tempo da democratização”. Nesse período, no governo de Hélio Garcia (1984-1986) o trabalho docente foi levado a uma condição de polivalência, no sentido de se responsabilizar por qualquer conteúdo ou disciplina que fosse necessário. Juntamente com essa medida foi criada a gratificação de incentivo à docência e a progressão horizontal. Essas medidas foram tomadas para reduzir o número de funcionários na Secretaria de Educação. (MARQUES, 2000)

Em continuidade a esse processo, no governo de Newton Cardoso, em 1987, ocorreu o período denominado por Marques (2000) de “modernização e racionalização do Estado”, com redução de gasto com recursos humanos na área educacional e, consequentemente, um aumento do trabalho do profissional da educação, que passou a acumular tarefas. (MARQUES, 2000).

Com o compromisso de universalizar o ensino fundamental, os estados brasileiros depararam-se com um novo problema: o aumento significativo do número de alunos nas escolas e a falta de qualidade de ensino para atender a essa nova demanda. Esse fator desencadeou aumento da evasão e repetência escolar.

O governo de Minas Gerais, sob comando de Hélio Garcia (1991-1994), desenvolveu reformas voltadas para conceitos neoliberais em que a crise educacional era causada por fatores gerenciais. Nasceu assim, através dos programas de qualidade total implementados nas empresas no âmbito da difusão do toyotismo, a Gerência da Qualidade Total da Educação e o ProQualidade, com características de reorganização do sistema escolar mineiro. Ocorre aí o período denominado “tempo da qualidade total na educação”. (MARQUES, 2000)

Esses programas acompanharam as tendências mundiais e nacionais, nas quais a palavra de ordem passa a ser a flexibilidade. Nesse contexto, esses programas voltados para adoção de uma abordagem mais sistêmica do toyotismo passa a atuar no fortalecimento da autonomia dos professores e direção escolar – que na verdade possui um caráter de aumento das responsabilidades para as escolas, capacitação de professores, avaliação de desempenho e municipalização. (AUGUSTO; MELO, 2004)

O mandato de Itamar Franco, como Governador de Minas Gerais (1999-2003), foi marcado por forte oposição ao governo federal, assumido por Fernando Henrique Cardoso. Esse período foi denominado de "tempo da modernização arcaica" (MARQUES, 2000). A reforma educacional mineira nesse período teve como principal foco a criação da "Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança", que visava garantir o acesso ao ensino de qualidade para todos, valorização dos profissionais da educação, interrupção dos processos de municipalização da educação no estado. (MARQUES, 2000).

Augusto e Melo (2004) ressaltam que tanto no governo de Hélio Garcia, como no de Itamar Franco ocorreu um processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Os fatores que demonstram tal afirmativa são: economia voltada para redução de gastos, redução do quadro de funcionários, aumento das obrigações dos professores e aumento da jornada de trabalho não acompanhada da correspondência salarial, prevista legalmente desde a Constituição Federal de 1988 (art. 206).

Na sucessão de Itamar Franco, Aécio Neves (2003 – 2006) direcionou sua reforma administrativa pela aplicação do chamado "Choque de Gestão", que apresentava como foco principal solucionar os problemas financeiros e resgatar a modernização do estado de Minas Gerais no contexto nacional e mundial. (VILHENA *et al*., 2006).

Dentre os planos desenvolvidos no "Choque de Gestão", foram criados novos Planos de Carreira para os servidores públicos estaduais. Esses planos começaram a ser aplicados no ano de 2005, com enfoque no desenvolvimento da carreira e o processo de Avaliação Individual de Desempenho - ADI, com o objetivo de aumentar a eficiência da administração pública. (MINAS GERAIS, Lei Complementar n.71/03)

A ADI possui validade anual, sendo o funcionário público avaliado de 1º de janeiro a 31 de dezembro (MINAS GERAIS, Decreto n. 44.559/07, Art. 3°), tendo como critérios de avaliação e acompanhamento do servidor a pontualidade, produtividade, qualidade de trabalho, assiduidade, aproveitamento em cursos de capacitação, capacidade de trabalho em equipe e administração do tempo (MINAS GERAIS, Decreto n.44.559/07, Art. 2°). Alves (2006) acredita que a ADI é um instrumento de controle avaliativo dos servidores públicos, no enfoque da administração gerencial. No governo Aécio Neves o estado assume uma tendência de racionalização e modernização administrativa, com a implementação do Choque de Gestão.

As condições de trabalho dos professores sob a ótica da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - SEE/MG

O processo de trabalho docente deve ser entendido como uma relação entre classes sociais distintas e opostas, dentro do sistema capitalista. (SANTOS, 2005). A organização do processo de trabalho dos professores da SEE/MG é estabelecida pela relação existente entre o Estado e trabalhadores docentes. O formato de sua organização é específica do sistema econômico-social hegemônico. A lógica da produtividade embasa as medidas em implementação no Estado, nas relações de trabalho.

Para entender a definição do que são condições de trabalho, é necessário apresentar os conceitos de organização escolar e organização do trabalho escolar.

Segundo Oliveira (2002) organização escolar refere-se, à maneira como o ensino está estruturado: formas de avaliação, currículos, procedimentos didáticos, programas de ensino, metodologia, distribuição de conteúdos pela carga horária e calendários escolares.

Com relação a organização do trabalho escolar, diz respeito, segundo a autora, à divisão do trabalho na escola, à maneira como o trabalho e os trabalhadores estão organizados. Competência, horário de trabalho, atribuição de funções, tarefas, competências, relações de hierarquia, entre outros. O conceito de organização do trabalho escolar auxilia na compreensão das relações sociais de trabalho, e segundo a autora:

> (...) deve ser compreendido à luz das teorias econômicas. Compreende uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo. No processo de trabalho capitalista, os insumos, objetos e meios de trabalho, estão submetidos a uma orientação bastante específica, que é a finalidade da produção sob o signo do capital. (OLIVEIRA, 2002, p.18)

As condições de trabalho são definidas pela autora como a maneira como está organizado o processo de trabalho do professor: jornadas de trabalho, avaliação de desempenho, horários, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais de trabalho e relação salário e tempo de trabalho. “A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professor, também estão compreendidos no conceito condições de trabalho”. (OLIVEIRA, 2002, p.24)

Na SEE/MG tem ocorrido reestruturação do trabalho dos professores, interligando esse trabalho a resultados mensuráveis, associados à avaliação de desempenho, processo que promove inquietação e tensão no ambiente de trabalho.

Os professores apresentam três situações funcionais: efetivos, efetivados e designados. Os efetivos são concursados nomeados, os efetivados são os professores contemplados pela Lei Complementar nº 100/2007, na qual os professores efetivados permaneceram nos cargos com vantagens e desvantagens e, por não passarem em concurso público de provas e títulos ficaram a mercê do governador e os professores designados que são os contratados temporários, que devem concorrer anualmente às vagas remanescentes, no início do ano letivo. O controle das designações é feito pelas Superintendências Regionais de Ensino.

A quantidade de servidores das escolas está diretamente relacionada ao número de alunos e ao espaço físico e prevalece sempre a baixa proporção entre o quadro de pessoal em relação às necessidades reais. O número de alunos por turma é definido pelo sistema central, fixado, há muitos anos, em 30 alunos nas primeiras séries do ensino fundamental, 35 alunos nas últimas séries e em 40 alunos no ensino médio, no mínimo.

Existem mecanismos de controle na forma de organização executada pelo Estado sobre o gerenciamento de pessoas e escolas em seu sistema educacional. Esses mecanismos são constituídos por critérios na avaliação do desempenho institucional e individual. Os resultados das avaliações determinam os salários, as progressões na carreira e formas de intervenção para redirecionar as ações, e até a possibilidade de dispensa de pessoal.

Na organização escolar na SEE/MG, o conhecimento é estruturado em disciplinas isoladas que compõem as grades curriculares. Os docentes apresentam jornada semanal de trabalho de 18 aulas, de 50 minutos cada aula e 5 aulas de planejamento das atividades pedagógicas. Arroyo (2000) define que a concepção de organização escolar, que estrutura o conhecimento por áreas isoladas e disciplinas isoladas apresentam como consequência a fragmentação curricular.

As medidas empreendidas desde o Governo de Aécio Neves sobre a reforma do Estado, denominada “Choque de Gestão”, em relação aos servidores públicos, e justificadas como saneamento das contas públicas, cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal, modernização e melhoria da qualidade dos serviços públicos, podem ser assim resumidas, segundo Augusto (2004):

> - substituição do critério de tempo de serviço para concessão de benefícios (biênios, qüinqüênios, férias – prêmio), pelo desempenho profissional. Ganho adicional por avaliação de desempenho;

> - criação de Adicional de Desempenho – ADE, que estabelece novo modelo de remuneração: "recebe mais quem produz mais e melhor"[3];
> - possibilidade de demissão por insuficiência de desempenho;
> - possibilidade de demissão por insuficiência de receita estadual;
> - plano de carreira, prevendo tais medidas, vigente a partir de agosto de 2004, mas ainda em implementação,que estabelece a certificação profissional;
> - vinculação entre arrecadação do ICMS e reajustes salariais, atrelando os percentuais de aumento.(AUGUSTO, 2004, p.50)

O Estado de Minas Gerais passou pelo processo de reestruturação produtiva dos anos 1990, através de modificações na legislação e na postura política voltadas para a educação.

3. O OLHAR DO SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS- SINDUTE SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Informações gerais sobre o sindute – patos de minas

O SindUTE subsede Patos de Minas foi escolhido para a pesquisa por ser o sindicato responsável pelos professores da rede estadual de ensino de Patos de Minas.

Foram realizadas entrevistas com três membros da diretoria do SindUTE/MG na cidade de Patos de Minas para análise comparativa entre a literatura existente sobre a temática, o discurso e a prática do SindUTE/MG.

As entrevistas foram realizadas com três membros da diretoria do Sindicato, denominadas de Entrevistada A, Entrevistada B e Entrevistada C.

O sindUTE Patos de Minas está localizado no centro da cidade de Patos de Minas, a Rua Major Gote, número 1022. Segundo as entrevistadas o sindicato surgiu da demanda dos professores de Patos de Minas e região, no ano de 1979 fundado pelo professor Salvador Rodrigues e pela professora Celina Gonçalves, conforme comprovado no documento oficial do sindicato.

Atualmente a diretoria do sindicato é composta por 12 membros, escolhidos através de eleição realizada pelos professores efetivos filiados, com mandato de 3 anos. Todos os membros da diretoria são servidores públicos estaduais da educação.

---

[3] Documento emitido pelo Governo Estadual: Reforma do Estado – Minas fazendo o que tem que ser feito. Julho de 2003.

De acordo com a Entrevistada A, o sindicato em Patos de Minas atende a 32 municípios através da demanda dos professores do Estado e não há nenhuma escola municipal filiada a este sindicato. Atualmente, o sindicato possui aproximadamente 1.700 filiados considerando todos os municípios atendidos. No entanto, não forneceu nenhum documento que comprovasse essa informação. De acordo com a folha de recebimento, Patos de Minas conta com 937 filiados.[4]

De acordo com a Entrevistada B houve um decréscimo do número de filiados provocado pela filiação dos professores à Associação de Professores Públicos de Minas Gerais – PPMG.

De acordo com as entrevistadas houve grandes mudanças no perfil dos filiados ao sindicato depois das reformas educacionais dos anos 1990, principalmente no que diz respeito à motivação nas lutas pelos direitos. Essa desmotivação deve-se, segundo as entrevistadas à necessidade que os professores têm de trabalhar em mais de uma escola para conseguir um salário digno. Outra característica que provocou essa desmotivação foi a mudança das características dos alunos. Segundo as entrevistadas, as famílias passaram a responsabilidade de educar os filhos para a escola.

As entrevistadas A e B acreditam que a quantidade de escolas estaduais no município de Patos de Minas atende à demanda da população estudantil pois segundo elas, não existe reclamação para o sindicato, quanto à falta de vagas para os alunos em idade escolar. No entanto, as entrevistadas ressaltam a necessidade de uma melhor distribuição geográfica das escolas e que a Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas está atenta a essa necessidade, e já existem projetos de construção de mais escolas nos bairros que necessitam.

A natureza do trabalho docente em Minas Gerais

Buscou-se com a entrevista compreender a representação dos sujeitos entrevistados sobre a natureza do trabalho docente antes e depois das reformas educacionais dos anos 1990. As entrevistadas colocaram que os professores ainda têm vontade de ensinar, de fazer o trabalho bem feito, mas, pela necessidade de lecionar em mais de uma escola, falta tempo para executar suas tarefas de planejamento. De acordo com a Entrevistada A, há a questão da indisciplina, da sobrecarga de trabalho e da falta de material didático, mas ela chama atenção principalmente para a desmotivação profissional.

Sobre as mudanças no perfil do professor dos anos 1990 e dos professores nos dias atuais, as entrevistadas afirmam que houve grande redução no nível de reconhecimento

[4] Dados extraídos da folha de recebimento do SindUte-Patos de Minas do mês de julho de 2011.

profissional por parte do Estado, e também que a formação acadêmica era melhor estruturada antes nos anos 1990.

> *Os problemas de indisciplina, problema de desmotivação do profissional, né? Falta de reconhecimento... Isso é uma coisa do Estado inteiro. A precariedade nas escolas, falta de material, excesso, sobrecarga de trabalho. Então, eu acho que... que fica trabalhando dois, três turnos, né? Pra sobreviver... Então eu acho que é uma coisa generalizada, né? No Estado inteiro. Eu acho que é no Brasil, infelizmente. (Entrevista realizada com a Entrevistada B, em 08/10/11)*

De acordo com a SEE/MG (2011), a caracterização do trabalho docente em Minas Gerais, a contratação dos professores passa por 3 categorias: professores efetivos, efetivados e designados. Os professores efetivos são os que entraram no Estado através de concurso público, o professor designado, entrou no Estado através da LC n°100, que amparou o professor efetivado, garantido seu cargo no Estado por tempo indeterminado e o professor designado, que trabalha com as vagas remanescentes das escolas e com contrato por tempo previamente estabelecido. A Entrevistada A afirma que:

> *O efetivo é o concursado, né? O efetivado foi o que o governo criou uma lei, inconstitucional, a lei 100, e a pessoa ta ai até hoje sem fazer um concurso, sem nada. E... e... quando acontece de vir um concursado de outra região ou de outra escola, onde tá o efetivado, o efetivado perde o lugar pra aquele concursado. Então é completamente diferente. O concursado ele tem estabilidade. Agora o efetivado não. .(Entrevista realizada com a Entrevistada A, em 29/06/2011)*

O SindUTE Patos de Minas defende como forma legal de contratação dos professores o concurso público, por ser um direito garantido por lei. Segundo a Entrevistada A:

> *Não. A gente não concorda porque primeiro porque ela é inconstitucional. A gente não defende... a gente defende a legalidade, né? Ela fere a Constituição Federal, a lei 100. Mas, a gente não... a gente não acha que isso é um meio de estabilizar. Deveria ter concurso pras pessoas fazer o concurso pra poder estabilizar, né? E não através de leis... criadas... .(Entrevista realizada com a Entrevistada A, em 29/06/2011)*

> *Ele (o governo) implantou essa lei 100 pra resolver um problema financeiro dele e político, com o governo federal. Se ele não implementasse a lei 100, se ele não criasse a lei 100, ele teria que passar uma verba muito grande pro governo federal. Como a verba já estava impagável, aliás, os valores que ele devia pro governo federal estava impagável, né? Eram valores muito altos. Ele criou a lei 100 pra resolver o problema, senão ele não recebia verba pro Estado, e ele não repassava também a contribuição do servidor, que deveria ser passada pra união, ele não repassada há anos e anos. Então a dívida já estava impagável. Ele criou essa lei 100 pra resolver um problema dele. E não do servidor. Do governo de Minas, né? Do governo anterior que é o mesmo que tá ai, com o vice dele, né? .(Entrevista realizada com a Entrevistada A, em 29/06/2011)*

O sindicato afirma que a LC n°100 fere a Constituição Federal de 1988 que define que a contratação de funcionário público deve ser realizada através de concurso público e coloca os motivos da implantação dessa LC. Portanto, o sindicato posiciona-se contrário à LC n° 100.

O processo de reestruturação produtiva na educação em minas gerais: a visão do sindicato

Buscou-se nas entrevistas, verificar como o SindUTE Patos de Minas percebe o processo de reestruturação produtiva no qual a esfera educacional está inserida. Percebeu-se que o sindicato acompanha esse processo e coloca as reformas administrativas como foco dessa reestruturação.

A função do sindicato no contexto da reestruturação produtiva da educação é de conscientizar e manter o quadro docente informado sobre as mudanças que ocorrem na esfera governamental.

As entrevistadas acreditam que a reestruturação produtiva que ocorreu a partir das reformas educacionais dos anos 1990 foi prejudicial para a classe docente, pois modificou várias características do trabalhador docente. Entre essas mudanças foi citado o perfil do professor - que devido aos contratos temporários perde o comprometimento com as lutas de classe e a falta de capacitação profissional.

Foram apontadas como principais consequências da reestruturação produtiva para os professores: desemprego, redução do número de sindicalizados, perdas salariais, mudanças nas formas de lutas e reivindicações, aumento da quantidade de alunos por sala.

As entrevistadas acreditam que o sindicato busca participar de forma efetiva no processo de reestruturação produtiva, através de reivindicações, propostas de projetos, porém colocam que não obtêm o resultado esperado junto ao governo do Estado de Minas Gerais.

Quanto ao questionamento sobre os impactos da reestruturação produtiva na educação em Minas Gerais, percebeu-se que os maiores impactos com relação aos professores foram a desvalorização salarial, as mudanças, desmotivação e falta de capacitação profissional.

Percebe-se que a perda salarial foi o maior impacto causado pelo processo de reestruturação produtiva na educação em Minas Gerais, segundo a visão do sindicato.

Sobre os processos de precarização e intensificação do trabalho docente

Para ter conhecimento sobre os processos de precarização que os professores passam, foram abordadas questões sobre essa temática.

As entrevistadas definem precarização do trabalho docente como redução dos direitos dos professores e aumento das suas obrigações dentro e fora da sala de aula – atuando, às vezes, em funções que não são características da profissão docente. Nas palavras da Entrevistada B:

> *(...) a precarização do trabalho docente ele ta no salário, né? Que tá bem inferior aquilo que a gente espera e merece. Nas condições de trabalho, né principalmente na falta de profissionais que atuar dentro das escolas hoje, né, psicólogos, assistentes sociais, disciplinários, pessoas com o olhar voltado para o ser humano, né? Eu acho que a precarização hoje ela vai mais nesse lado, da... da... do ser humano. A falta de capacitação, né?, a falta de treinamentos não só para os professores, para o corpo docente, não, mas para todos os funcionários, né. Essa falta de formação no atendimento, né? A gente vê isso como algo muito precário na educação, né? (Entrevista realizada com a Entrevistada B, 08/10/11)*

Outro fator apontado quanto à precarização foi a política salarial implementada desde o governo de Aécio Neves (2002 -2010). A Entrevistada A coloca que o sindicato está lutando por um piso salarial nacional, que está na Constituição Federal de 1988, e ainda não foi implementado em Minas Gerais.

A Lei Federal n° 11738 de 16 de julho de 2008 estabelece o piso salarial nacional no valor de R$ 1.187,14 e define que “Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”.(LEI 11.738, de 16/07/2008, art.1°)

Atualmente, em Minas Gerais, no governo de Antônio Anastasia (2011-) foi adotada uma nova política remuneratória para as carreiras dos servidores da Educação: é o sistema de remuneração de pagamento por subsídio. Nesse tipo de remuneração, todas as vantagens são incorporadas ao valor total pago, não existindo plano de carreira, conforme mostra o artigo 2° da Lei 11.738:

> Art. 2º. No valor do subsídio de que trata esta Lei estão incorporadas as parcelas do regime remuneratório anterior abaixo especificadas, atribuídas às seguintes carreiras:
> II - Especialista em Educação Básica:
> a) vencimento básico ou provento básico;
> b) gratificação de função a que se refere o art. 7º da Lei nº 11.091, de 4 de maio de 1993;
> c) gratificação de educação especial prevista no art. 169 da Lei nº 7.109, de 1977;
> d) gratificação por curso de pós-graduação prevista no parágrafo único do art. 151 da Lei nº 7.109, de 1977;
> e) gratificação por regime especial de trabalho prevista no art. 145 da Lei nº 7.109, de 1977, e no art. 72 da Lei nº 11.050, de 1993. .(LEI 11.738, de 16/07/2008, art.2°)

> Parágrafo único. Além das parcelas previstas no *caput*, o subsídio de que trata esta Lei incorpora as demais vantagens pecuniárias a que fizer jus o servidor, em especial:
> I - adicionais por tempo de serviço previstos nos arts. 112 e 113 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT - da Constituição do Estado;
> II - vantagem pessoal prevista no § 3º. do art. 1º da Lei nº 10.470, de 15 de abril de 1991, e no art. 1º da Lei nº 13.694, de 1º de setembro de 2000;
> III - auxílio-alimentação previsto no Decreto nº 37.283, de 3 de outubro de 1995;
> IV - adicional de desempenho previsto no art. 31 da Constituição do Estado e na Lei nº 14.693, de 30 de julho de 2003;
> V - vantagem pessoal de que trata o art. 49 da Lei nº 15.293, de 2004;
> VI - vantagem temporária incorporável - VTI - prevista na Lei nº 15.787, de 27 de outubro de 2005;
> VII - parcela de complementação remuneratória do magistério - PCRM - prevista no art. 4º da Lei nº 17.006, de 25 de setembro de 2007;
> VIII - auxílio-transporte de que trata o art. 48 da Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008;
> IX - vantagem pessoal de que trata o § 4º do art. 1º da Lei nº 14.683, de 30 de julho de 2003, bem como qualquer outra vantagem decorrente de apostilamento integral ou proporcional em cargo de provimento em comissão. (MINAS GERAIS, 2008)

Segundo as entrevistadas, com o pagamento do subsídio, os professores não têm direitos de salário indireto como: serviço de transporte, creche, salário-família, vale alimentação, cesta básica de alimentos, auxílio estudo, vale transporte e auxílio creche. Os benefícios que os servidores públicos da educação recebem são o plano de saúde e assistência odontológica.

Segundo o sindicato, a política salarial adotada é a mesma para efetivos, efetivados e contratados, com os mesmos direitos e deveres para todas as categorias.

Quanto à intensificação do trabalho docente, o sindicato entende que essa intensificação ocorre devido ao acúmulo de trabalho em consonância com os baixos salários e a cobrança dos programas de controle de qualidade impostos pelo governo. Os professores veem-se obrigados a trabalhar em mais de uma escola para conseguirem manter um salário digno. As entrevistadas ressaltam que existe uma cobrança excessiva por parte do Estado com relação a resultados, e que o professor precisa trabalhar fora do horário de trabalho remunerado para conseguir cumprir com todas as obrigações que lhe são impostas- planejar aulas, elaborar e corrigir provas e estudar o conteúdo.

Ação do SindUTE – Patos de Minas frente ao estado de Minas Gerais

As entrevistadas foram questionadas sobre as ações que o SindUTE-Patos de Minas tem implementado frente ao governo do Estado de Minas Gerais. Foi colocado que as negociações que ocorrem entre sindicato e governo envolvem: regulação das formas de contratação, salários e benefícios trabalhistas, introdução de novas formas de organização do trabalho, implantação

de novas tecnologias, valorização do profissional através de capacitações e melhorias no plano de saúde.

Foi relatado que o principal mecanismo utilizado pelo sindicato são as greves, que são incentivadas quando falham as negociações com o Estado pelos direitos dos servidores estaduais da educação.

A greve ocorrida em junho 2011, em Minas Gerais, teve início em 08 de junho e duração de 112 dias. A principal reivindicação dos grevistas foi a valorização do profissional da educação, através da implementação do piso salarial nacional.

O sindicato foi questionado sobre o fato de as escolas estaduais de Patos de Minas não terem aderido à essa greve, e as entrevistadas B e C colocaram como principal motivo, a falta de mobilização por parte dos professores, falta de consciência política da classe.

Foi colocado que o SindUTE procura fazer essa mobilização através de um site constantemente atualizado, jornal mensal enviado a todos os sindicalizados, panfletos, reuniões e visita às escolas, mas que a concorrência com o Estado é desleal pois ele tem a mídia a seu favor.

As três entrevistadas argumentaram que o sindicato não tem condições financeiras de oferecer assistências e serviços aos sindicalizados, tais como: auxílio estudos, convênio creche, empréstimos, vale alimentação, seguro de vida, cesta básica de alimentos e plano de aposentadoria complementar. São oferecidos apenas convênio odontológico e assistência jurídica.

Percebe-se que o sindicato não apresenta uma ação política efetiva junto aos seus filiados, além de encontrar-se desmotivado e com uma postura defensiva. Um elemento que demonstra a pouca atuação política do sindicato foi o fato de nenhuma escola do município de Patos de Minas ter aderido à última greve dos professores de Minas Gerais. Nota-se que não estão sendo utilizadas estratégias eficazes de participação e politização por parte do SindUTE Patos de Minas frente aos professores envolvidos no processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco as implicações das políticas públicas na reestruturação produtiva do mundo do trabalho dos professores na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, mais especificamente, da cidade de Patos de Minas/MG.

Para isso as reflexões levaram em consideração, sobretudo, as políticas públicas que orientam a reestruturação produtiva na esfera educacional e seus impactos no trabalho docente da rede pública estadual de Minas Gerais, a partir de 1990 quando se intensificam as reformas educacionais no Brasil e em Minas Gerais.

Para que os objetivos fossem alcançados, buscou-se problematizar a relação entre o mundo do trabalho e a educação, estabelecendo-se suas interfaces. O que mais chama atenção no debate atual sobre essa temática é que os professores passam por um crescente processo de desvalorização profissional, enquanto aumenta cada vez mais o nível de exigências frente ao mercado de trabalho.

Como questão principal, buscou-se compreender como o processo de reestruturação produtiva pelo qual o Estado vem passando desde as reformas educacionais dos anos 1990, tem impactado direta e indiretamente no trabalho do professor, dentro e fora da sala de aula. Através de alguns indicativos de resposta à presente questão foi possível verificar quais os processos de modificação pelos quais os profissionais da educação vem passando para acompanhar a reestruturação produtiva na esfera educacional.

A questão da reestruturação produtiva se faz presente e necessita ser debatida no que se refere às mudanças nas condições dos trabalhadores envolvidos no processo de mundialização do capital.

A ordem social resultante da nova organização das relações capitalistas recai sobre os atendimentos públicos como a escola, de modo implacável, que causa o empobrecimento do trabalho docente.

O quadro de empobrecimento, deterioração social e as consequentes transformações nos modos de compreender a vida e o mundo, que se vive atualmente, de modo especial no Brasil e na América Latina, tem relação com a crise da escola, ou seja, com o abalo e o desmonte de um modo de atuar socialmente, desestabilizando seu funcionamento.

O desfecho da crise não parece que se dê na direção do fim da escola, peça indispensável no conjunto das medidas de convencimento e conformidade social à ordem estabelecida. Na luta em favor de transformações sociais, ainda que se acumulem denúncias e a busca por saídas, faz-se necessário reconhecer que a escola é fundamental como parte de um processo de civilização, cujas conquistas precisam ser preservadas.

O trabalho docente encontra-se inserido no contexto dessas transformações advindas do neoliberalismo. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns

casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias vindas dos processos de reforma do Aparelho Estatal têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Foi realizada uma abordagem aprofundada sobre as reformas educacionais ocorridas nos anos 1990, com a promulgação da LDB 9394/96 que além de instituir a municipalização do ensino, aumentou as atribuições dos professores, nas quais os docentes passaram a se preocupar, além das questões relativas ao ensino-aprendizagem, com as atividades de gestão, planejamento, assistência e acompanhamento e integração escola-família-comunidade. Através dessa análise, foi possível perceber os indicativos do processo de precarização da função docente.

Assim, conforme análises realizadas através dos dados da pesquisa, à luz do referencial teórico, pode-se inferir que os professores vem passando por um processo de desvalorização profissional, o que acarreta grande desmotivação por parte dos docentes.

No decorrer da pesquisa foi possível verificar que a intensificação do trabalho docente é confundida com maior profissionalismo, sentimento que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização do professor e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola, como mecanismo fundamental nos novos moldes de gestão escolar.

Essas formas de gestão da conduta se deslocaram e ao mesmo tempo se combinam com formas mais tradicionais de controle do trabalho docente, como a supervisão direta no próprio local de trabalho e a demanda por trabalho burocrático para prestação de contas do ensino através dos processos de recentralização do poder estatal pela análise de resultados.

No decorrer da pesquisa, pôde-se verificar que a necessidade que o professor encontra de trabalhar em mais de uma escola para conseguir um salário digno é um fator preocupante para o SindUTE frente à atual conjuntura de trabalho docente.

Dessa forma, o sindicato demonstrou grande preocupação com os processos de precarização e intensificação do trabalho docente, principalmente com a desvalorização salarial – por meio do pagamento por subsídio e da forma de controle sobre o processo de trabalho- através da avaliação de desenvolvimento individual. Ficou claro que a fala das entrevistadas demonstra uma apatia e desânimo por parte do sindicato para lidar com as questões que envolvem o trabalho docente, sendo que o mesmo deveria atuar como uma liderança para os trabalhadores docentes.

Durante a entrevista com membros do SindUTE- Patos de Minas percebeu-se que não havia nenhum histórico no sindicato de pesquisas anteriores realizadas nas escolas estaduais de Patos de Minas sobre os impactos da reestruturação produtiva na educação nesse município.

Aponta-se então para a necessidade de aprofundamento nessas questões que podem servir de fonte para subsidiar programas e políticas voltados para a educação no Estado de Minas Gerais e para outros pesquisadores que se interessem por essa temática.

Sendo assim, a pesquisa teve sua hipótese corroborada, qual seja: os impactos trazidos pelas reformas educacionais dos anos 1990, com vistas às adaptações aos processos de reestruturação produtivas nos quais a educação está inserida.

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Fabiane Santana Previtali, um exemplo de dedicação profissional, agradeço primeiramente pela confiança em acreditar no meu trabalho, encorajando-me nos momentos de encruzilhadas e incentivando a entrar cada vez mais no fascinante mundo da pesquisa. Obrigada pela clareza de suas explanações!

À todos os companheiros do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Sociedade que compartilharam discussões e contribuíram bastante para o desenvolvimento deste trabalho.

Á diretoria do Sindicato Único dos Trabalhadores de Minas Gerais, regional Patos de Minas, pela atenção, cordialidade e por enriquecerem essa pesquisa.

À Capes, pelo incentivo por meio da bolsa concedida no período de março de 2010 a março de 2012.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M.H.O.G. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais**. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade De Educação, Universidade Federal de minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ALVES, A.C.T**. As reformas em Minas Gerais:** Choque de gestão, avaliação de desempenho e alterações no trabalho docente. In: VI Seminário de Regulação Educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2006.

ARROYO, M.G. Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUGUSTO, M. H. O. G.; MELO, S. V. D. A. A (des)valorização do magistério na rede pública estadual de Minas Gerais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, nov. 2004. **Anais...**Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/reuniões/27/inicio.htm>. Acesso em: 9 jul. 2011.

BRASIL. **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: <http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf>

MARQUES, M. R. A. Resenha. PEIXOTO, M. do C. de L. (Org.). Educação Superior: avaliação da produção científica. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/UFMG, 2000.

MINAS GERAIS. **Lei n.° 11.738, de 16 de julho de 2008**. Secretaria de estado da educação de Minas Gerais, 2011. Disponível em:< http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nph-brs?d=NJMG&f=G&l=20&n=&p=1&r=1&u=http://www.almg.gov.br/njmg/chama_pesquisa.asp&SECT1=IMAGE&SECT2=THESOFF&SECT3=PLUROFF&SECT6=HITIMG&SECT7=LINKON&SECT8=DIRINJMG&SECT9=TODODOC&co1=E&co2=E&co3=E&co4=E&s1=Lei&s2=18975&s3=2010&s4=&s5> Acesso em 30 out 2011.

_____. **Lei complementar nº 71, de 30 de julho de 2003**. Disponível em: <http://www.ipsm.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/leis_complemetares/lei_complementar_71.pdf> Acesso em 25 junho 2011.

_____. **Lei complementar nº 100, de 05 de novembro de 2007**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B01253DED-BFA3-46B0-B2B1-24ABC0F16F83%7D_LEI%20COMPLEMENTAR%20100.pdf> Acesso em 25 junho 2011.

_____. **Decreto 44.559 de 29 de junho de 2007**. Disponível em: <http://www.semad.mg.gov.br/images/stories/Flavia/decreto-44559-atualizado-agosto-2010.pdf>

OLIVEIRA, M. G. **Condições de trabalho, gênero e saúde: sofrimento e estresse**: um estudo de caso com os profissionais docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SANTOS, J. M. dos. O trabalho enquanto dimensão contraditória da potencialidade humana na trajetória de reestruturação produtiva. **Revista Urutágua.** Maringá, n. 07, ago.-nov. 2005. Disponível em: < http://www.urutagua.uem.br/007/07santos.pdf> Acesso em 22 jan 2010.

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Guia de convênio para filiados.** Patos de Minas: SindUTE, 2006, 31 p.

VILHENA, R.; SANTOS, M. T. Gestão do gasto. In: VILHENA, R. et al. O choque de gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

RESTRUCTURING IN BASIC EDUCATION AND IMPACTS IN TEACHING WORK IN PATOS DE MINAS / MG

***Abstract**: This work is the realization of a Master's Degree research, belonging to the Post-graduate studies in Education at the Federal University of Uberlândia, in the line of survey entitled "Policies and Management in Education." This is the work done through readings, discussions and reflections developed in the Research, Labor, Education and Society Group – GPTES and have the support of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel - CAPES. The study discusses the restructuring of production in the educational sphere and its impact on teaching the public state of Minas Gerais, since 1990 when they intensify the education reforms in Brazil, particularly in Patos de Minas -MG. More specifically: to discuss the processes of proletarianization and impoverishment of the teaching regarding to the intensification of work, working conditions and control over the work process; context and restructuring of education and teaching in the scenario of globalization of the capital, especially at the national level, regarding to the educational reforms of the 1990s. Such reflections are grounded in empirical, research conducted in the city of Patos de Minas / MG. The survey was developed through a theoretical discussion about the dialectical link between education and work, also showing the changes that occurred with the restructuring process.*

***Keywords:** Basic education. Teaching. Productive restructuring.*

VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL
SITRE
TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

Apresentação Oral

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DO PNAIC: DESAFIOS ATUAIS

OLIVEIRA, Sidmar da Silva[1] – sydy.oliveira10@gmail.com
Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - Universidade do Estado da Bahia,
Fazenda Cariri,
48000-000 – Monte Santo– Bahia – Brasil

SILVA, Obdália Santana Ferraz[2] – bedaferraz@hotmail.com
Universidade do Estado da Bahia /Mestrado Profissional em Educação e Diversidade,
Serrinha/BA – Centro,
48700-000 – Serrinha – Bahia – Brasil

Resumo: *Este estudo visa discutir sobre as implicações das ações formativas do PNAIC à prática pedagógica dos professores alfabetizadores do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Monte Santo-BA, permeado pela seguinte questão: Como, a partir das ações formativas do PNAIC, os professores alfabetizadores do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental reconfiguram suas práticas pedagógicas, de modo a responder aos desafios da sociedade atual? Para responder à questão motivadora, desenvolveremos uma pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), que priorizará a interação verbal (BAKHTIN, 2006). Com três professores alfabetizadores realizaremos sessões reflexivas, como procedimento que os motivará a refletirem criticamente sobre a prática docente. Como base teórica, dialogaremos com Nóvoa (1992; 1995), Tardif (2010), Imbernón (2009; 2010), Marinho (2015), Soares (2001; 2013), Kleiman (2005), Rojo (2009; 2012), dentre outros. Considerando a formação continuada de professores alfabetizadores essencial para reconfiguração da prática pedagógica, e alfabetização e letramento como processos distintos e complexos que se complementam, a temática em questão torna-se relevante, devido à urgência de se problematizar as ações de formação contínua do governo federal, tendo em vista que cada época gera novas demandas, que exigem da instituição escolar novos modos de atuação, que dialoguem com o cotidiano das práticas de alfabetização e letramentos.*

---

[1] Mestrando do Programa Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. E-mail: sydy.oliveira10@gmail.com
[2] Doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: bedaferraz@hotmail.com

Palavras-chave: *Formação de professores. PNAIC. Alfabetização e letramentos.*

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma temática oportuna e relevante para discussão, sobretudo, em um tempo de mudanças céleres em que tudo passa a ser arcaico com muita rapidez, afetando a escola e colocando em xeque as práticas "tradicionais" de ensino da leitura e da escrita, que ainda se baseiam numa prática de transmissão do saber, memorização, cópias etc. Com efeito, pensar e discutir a formação continuada com os professores, tomando-os como promotores das mudanças no processo de ensino aprendizagem, visando a formação colaborativa no cotidiano escolar, é considerado ponto-chave para a problematização da realidade educacional e a organização de práticas pedagógicas, com vistas a intervir na realidade social.

Uma análise acerca da portaria nº 826 de 7 de julho de 2017, que reestrutura o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, revela que, apesar de visar contribuir para o aperfeiçoamento dos professores, o projeto continua sendo organizado para e não com o professor. Ademais, um levantamento[3] realizado no repositório de teses e dissertações da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE aponta para a necessidade de se discutir/pensar a formação continuada **com** os professores alfabetizadores, não como ações e/ou programas encarados como uma obrigatoriedade legitimada, desconexa com a realidade sociocultural, ignorando as reais condições de trabalho do professor.

Apesar de haver uma gama de produções sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia-IBICT, vinculado a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD, ainda é incipiente a discussão sobre a formação colaborativa **com** os professores, a partir do e no contexto escolar, que atenda os anseios dos alfabetizadores em seu cotidiano. Não obstante o Plano Nacional da Educação (Lei, nº 13.005/2014), meta 16, visa "[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2014), a formação continuada de professores alfabetizadores não tem sido discutida

[3]Ao testar (pesquisar) no site <http://repositorio.ufpe.br/discover>, com palavra-chave "**PNAIC**", constata-se que há 33 dissertações (entre 2014 e 2017), de variadas temáticas, referente ao Programa.

com os alfabetizadores, o que revela que o sistema educacional brasileiro vê o professor como um executor de técnicas (TARDIF, 2010), não como um profissional capaz de produzir conhecimento pedagógico em seu cotidiano com os demais colegas, possibilitando a autoformação e o trabalho em equipe.

Considerada uma dimensão essencial para reconfiguração da prática pedagógica, estudar a formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do PNAIC torna-se relevante, devido à urgência de se problematizar as ações de formação contínua do governo federal, já que cada época gera novas demandas, que exigem da instituição escolar novos modos de atuação, que dialoguem com o cotidiano das práticas de alfabetização e letramentos.

Portanto, concebendo que a formação continuada oferecida pelo governo federal para os professores alfabetizadores não tem considerado o contexto sociocultural e educacional em que a escola está inserida, este estudo objetiva discutir sobre as implicações das ações formativas do PNAIC à prática pedagógica dos professores alfabetizadores do primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Monte Santo-BA, e questiona: como, a partir das ações formativas do PNAIC, os professores alfabetizadores do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental reconfiguram suas práticas pedagógicas, de modo a responder aos desafios da sociedade atual?

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

A complexidade da tarefa educativa e as exigências do processo de alfabetização e letramento dos estudantes precisam ser consideradas na formação continuada dos professores. À vista disso, colocamos em realce a formação de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, compromisso formal e assumido pelos gestores brasileiros, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (Lei, nº 13.005/2014), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano. Com efeito, a formação continuada de professores alfabetizadores é um dos eixos centrais do programa, considerado componente primordial para a profissionalização e valorização do professor e, segundo o documento orientador, deve integrar-se aos desafios da escola.

No entanto, há um fosso entre os cursos e/ou programas oferecidos e a realidade da atividade docente, já que as propostas de formação continuada são realizadas de maneira verticalizada, com soluções genéricas para problemas singulares (MARINHO, 2015), quase sempre sem conexão com as situações reais da vida escolar, organizados para e não com os professores, o que denota que a articulação dos cursos de formação continuada parte da lógica de que os teóricos e pesquisadores são os produtores de saber, e os professores, os executores (TARDIF, 2014), descartando o saber já existente na prática do professor. Para Imbernón (2010, p. 39) isso ocorre porque ainda predominam políticas e formadores que praticam uma formação docente que não dialoga com os problemas reais.

A formação continuada de professores alfabetizadores precisa levar em conta o cotidiano de atuação e as necessidades dos professores, já que não é possível fazer reformas educacionais sem considerar os professores e suas culturas. Além disso, "[...] a formação a partir de dentro, na própria instituição ou no contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam o professorado" (IMBERNÓN, 2009, p. 22), promoverá reflexão a partir das inquietudes e, por conseguinte, será uma fenda para transformação social.

Acreditamos que a formação docente faz a diferença no processo educativo, pois na instituição escolar, o professor é o responsável por escolher o caminho para mediar o processo de ensino aprendizagem. A escola não pode ser somente um lugar onde os professores aplicam seus conhecimentos, mas sim um local permanente de formação. Um espaço para (re)criar, ensinar e reconfigurar práticas pedagógicas. Logo, "a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada" (NÓVOA, 1992, p. 25).

Defendemos, subsidiados por Imbernón (2009; 2010), que é vital a formação continuada de professores alfabetizadores nascer do contexto educacional e anseios destes, pois a formação de professores críticos e engajados não pode ser pensada fora do contexto de trabalho.

2.1 Alfabetização e letramento

No Brasil, especialmente nas últimas décadas do século XX, bastava somente saber assinar o nome e/ou saber escrever um bilhete simples para uma pessoa ser considerada alfabetizada. Hoje, no entanto, é necessário compreender os significados do uso da leitura e da escrita em

diferentes práticas e/ou contextos sociais. Essa mudança gerou a necessidade de um novo termo que denominasse de modo mais eficaz esse processo; daí a surgimento do termo letramento que, conforme Soares (2001) é a versão em Português da palavra inglesa *literacy*, originária do latim *littera* (letra), significando, em âmbito escolar, qualidade, condição, estado de quem é capaz de ler e escrever para atender as demandas sociais.

Conforme Tfouni (2010), "enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade" (TFOUNI, 2010, p. 22). Portanto, além de dominar os códigos de leitura e de escrita, é preciso que os estudantes compreendam o significado dessa aprendizagem e use-a em seu dia a dia. Apesar dessa "diferenciação conceitual", alfabetização e letramento são indissociáveis, se entrelaçam e não podem ser trabalhados separadamente. O ideal é que o professor oportunize "situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético" (SANTOS; ALBURQUEQUE, 2007, P. 98), ou seja, alfabetizar letrando.

Vê-se que letramento envolve a imersão da criança ou jovem no mundo da escrita. Para conseguir essa imersão, o professor precisa adotar práticas diárias de leitura de livros, revistas e jornais em sala de aula, cantinhos de leitura com os diversos gêneros literários, leituras e escritas que contemplem a diversidade de linguagens propiciadas pela cibercultura; enfim, materiais que possibilitem leitura e escrita significativas, em sala de aula. Aí incluem-se também as aulas em espaços extraescolares (KLEIMAN, 2005). Assim, a prática pedagógica do professor alfabetizador não pode desconsiderar os conhecimentos prévios dos estudantes, mas tomá-los como ponto de partida para a ação pedagógica.

No contexto da sociedade atual, no seio das tecnologias digitais, além do letramento, discutem-se, necessariamente sobre letramentos múltiplos, novos letramentos e multiletramentos, temática discutida pelo *Grupo de Nova Londres-GNL*[4] e, aqui no Brasil, Roxane Rojo, que põe em discussão os letramentos múltiplos e os multiletramentos, chamando a atenção para a diferença entre eles:

[4] Esse movimento teve início com um manifesto, em 1996, na cidade de Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut, onde dez professores se propuseram a dialogar acerca do letramento na sociedade contemporânea.

> Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, "cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica" (ROJO, 2009, p. 12), afinal de contas, os letramentos são construções sociais situadas em diferentes contextos sociais, o que revela a importância de se desenvolver a prática pedagógica, partindo-se do local para o global.

Portanto, as ações de formação contínua não podem desconsiderar as novas formas de letramentos que predominam atualmente, uma vez que a sociedade têm se comunicado por meio da linguagem verbal e escrita, fotografias, vídeos, textos multimodais, envolvendo as várias mídias digitas etc. Com efeito, os cursos/programas de formação continuada precisam discutir as novas práticas de letramentos apoiadas pelo uso das tecnologias digitais para atender os novos desafios que são postos à escola, mais especificamente, aos professores, os chamados (multi)letramentos.

3. METODOLOGIA

Neste estudo colaborativo, adotaremos a abordagem qualitativa, por considerarmos que "o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Nesse sentido, partimos dos pressupostos iniciais, mas sempre nos manteremos antenados aos novos elementos que surgem no decurso da pesquisa, em virtude do contato direto do pesquisador com a situação que está sendo pesquisada.

O enfoque metodológico escolhido para a condução deste estudo é a pesquisa colaborativa, que se deu em razão de seus pressupostos se coadunarem com a proposta de um estudo que não visa falar do professor, mas com o professor. Nesse sentido, os partícipes trabalham conjuntamente, visando atingir objetivos negociados pelo coletivo.

Na pesquisa colaborativa, pesquisador e participantes atuam como parceiros, cada um colaborando com seus conhecimentos, sem deixar de reconhecer e respeitar a colaboração do outro (IBIAPINA, 2008), o que favorece as transformações pertinentes no processo formativo. Para a autora ora citada, "a pesquisa em educação pode ser classificada como colaborativa quando há interação entre pesquisador e docentes, que conjuntamente produzem conhecimentos sobre as práticas educativas orientadas pela reflexão crítica" (IBIAPINA, 2016, p. 42).

Para a efetivação da pesquisa, realizaremos oito sessões reflexivas, para promoção e valorização de trocas de experiências entre os professores alfabetizadores, visando à ressignificação das ações formativas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com vistas a um repensar sobre a prática pedagógica, bem como à intervenção para ressignificação da dessa prática. Para Ibiapina (2008), a sessão reflexiva é um

> Procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas [...] (IBIAPINA, 2008, p. 96.).

As sessões reflexivas precisam considerar a complexidade do fazer pedagógico de cada sujeito envolvido. Na condução das sessões, Ibiapina (2008, p.73-74) propõe quatro momentos: **descrição**, momento de responder à pergunta - o que fiz?; **informação**, momento de informar, respondendo às questões – o que agir desse modo significa? Qual o sentido dessas ações?; **confronto**, etapa de responder às indagações – quais relações existem entre a teoria e a prática? A prática pedagógica serve a que interesse?; e, por último, a **reconstrução**, que é a fase de responder aos questionamentos: o que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? Que tenho de fazer para mudar a minha prática?

Essas ações formativas reflexivas na perspectiva colaborativa, "criam espaço para que os professores reflitam criticamente sobre a prática docente, potencializando mudanças no contexto educativo" (IBIAPINA, 2008, p. 75). Para atender aos pressupostos da pesquisa colaborativa, serão utilizados como instrumentos de construção de dados: entrevista semiestruturada, observação colaborativa da prática pedagógica dos alfabetizadores, sessões formativas reflexivas com os professores alfabetizadores, diário de campo do pesquisador,

análise de documentos e outros instrumentos que expandir-se-ão e/ou se modificarão no decorrer da pesquisa.

Após a construção dos dados, será feita a análise, que diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados e articulá-los com a teoria (MINAYO, 2009). Essa análise será inspirada e substanciada pela interação verbal (BAKHTIN, 2006), posto que o sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto suas marcas, suas experiências, seu núcleo familiar, além de conjeturas sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir e/ou ler.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, com este estudo, discutir e problematizar as ações de formação contínua do governo federal, especificamente, o PNAIC, tendo em vista que cada época gera novas demandas, que exigem da instituição escolar novos modos de atuação, que dialoguem com o cotidiano das práticas de alfabetização e letramentos inerentes em cada contexto, e, portanto, os professores não podem ser meros consumidores de saberes e/ou aplicadores de técnicas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN. Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento referencia.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2017.

_____. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10/07/2017.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad.: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Trad.: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Tarcyla Coelho de Souza. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: na trilha de sentidos ressoantes. Dissertação de Mestrado. Salvador, UFBA, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

THE CONTINUED TRAINING OF LITERACY TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE PNAIC: CURRENT CHALLENGES

Abstract: *This study aims to discuss the implications of the formative actions of the PNAIC to the pedagogical practice of the literacy teachers of the first cycle of the initial years of Elementary School, of a public school in the municipality of Monte Santo-BA, permeated by the following question: How, From the formative actions of the PNAIC, did the literacy teachers*

of the first cycle of the initial years of Elementary School reconfigure their pedagogical practices in order to respond to the challenges of today's society? To answer the motivating question, we will develop a collaborative research (IBIAPINA, 2008), which will prioritize verbal interaction (BAKHTIN, 2006). With three literacy teachers we will conduct reflective sessions, as a procedure that will motivate them to reflect critically on the teaching practice. As a theoretical basis, we will dialogue with Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2010), Imbernón (2009; 2010), Marinho (2015), Soares (2001; 2013), Kleiman others. Considering the continuing formation of literacy teachers essential for reconfiguration of pedagogical practice, and literacy and literacy as distinct and complex processes that complement each other, the subject matter becomes relevant due to the urgency of problematizing the federal government's continuous training actions, given that each epoch generates new demands, which require the school institution new ways of acting, that dialogue with the daily practice of literacy and literacy.

Keywords: *Teacher training. PNAIC. Literacy and literacy.*

VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL
SITRE
TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

Apresentação Oral

A ESPECIFICIDADE E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MORAIS-RIBEIRO,T.M[1] – thayssammr@gmail.com
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS
Rua dos Bandeirantes, 169 - Bom Retiro
01124-010 – São Paulo – SP – Brasil

BATISTA, S. S. S[2] – suelissbatista@uol.com.br
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS
Rua dos Bandeirantes, 169 - Bom Retiro
01124-010 – São Paulo – SP – Brasil

Resumo: *As contradições e desafios a serem enfrentados pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se acirraram a partir dos anos 1990, em decorrência de um expressivo processo de expansão e maior demanda por cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes como exigência por qualificação. Com o aumento da demanda dessa nova modalidade de ensino, ampliou-se também a necessidade de profissionais para atuar especificamente nos cursos oferecidos pela EPT. Considerando as especificidades do magistério nos cursos técnicos e o perfil dos sujeitos deste estudo, delineado atráves de entrevistas de história oral com docentes de duas escolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), notou-se que, em sua maioria, há profissionais com diferentes formações em cursos de bacharelado e tecnológico. Alguns dos professores aoresentam qualificação em cursos de pós-graduação em suas áreas de conhecimento específico, mas sem formação voltada para a docência.*

Palavras-chave: *Formação e prática docente. Educação Profissional e Tecnológica. Narrativas e educação.*

[1] Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica (2017). É graduada em Ciências Biológicas pela UNIFAL (2013).

[2] Pós-doutorado no Depto. de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp (2012). Possui mestrado (1997) e doutorado em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002). É graduada em História pela USP (1992) e Filosofia pela Unicamp (2007)

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar, em 2014, o banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e periódicos da área de educação, obteve-se um reduzido número de produções, entre dissertações e teses sobre a prática e formação de professores para a EPT. Reconhecer o docente como foco do processo histórico da educação foi fundamental para enfatizar o sentido sociocultural do conhecimento aplicado a vida escolar, processo presente na metodologia da História Oral de Vida de professores. A narrativa, nas últimas décadas, tem sido muito utilizada como metodologia de investigação. Um exemplo é a obra *Vida de Professores* (NÓVOA, 1992), na qual o autor defende o uso das histórias de vida dos docentes, ou narrativas, como dispositivo de pesquisa e formação profissional. Por concordar com tal possibilidade, utilizou-se essa metodologia na investigação desse estudo, entrevistando professores que atuam nas Escolas Técnicas Estaduais (ETECS).

As reformas educacionais a partir da década de 90 propuseram dentre outros fatores, avaliações externas e monitoramento de desempenho de alunos, tema muito criticado por ainda não ter servido como diagnóstico e levantamento de dados para posicionamento, por exemplo, quanto aos alunos estar aprendendo ou sobre os professores saberem ou não ensinar os conteúdos. Houve também uma ênfase na formação disciplinar em detrimento da formação pedagógica. É comum uma forte critica do formato dos cursos de pedagogia por muitas vezes serem desvinculados da prática e do cotidiano nas escolas. Essas questões permeiam os campos da formação docente para a educação profissional, que muitas vezes tem como alternativa os cursos de formação pedagógica para formação técnico pedagógica dos professores da EPT, mas tal aspecto tem sido apontado também como desvinculada da realidade da EPT e formação docente para essa modalidade de ensino.

No Brasil, a EPT apresenta quatro grandes redes: a privada, a federal, as estaduais e as municipais. O governo federal aposta no fomento da educação profissional não apenas para capacitar a mão-de-obra, mas também melhorar a qualidade do ensino médio e superior do país. A modalidade de ensino profissional avançou, mas ainda enfrenta problemas como estrutura e professores capacitados para esse tipo de ensino. Segundo o relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) de 2011, a expansão acelerada das escolas profissionais vem acompanhada de problemas como *déficit* de professores relacionados à questão de se ter apoio administrativo adequado às atividades de ensino, pesquisa e extensão que precisam ser desenvolvidas (TCU, 2012).

As discussões na década de 90 também abriram espaço para duas visões do professor - Uma visão do professor reflexivo, de que é preciso unir forças dos profissionais de ensino com carreira e tempo de formação para desempenhar a formação de outros profissionais. A outra visão é a do professor como técnico, para desempenhar o papel em um sistema já estruturado de ensino. Essa visão parte da crença de que esses sistemas estruturados sob processo institucional levaria a uma melhoria dos resultados dos alunos em testes padronizados. Tal constatação remete a questão sobre qual tipo de professor se espera formar para a educação profissional tecnológica (EPT).

O Ministério da Educação (MEC) defendeu em 2012 que pouco a pouco, ajustes são feitos no plano nacional de educação e currículo da educação profissional, como a destinação de mais vagas para docentes e técnicos administrativos. Na tentativa de suprir o *déficit* apontado pelo TCU e para ter uma margem adicional para acompanhar de forma mais aproximada o ritmo de expansão (BRASIL, 2010).

Tais dados são um demonstrativo de que os orgãos administrativos e as políticas públicas de formação para docente das diferentes redes de ensino profissional precisam acompanhar estes ajustes e não se voltarem apenas à compreensão da técnica de trabalho e dinâmica das profissões, pois o saber fazer é só uma parte da formação profissional. Entende-se que esta também tem um caráter social de preparar os alunos para a vida, trabalhando em prol de outras questões como sustentabilidade e humanização das relações.

2 BASES PARA A DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA EPT

Pode-se questionar qual é a especificidade da educação profissional em relação à educação básica. Segundo a Resolução CNE n.2 de 2015, os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica. A educação básica é mencionada em suas diversas etapas e modalidades a saber: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, 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.

Essas etapas e/ou modalidades mostram toda a amplitude da educação básica que em termos da profissão docente exigem formações específicas. Assim é que Peterossi e Menino (2017) afirmam que na tendência de agrupar todos os professores e de tentar criar uma

identidade profissional comum deixa-se de perceber o que é próprio da formação e da atuação do docente do ensino técnico. Essa especificidade não pode ser tratada simplesmente a partir de propostas de estratégias, práticas dissociadas de uma reflexão mais ampla sobre as políticas educacionais. Também não pode ser tratada apenas de maneira generalista que é capaz de provocar problematizações mas não de aproximações do cotidiano de formação e atuação destes docentes.

As políticas de formação de professores para a educação profissional não devem ser apenas implementadas, mas devem estar sujeitas a reinterpretação e recriação, de modo a gerar consequências e efeitos que possam resultar em mudanças significativas na política original. Mudanças estas que não são fáceis de se fazer, mas faz-se necessário começar.

Segundo Hébrard (2000), a descrição da escola é um instrumento de reflexão. O autor afirma que "a única forma de intervenção é a descrição da escola. Se você é capaz de descrever bem o que acontece na escola, o que é a escola, você é capaz de mudá-la um pouquinho" (HÉBRARD, 2000, p. 07). Nota-se a importância da "experiência da fala". Experiência esta que tem se perdido, não perdidos os modos e códigos da língua portuguesa, mas tem se deixado de dialogar experiências.

Benjamin (2012) aponta que "é cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se tivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (p.213)".

Utilizada como instrumento de reflexão, em pesquisas sobre formação de formadores com caráter qualitativo e disciplinas de cursos de formação continuada, as narrativas ensejam modificar os docentes em formação para a realidade do "chão-da-escola", com todos os processos envolvidos, dificuldades, alegrias, obstáculos e progressos (NÓVOA, 1992).

A experiência atrelada à memória contribui para a constituição da identidade. Para o ato de "narrar", podemos entendê-lo como um sinônimo de "história", quando reproduzimos um conto, ou um evento ocorrido no cotidiano. Em educação, por onde caminhamos, a narrativa assume um significado mais abrangente, que objetiva desvelar as ações realizadas pelos atores durante os momentos de aprendizagem, com todos os motivos e sensações que levaram o autor a eleger aquele momento para compor sua narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 1990).

Estudar o trabalho do professor, a formação e história de vida desse formador, remete à questão sobre o que se espera deste profissional - ou ainda, para que se quer formar esse sujeito. É possível traçar uma discussão nesse sentido ao refletir os resultados do teste PISA, analisado pela jornalista norte-americana Amanda Ripley (2014) em seu livro *As Crianças mais Inteligentes do mundo*, sobre educação escolar concluiu que 'o dinheiro tampouco resultava em melhor aprendizagem. Os gastos com educação não tornavam as crianças mais inteligentes, ou seja, tudo, tudo dependia do que os professores, pais e alunos fazem com essas investimentos'.

O trecho acima muito pode nos orientar na discussão do processo de formação do docente no ensino profissional quanto às dimensões que cercam o trabalho docente. Há uma necessidade de utilizar as propostas no campo da avaliação com foco no diagnóstico, e não apenas em rankings, na educação brasileira tem gerado insatisfação pela rotulação das escolas e competição. Partindo do fato que tudo depende da excelência da execução do trabalho, é possível voltar o olhar para o que se espera dos professores, e a reflexão do por que alguns países ocuparam as primeiras posições no ranking de escolas com os melhores alunos.

Para Libâneo e Pimenta (1999), ao observar a natureza do trabalho docente, que é facilitar o acesso do aluno ao conhecimento, espera-se que os cursos de formação inicial e continuada destinadas a este público (professores), desenvolvam as competências, habilidades, atitudes e valores necessários para que este profissional desenvolva o seu saber-fazer e se identifique como membro essencial do processo de ensino e aprendizagem a partir dos desafios cotidianos trazidos pela prática social do ensino.

O fomento efetivo dos cursos de formação continuada com reflexos na prática docente e no desenvolvimento de competências, e nesse sentido, a centralidade do trabalho docente para as discussões sobre formação continuada deve ser considerada. Segundo Tardif (2000) o educador não é somente um profissional que absorve e transmite conhecimento; seu papel vai além:

> Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2000, p. 230).

As políticas públicas para formação docente e o compromisso institucional com essas políticas e com a formação permanente destes docentes é uma lacuna na história da Educação EPT. Certamente, afirmam Gatti e Barreto (2009, p. 11), "[...] os professores não podem ser

tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais".

Assim, a representação do papel dos professores é vista aqui como sendo seres histórico-sociais, segundo Freire (1996), capazes de intervir, de escolher, de decidir, de romper; capazes de assumirem-se como seres pensantes, transformadores e criadores. Os educadores precisam fazer com que seu trabalho tenha uma relevância social, a qual não admite passivelmente a conformidade das coisas, do mundo, mas que interage e busca intervir. Sacristan (2002) e Schön (2000), entre outros pesquisadores, defendem que a formação do professor se dá também pela vivência e suas experiências no trabalho docente cotidiano e pela reflexão do próprio docente sobre essa prática:

> [...] as experiências que temos estruturam-se em nosso eu de maneira escalonada, produzindo nele níveis desiguais de impacto e graus de relevância, de modo que as diferentes camadas de experiência em cada indivíduo misturam de forma singular seus efeitos particulares. É quase certo que terão mais relevância as experiências produzidas com o contato direto com as realidades e as ocorridas nas relações interpessoais, por serem mais diretas e intensas (SACRISTAN, 2002 p. 63-64).

É oportuno indagar sobre a influência destes processos internos da dinâmica escolar e seus resultados sobre o aprendiz na configuração das estruturas sociais e como ela é percebida e confrontada pelos atores racionais da educação, entendidos como aqueles que de fato, operam nos processos de aprendizagem do cotidiano escolar.

Trata-se de contribuir na formação qualificada de profissionais da Educação e nas reflexões sobre profissionalismo, profissionalização e profissionalidade docente inseridas na própria epistemologia de construção do conhecimento (CAMPOS, GUÉRIOS, 2017). Um dos aspectos dessa abordagem pode ser compreendido naquilo que Nóvoa (2009) defende como a formação de professores devendo passar para '"dentro" da profissão ao se basear na aquisição de uma cultura profissional.

3 FORMAÇÃO E A AVALIAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR DO PROFESSOR

A seguir, foram selecionados trechos de parte das entrevistas realizada em 2016 com cinco professores de escolas técnicas públicas em São Paulo, com uso da metodologia da história oral. Todos os docentes entrevistados lecionam disciplinas técnicas em cursos

técnicos integrados ao ensino médio (ETIM). Todos também são tecnólogos de formação e enquanto tecnólogos não receberam formação pedagógica na graduação.

Tabela 1 – Perfil dos professores entrevistados

IDENTIFICAÇÃO	**Professor 1**	**Professor 2**	**Professor 3**	**Professor 4**	**Professor 5**
IDADE	33 anos	41 anos	46 anos	54 anos	25 anos
FORMAÇÃO	Tecnólogo em análise de desenvolvi-mento. Especialização e mestrado em administração.	Tecnólogo em eletrônica industrial .	Tecnólogo em informática.	Tecnólogo em processos de produção. Pós em EaD.	Tecnólo-go em logística.Pós em engenha-ria logística.
TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA PARA A EPT	11 anos	12 anos	5 anos	29 anos.	5 anos

Fonte: As autoras

Selecionamos trechos nos quais estão presentes episódios relevantes com possibilidade de contribuir sobre as relações estabelecidas pela dinâmica escolar e sobre processos de formação como alicerce da prática pedagógica - como a realidade é sentida por esses professores e quais os esforços para possíveis melhorias. Quando os professores entrevistados foram questionados sobre quais desafios enfrentam no cotidiano da EPT, responderam:

Professor 1: *Como eu disse nunca tinha tido essa pretensão de ser professor e a minha grande dificuldade foi o contato com esses alunos mais jovens. Não era tão distante da idade dos alunos, mas senti dificuldade quanto à postura deles [...] Acho que esse foi o desafio maior no início. O ensino técnico tem também a questão do imediatismo bastante presente, por exemplo, o aluno tem que aprender o que ele pode pegar aqui e levar para o trabalho dele, isso até é uma das reclamações que vemos como: Ah eu não estou aprendendo nada do que faço no meu trabalho, ou como posso aplicar isso no trabalho? [...] a demanda pela prática é maior. Acho que uma das coisas que até hoje é desafiador é você trazer componentes pra aula que reflita o que eles acham interessante aprender. Acho que é um desafio comum pra todos os professores do ensino profissional.*

Professor 2: *Eu por experiência própria vi uma recaída dos alunos, não sei se eles tem vindo com uma base mais fraca ou se é por consequência do google (risos), já conseguem tudo pronto! Então realmente eles tem essa dificuldade hoje de sair da rotina. Se coloco algo diferente já é motivo pra falar: ah não sei. Por exemplo, eu passo um desenho do comando elétrico, ai eu falo: olha faz esse projeto (...) tem um jeito... Mas poucos conseguem solucionar! Ai a maioria tem dificuldades, pedem a resposta, dizem não conseguir. Aí dou algumas dicas, explico com maça, com banana, pra eles poderem pensar e achar uma solução, pois software é isso, você se perguntar o que você tem e usar das situações práticas. Mostro desenhos de projetos, por exemplo, de um portão elétrico e peço pra eles pensarem o que poderia fazer para o funcionamento etc. [...] Então, começo falando com eles, fazendo perguntas, despertando a curiosidade e começo a instigar eles a analisar as possibilidades.*

Professor 3: *O desafio que eu vejo no ensino profissional é o uso da tecnologia. A tecnologia muda diariamente, e você tem que estar se atualizando todos os dias, pois o que você ensina hoje pode ser que daqui a um mês não ensine a mesma coisa [...] e por isso precisa de atualização.*

Professor 4: *Eu tento fazer com que as coisas que eu ensino tenham significado para os alunos. E o significado não é só o que eu coloco na lousa! [...] Um aluno há um tempo no Senai [...] me abraçou e falou: Meu mestre! O senhor lembra que o senhor me falou isso? Ai ele falou que se tornou um palestrante e sempre nas palestras dele contava de um homem que havia mudado a vida dele, e que esse homem era de carne e osso, era real e ele tem nome: o seu. Agradeceu-me e falou que o homem que ele era hoje devia a mim. Obrigado pelas palavras que o senhor me falou. Quanto vale? Não é só meu salário que vale. [...] Esses dias falei com meus colegas: - Vocês são todos técnicos, eu não, eu sou professor.*

Professor 5: *O que normalmente dá um resultado legal aqui na nossa escola é trabalhar com robótica [...] acho que há cursos que são mais fáceis talvez de trabalhar com criatividade e também há cursos com mais recursos. O próprio conteúdo programático da disciplina que deve ser cumprido, me faz deixar essas práticas mais lúdicas digamos assim, pra um segundo plano [...].Talvez seja uma maneira bastante interessante pra trabalhar, mas nunca é fácil! É sempre um desafio principalmente na nossa área, vemos uma diversidade grande de público nos cursos.*

Tabela 2 – Dificuldades enfrentadas pelos docentes no cotidiano da EPT

TIPOS DE DIFICULDADES	DESCRIÇÃO
Dificuldades de natureza pedagógica	- O contato com alunos mais jovens. - A diversidade grande de público nos cursos. - Base fraca dos alunos. - Despertar a curiosidade dos alunos e instigá-los a analisar as possibilidades. - Reconhecimento do papel docente.
Dificuldades relativas à melhor maneira de ensinar determinado conteúdo da modalidade de ensino	- Ensinar o que o aluno irá aplicar no trabalho - Grande demanda pela prática e aplicação - Trazer para a aula componentes que reflitam o que os alunos tem interesse de aprender. - Uso da tecnologia exije atualiação constante dos professores - Trabalhar com criatividade e práticas mais lúdicas

Fonte: As autoras

Os desafios apontados pelos docentes entrevistados são de natureza pedagógica como aqueles relativos à melhor maneira de ensinar determinado conteúdo técnico e profissionalizante. Mas são também de natureza epistemológica à medida que se preocupam com a mediação que precisam realizar entre os conteúdos técnicos e tecnológicos, a escolarização e a profissionalização de seus alunos. Para o professor ter que simplesmente ensinar técnicas é um fator limitador frente a alunos que precisam simplesmente ensinar técnicas. Reduzir a formação do aluno e a atuação do professor a essa dimensão simplificadora aparece como o principal desafio a ser enfrentado. Isso se percebe quando o professor insite em instrumentalizar sua relação com o conhecimento e com os alunos e tem de retorno o desânimo, a não participação, o não envolvimento, a dificuldade em encontrar soluções criativas. O professor 6 que vê na sua prática profissional um diferencial em relação aos colegas, considera que não basta ser um técnico na docência.

Um desafio que se destaca na fala dos professores é o reconhecimento da especificidade de seus alunos que são jovens e da diversidade que trazem Conhecer a

realidade destes jovens, suas necessidades, suas linguagens é fundamental. Falar com eles, fazer perguntas, despertar a curiosidade, instigar para que se pense em novas possibilidades é um grande desafio para estes docentes ao lidar com estes jovens numa relação educativa em que a abordagem do mundo do trabalho e do desenvolvimento tecnológico não podem estar dissociada da vida social e cultural destes jovens que também gostam de abordagens lúdicas e afetivas, respondendo positivamente a isso quando ocorrem.

Preparar o aluno do ensino profissional é criar condições para uma pedagogia da esperança, pois os desafios são muito mais complexos além do que o trajeto nas instituições de ensino pode auxiliar. A formação inicial para professores não é redentora e depende da realidade objetiva da escola. Esses relatos sublinham a autonomia e a criatividade dos docentes que se formam, em seus espaços de efetivação da prática pedagógica. Essa postura pedagógica reflexiva, conforme Pimenta (1997) permite a problematização de questões importantes da educação, contribuindo para desvelar singularidades tanto sobre o papel dos professores como sobre as práticas educacionais que efetivam nas instituições escolares.

É importante a articulação entre diferentes níveis e modalidades de ensino no cotidiano de cada unidade de educação técnica. Para isso, entende-se que o coletivo de profissionais da escola pense a sua ação pedagógica mais geral, entendida como o bem comum, ou seja, a emancipação do sujeito. Por vezes, gestos insignificantes para os professores, podem ter significação relevante para os alunos, Freire (1996) observa que:

> Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem (FREIRE, 1996, p.25).

A qualidade do trabalho escolar, tanto na modalidade propedêutica como técnica depende dessa articulação. Depende da superação do isolamento entre modalidades de ensino, de diferentes escolas e regiões. Há uma necessidade de superação e melhor compreensão das instancias que envolve o ensino técnico.

A realidade de cada escola – não buscada por meio de inúteis e pretensiosas tentativas de “diagnóstico” – mas como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria (AZANHA, 2006).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial, contínua e em serviço precisam formar um contínuo, quase que um pacto, por se tratar de um desafio que não é fácil de ser resolvido. Uma formação docente de qualidade não se resolve em um curso de formação inicial universitária, mesmo que seja de excelência. O processo se dá também na prática efetiva, no desafio do cotidiano que coloca essas questões imperativas, como visto na fala dos entrevistados. Percebe-se neste momento que, contando suas experiências, o professor torna-se consciente de sua formação, e os eventos e diferentes situações do cotidiano foram decisivos para suas escolhas.

Notoriamente, é na trama do espaço escolar que atitudes, interlocuções e pronunciamentos fornecem sentido às posições assumidas pelos educadores. Não só na forma de exposições formais, mas muitas vezes com atitudes informais, rotineiras, corriqueiras. São nessas experiências informais, mas cheias de significado, que pretendemos nos ater. Pois elas seguem caminhos diferentes do esperado, do proposto, do mecânico, e revelam vontades e sentimentos internos em cada indivíduo.

Assim como as sociedades, a identidade do professor recebe os condicionantes de toda a conjuntura social, política e econômica, que fazem com que a sua prática em sala de aula receba significados e dimensões diferenciadas. Na sala de aula ainda é preciso saber, como docente, organizar, estimular as situações de aprendizagem, pois são estas situações que vão conduzir o aluno a aprender.

Nesse sentido, o caráter socializante da escola, o que há de formal e informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, não deveria ser negligenciado. (FREIRE, 1996). O que se propõe, finalmente neste estudo, é que se considere a importância de, nas pesquisas sobre fundamentos e práticas da EPT quanto à formação docente não só a necessidade de propor e avaliar cursos, mas também de estudar percursos formativos que o professor atravessa e pelos quais é também atravessado na sua prática cotidiana e na cultura escolar construída permanentemente pelos seus atores.

Agradecimentos

A cada um dos professores voluntários entrevistados, pelo compartilhar de alegrias e desafios do cotidiano escolar e por disponibilizarem suporte e informação essencial para a elaboração deste artigo.

5 REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos.** São Paulo: Senac, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e historia da cultura (Textos escolhidos, vol. I). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº. 8 035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: < http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=490116>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação, **Deliberação CEE Nº 10/99**. Dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo da educação básica e da educação profissional de nível técnico, no sistema de ensino do Estado de São Paulo. 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0916-0920_c.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº. 277 de 7 de dezembro de 2006.** Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Brasília, 2006. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer2772006.pdf . Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-02-de-01-de-julho-de-2015-diretrizes-curriculares-nacionais-para. Acesso em: 20 ago. 2017

CAMPOS, Marilia A. T.; GUÉRIOS, Ettiène. Mestrado Profissional e Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalização docente. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 63, p. 35-51, jan. mar. 2017

CEETEPS, Centro de Educação Tecnológica Paula Souza. **Formação pedagógica para docentes da educação profissional.** São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2007.

_____. Centro de Educação Tecnológica Paula Souza. Instrução CETEC nº 1, de 19/02/2013, publicada no DOE 26/02/2013. **Manual docente** . Disponível em: <http://cpssitevm.cloudapp.net/DGSDAD/ETEC/MANUAL/Manual.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Centro de Educação Tecnologia Paula Souza. **Legislação Centro Paula Souza**: Deliberação 50/05. 2016. Institucional. Disponível em: <http://www.fatec.br/html/legislacao.pdf>. Acesso em: 14 maio 2015.

_____. Centro de Educação Tecnológica Paula Souza. **Catálogo de requisitos de titulação para docentes:** informações gerais. 2014. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/crt/artigos/informacoes_gerais.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2016.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of Experience and narrative Inquiry. **American Educational Research Association, Educational Researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, Jun.-Jul. 1990. Disponível em: <http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2012/Narrative-Clandinin%20ER%20article.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 6, n. 33, maio/jun. 2000.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, dez. 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In:_____ (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora,1992.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão . **Revista de Educación.** Lisboa, n. 350, set.dec.; 2009, p. 1-16. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 20 jul. 2017

PETEROSSI, Helena G.; MENINO, Sérgio E**. A formação do formador.** São Paulo, Centro Paula Souza, 2017. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica)

RIPLEY, A. **As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

SACRISTAN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**, Artmed, Porto Alegre, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan.-abr. 2000. Disponível em < TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores>. Acesso em: 01 nov. 2015.

TCU. **Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília, Junho de 2012. Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>. Acesso em: 12 maio 2016.

THE SPECIFICITY AND CHALLENGES OF TEACHING TRAINING FOR PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Abstract: *The contradictions and challenges to be faced by the Professional and Technological Education (EFA) have intensified since the 1990s, due to an expressive process of expansion and greater demand for technical, technological and vocational courses as a requirement for qualification. With the increase in demand for this new teaching modality, the need for professionals to work specifically in the courses offered by EPT has also increased. Considering the specificities of the teaching profession in the technical courses and the profile of the subjects of this study, outlined through interviews of oral history with teachers from two schools of the State Center of Technological Education Paula Souza (CEETEPS), it was noticed that, for the most part, there are professionals with different degrees in baccalaureate and technological courses. Some of the teachers aoresentam qualification in postgraduate courses in their specific areas of knowledge, but without training geared towards teaching.*

Keywords: *Teacher training and practice. Professional and Technological Education. Narratives and education.*

VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL
SITRE
TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

Apresentação Oral

REDUÇÃO DO GASTO PÚBLICO E TRABALHO DOCENTE: APONTAMENTOS DE PESQUISA

MOREIRA, Valéria de Moraes Vicente[1] – valeria_de_moraes@oi.com.br
SEEDUC/RJ/CEHS
Rua Barão de Itapagipe, 311 – CEP 20261-105 - Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Resumo: *A Resolução nº 4746, de 30 de novembro de 2011, da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro, a SEEDUC/RJ, reduziu a carga horária semanal de sociologia de dois tempos para um tempo no segundo ano do Ensino Médio. Como desdobramento desta medida o/a professor/a teve duplicado o número de turmas sob sua responsabilidade, o que significou a duplicação das exigências de trabalho na medida em que parte do trabalho do professor exige atenção individualizada. A percepção de que apesar da greve dos trabalhadores da rede estadual e das ocupações das escolas e da própria SEEDUC/RJ pelos estudantes em 2016 terem conquistado não apenas a volta dos dois tempos da disciplina no segundo ano mas também a implantação de dois tempos no primeiro ano do Ensino Médio, o que significou sem sombra de dúvida a melhoria das condições de trabalho dos professores, a medida que reduzira a carga horária semanal da sociologia não se constituiu num fato isolado, mas fazia parte de uma política que se materializa na emissão sistemática de resoluções, que têm um impacto negativo sobre diferentes aspectos da vida funcional dos professores/as criando entraves para o exercício do magistério, evidenciou a necessidade de darmos continuidade à pesquisa.*

Palavras-chave: *Processo de trabalho. Trabalho docente. Política da educação.*

1 Introdução

Em pesquisa desenvolvida em curso de especialização no ensino de sociologia sobre o impacto da redução da carga horária da disciplina no trabalho do/a professor/a foi possível

[1] Mestre em Educação

explorar a hipótese de que a redução da carga horária da disciplina inviabilizou a incorporação do trabalho ao objeto do trabalho considerando o objetivo da formação crítica do estudante.

Em artigo sobre a pesquisa realizada, apresentado na XII Jornada do HISTEDBR, Moreira e Neves afirmam que os resultados

> [...] nos permitem afirmar que entre os professores que tomaram parte na pesquisa, a redução da carga horária da disciplina significou o aumento do trabalho do professor, a diminuição do tempo para o desenvolvimento das aulas e a perda da qualidade do ensino, obrigando-os a relativizar a potencialidade que eles mesmos atribuem a seu trabalho, a excluir temas do currículo, a mudar a metodologia de ensino e a reformular instrumentos utilizados na avaliação. (MOREIRA & NEVES, 2013, p. 1971)

Considerando que apesar da greve dos trabalhadores da rede estadual e da ocupação das escolas, e da própria SEEDUC/RJ, pelos estudantes, em 2016 terem conquistado dois tempos de aula de sociologia em todos os anos do ensino médio, o que de fato implica numa melhoria das condições de trabalho para os professores da disciplina, evidenciou-se a necessidade de darmos continuidade à pesquisa na medida em que a política praticada cotidianamente pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, materializada na emissão de resoluções que têm por objeto não apenas a matriz curricular, como também o fechamento de turmas, de turnos e de escolas, a alocação de professores, o lançamento de notas e o currículo, se constitui num entrave para o exercício do magistério, acarreta a desprofissionalização do/a professor/a do ensino médio e inviabiliza a construção de uma escola pública de qualidade.

2 Contextualização

Em março de 1998, o último ano do governo Marcelo Alencar, teve início uma greve através da qual os professores da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro conquistaram uma gratificação de 164 reais que somados aos 240 que recebiam, 115 de vencimento e 125 de abono, totalizaram de 404 reais. A ausência de reajustes salariais passara a ser escamoteada pelos abonos e gratificações. O governo estadual já justificava não dispor de recursos para atender as reivindicações dos trabalhadores da educação.

O rebaixamento salarial foi acompanhado, desde a implantação do Programa Nova Escola, no ano de 2000, segundo ano do governo Anthony Garotinho, do estabelecimento de gratificações de 100 a 500 reais, que dependiam da nota que a escola tivesse na avaliação

realizada anualmente, mas se constituíam, por outro lado, em um prêmio para os profissionais que atingissem os objetivos propostos pelos programas oficiais.

Em 2002, em outra greve, o governo incorporou o abono e a gratificação ao vencimento e descongelou o Plano de Carreira dos professores, que havia sido congelado durante o governo anterior, de Marcelo Alencar, e o salário chegou a 540 reais. De 2003 a 2006 além de não termos tido reajuste salarial, nem recebermos a gratificação do Nova Escola, o governo acabou, por decreto, com a eleição para a direção da escola, alegando inconstitucionalidade, e a direção passou a ser indicada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

O candidato a governador do Estado do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, na campanha de 2006, enviou para todos os professores uma carta com a pauta de reivindicações da categoria prometendo que iria atendê-las sem pestanejar. Pois bem. Foi eleito. Uma das principais, senão a principal, reivindicação era a incorporação ao vencimento da gratificação do Programa Nova Escola, o programa de avaliação da escola implantado no segundo ano do governo Anthony Garotinho (1999-2002).

Em 2007 tivemos um reajuste de 4% e em 2008 um reajuste de 8%. Em 2009, o governo enviou um projeto de lei para o legislativo propondo a incorporação da gratificação do Programa Nova Escola em seis anos e abaixar de 12% para 7,5%, portanto, uma mudança para pior, a diferença entre os níveis do plano de carreira dos professores, aprovado em 1990. A mobilização dos professores impediu a mudança no plano de carreira, mas a maioria dos deputados votou contra a incorporação imediata da gratificação do Nova Escola.

Na campanha salarial de 2009, os servidores do Estado do Rio de Janeiro desmitificaram a justificativa reiteradamente utilizada pelo governo da falta de recursos para o problema dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho. Foi constatado através de dados levantados em pesquisa realizada junto à Secretaria de Fazenda do Estado que o governo gastava com a folha de pagamento dos servidores estaduais menos da metade do que a Lei de Responsabilidade Fiscal permite. Um boletim do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro, o SEPE, de junho de 2009, mostrou que o gasto do governo com pessoal no período de maio de 2008 a abril de 2009 não chegou a 24% das receitas enquanto a Lei de Responsabilidade Fiscal permite que o governo gaste até 49%.

Após a incorporação da primeira parcela da gratificação do Programa Nova Escola, no valor de 100 reais, em outubro de 2009, o vencimento do professor com curso superior passou a ser de 732 reais e 69 centavos. Em 2010, foram incorporadas duas parcelas da gratificação do Programa Nova Escola.

Em 2011, os profissionais da educação realizaram uma greve de 62 dias e conquistaram um reajuste de 5%. E a incorporação de mais duas parcelas da gratificação do Programa Nova Escola. Em 2012, os profissionais incorporaram à pauta de reivindicações da campanha salarial o fim da política de bonificações implementada pelo governo. Foram incorporadas ao vencimento as duas últimas parcelas da gratificação do Programa Nova Escola, mas não tivemos reajuste salarial. E os professores das escolas que atingiram as metas da Secretaria de Estado de Educação, cerca de 10% da categoria de acordo com o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação, o bônus do Programa de Bonificação por Resultados.

Em 2013, o governo concedeu um reajuste salarial de 8%, mas o governador Sérgio Cabral vetou um dos principais itens, senão o principal, da pauta de reivindicações da campanha salarial, aprovado pela Assembleia Legislativa: uma matrícula, uma escola.

A greve de dos/as trabalhadores/as da educação e as ocupações de cerca de noventa escolas e da própria SEEDUC/RJ pelos estudantes em 2016 conquistaram a escolha do diretor da escola pela comunidade escolar e o fim da avaliação do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro, o SAERJ. A luta pelo atendimento da pauta da rede estadual se articula em 2017 com a luta contra a reforma do ensino médio, a reforma trabalhista e a reforma da previdência. E unifica a classe dos explorados.

A escolha da direção pela comunidade escolar certamente foi uma conquista importante para a democratização da gestão pela qual os trabalhadores da educação da rede estadual lutavam desde que o governo Rosinha Garotinho suspendeu a eleição na primeira metade da década de 2000.

Conquistamos dois tempos nos três anos do ensino médio para sociologia e filosofia e trinta horas para funcionário/a. E impedimos o aumento do desconto previdenciário de 11% para 14%.

Mas, por outro lado, não conseguimos reposição salarial nem 1/3 para planejamento. O último reajuste que tivemos, que, diga-se de passagem, não repôs as perdas salariais acumuladas, foi conquistado na greve de 2014. Estamos, em 2017, no terceiro ano consecutivo sem reajuste salarial. Nosso piso era de R$ 1.176,84 até setembro. Em outubro com o aumento do desconto previdenciário de 11% para 14% tivemos redução de salário. O piso histórico da categoria é de cinco salário para professor/a e três salários e meio para funcionário/a. E a data do pagamento do salário foi do segundo para o décimo dia útil. Além de continuar justificando que não tem recursos, nem para pagar salário!, o governo não está cumprindo a pauta uma matrícula uma escola, no mínimo dois tempos de aula semanais em todos os anos do ensino

médio, pagamento do salário de aposentados e pensionistas, pagamento do salário dos trabalhadores terceirizados.

A Lei nº 11.738/2008, do piso nacional, estabelece que o piso salarial dos docentes da Educação Básica deve ser reajustado anualmente, de acordo com a variação no valor anual mínimo por aluno, que, por sua vez, é definido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb). O piso é pago para profissionais com formação de Nível Médio, em início de carreira e carga horária de 40 horas semanais. Pela Lei, os demais níveis de carreira dos professores têm o aumento negociado em cada ente federativo. O piso passou de R$ 1.917,78 para R$ 2.135,64 em janeiro de 2016. De acordo com a Lei em 2017 deverá ser de R$ 2.298,00, mas ainda não tinha sido reajustado até maio.

O governo continua fechando escola, fechando turno, fechando turma. E o professor perde a origem. Está sobrando professor e faltando estudante! Que mágica foi essa? Começou a sobrar professor e a faltar estudante depois da implantação do conexão educação através do qual os professores passaram a fornecer, gratuitamente!!!, mesmo não fazendo parte de suas atribuições, dados, relativos à avaliação e à frequência, para o governo, que passou a utilizá-los contra a categoria.

Através da "otimização", de um lado, o governo enche as turmas de estudantes, do outro fecha turma, fecha turno, fecha escola. A esse respeito, segundo reportagem de O Dia sobre resolução da SEEDUC publicada no Diário Oficial de 01.08.2017 que "estabelece normas e procedimentos para adequação da oferta de Educação Básica nas unidades da SEEDUC e prevê, entre outras coisas, o encerramento de turnos e turmas, que seriam absorvidas por outras unidades, além da transferência de escolas do estado para municípios": "Na avaliação de Marta Moraes, do Sindicato dos Professores do Rio (SEPE), otimização significa juntar turmas". Para a professora do SEPE, segundo a reportagem: "Algumas estão com 50 alunos, quando o máximo é de 35. Mais de 200 escolas foram fechadas desde o ano passado e passa de 200 o número de turmas e turnos cancelados". (O Dia, 2017)

E o professor/a fica sem turma. E o governo inventou um trabalhador da educação sem turma, o "professor articulador". A política do governo não valoriza, mas desprofissionaliza.

A desprofissionalização, que implica numa determinada forma de organizar o trabalho na escola, estando relacionada, portanto, ao processo de trabalho, se articula à proletarização, relacionada ao processo de produção.

Com relação à reforma do ensino médio, a universalização desta etapa da educação básica continua sendo um desafio para as políticas educacionais. No entanto, a reforma proposta pelo governo federal está sendo apresentada como medida para resolver problemas da qualidade da oferta desta etapa da educação básica. O poder executivo não discutiu a proposta de reforma com gestores, especialistas, professores/as nem comunidades escolares optando pela apresentação de uma medida provisória, convertida na Lei 13.415/2017. De acordo com análise de profissionais da educação da Faculdade de Educação da UFMG, a aprovação da Lei não soluciona mas agrava os problemas educacionais na medida em que:

1 – propõe a flexibilização da oferta mas não obriga a oferta de todas as áreas nem de mais de uma área;

2 - institui dualidade de percursos;

3 - priva estudantes do acesso a conhecimentos fundamentais para a efetivação dos objetivos do ensino médio, definidos pela LDB, na perspectiva de uma formação humana integral;

4 - prevê expansão progressiva do tempo de escolarização de 4 horas para 7 horas diárias, mas só prevê verbas para implantação do ensino médio integral em caráter provisório em 500 escolas;

5 - define que parte do tempo de integralização pode incluir atividades desenvolvidas na forma de trabalho supervisionado, cursos presenciais ou à distância e atividades, abrindo-se precedente para certificação de experiências desenvolvidas de forma aligeirada e reprodução de trajetórias de trabalho precárias;

6 - altera artigo que regulamenta o FUNDEB na medida em que propõe que recursos do Fundo poderão ser utilizados para financiar oferta de serviços educacionais por agentes não públicos criando possibilidades de privatização da oferta de educação básica;

7 - não trata das condições de trabalho do docente da escola pública;

8 - não revê as condições adequadas para o ensino médio noturno nem para o EJA reproduzindo o lugar social reservado a essa camada da população e interditando o acesso a esse nível de ensino.

Com a aprovação da Lei da Reforma do Ensino Médio e da PEC 55, relativa à reforma fiscal, que acaba com as vinculações constitucionais para a área de educação e congela os recursos financeiros por 20 anos, é possível prever mais precariedade das condições de trabalho, mais improviso das escolas no atendimento da demanda e maior parceria entre o setor público e o setor privado na área da educação profissional.

3 Referencial teórico-metodológico

3.1 Processo de trabalho e organização do trabalho docente

Em *O Capital*, no capítulo sobre *Processo de Trabalho e Processo de Produção de Mais Valia,* Marx (2013, p. 1) afirma que na medida em que a produção de valores-de-uso, isto é, de coisas que sirvam para satisfazer necessidades de qualquer natureza, muda a natureza geral do trabalho por ser levada a cabo em beneficio do capitalista, se faz necessário inicialmente considerar o processo de trabalho à parte de qualquer estrutura social determinada.

Na medida em que a produção de valores-de-uso tem como referência o interesse do capitalista e não uma necessidade social, para compreender o processo de trabalho é necessário num primeiro momento analisar o trabalho de uma forma geral ao invés de considerar o específico. Para compreender o impacto causado pela redução da carga horária de sociologia sobre o trabalho do professor não podemos começar analisando o processo de trabalho do/a professor/a de sociologia da rede pública de ensino mas precisamos tomar como ponto de partida o processo de trabalho em geral.

Marx (2013, p.2) apresenta os elementos componentes do processo de trabalho: 1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho. Ressalta que a ausência das condições materiais necessárias impossibilita a concretização do processo de trabalho:

> Além das coisas que permitem ao trabalho aplicar-se a seu objeto e servem de qualquer modo para conduzir a atividade, consideramos meios de trabalho em sentido lato todas as condições materiais seja como forem necessárias à realização do processo de trabalho. Elas não participam diretamente do processo, mas este fica sem elas total ou parcialmente impossibilitado de concretizar-se. (Idem., p. 4)

Apesar da análise de Marx em *O Capital* ter como referência o trabalho na fábrica estas considerações sobre o trabalho em geral permitem pensar o trabalho docente na medida em que podemos partir do pressuposto que os elementos do processo de trabalho identificados por Marx estão presentes em quaisquer processos de trabalho e consequentemente no processo de trabalho do professor.

A redução da carga horária, impossibilitando a concretização do trabalho e, portanto, implicando no comprometimento das diferentes etapas do processo de produção do ensino se

deve a uma tendência contemporânea do capital de subordinar crescentemente todos os processos de trabalho, como veremos adiante.

Marx, finalmente, mostra que a atividade humana transforma o objeto de trabalho:

> No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, ao lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu e o produto é um tecido. (Idem)

Ao contrário do que estamos acostumados a ouvir no dia a dia do exercício do magistério na rede publica o problema da perda gradativa da qualidade do ensino não pode ser atribuído ao professor, mas na ausência das condições materiais que possibilitam a produção de um ensino de qualidade através da incorporação do trabalho ao objeto.

É preciso esclarecer que o problema da ausência das condições materiais necessárias para a concretização do trabalho docente não surge com a redução da carga horária de sociologia, mas é agravado pela medida.

3.2 Processo de produção de valor e trabalho docente

Em *Processo de Trabalho e Processo de Produção de Mais Valia*, Marx (1988, p. 148) afirma que “o valor de toda mercadoria é determinado pelo quantum de trabalho materializado em seu valor de uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção”.

Entendendo mercadoria tanto como o produto do trabalho do professor, o ensino, quanto como a própria força de trabalho, qualificada pela formação escolar, e estabelecendo uma relação entre ambas, considerando, portanto, que não podemos separar uma da outra, podemos afirmar que o seu valor é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção.

Se o valor do que o professor produz é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção, a diminuição da carga horária da disciplina ou da duração do tempo de aula implica na redução do tempo para a produção do produto do trabalho do professor, o ensino.

O processo de trabalho, segundo Marx, enquanto processo de consumo da força de trabalho, mostra dois fenômenos peculiares: 1) “O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence o seu trabalho”. 2) Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista e não do produtor direto, do trabalhador”.

Costa, em análise do processo de proletarização do professor, faz menção a um artigo no qual o autor afirma que na sociedade capitalista

> [...] o trabalhador vende a mercadoria força de trabalho: seu tempo, sua força física e mental e seu comprometimento moral, durante uma jornada semanal, em troca da mercadoria dinheiro, de modo que, nesse período de sua vida cotidiana, tudo que ele fizer não lhe pertence. Em tese, sequer o controle sobre o uso do seu tempo e de suas decisões lhe pertence, embora, na realidade, isso seja alvo de disputa entre o capitalista e o trabalhador. (COSTA, 2009, p. 71)

Ao abordar o processo de valorização, Marx (1988, p. 146) distingue o consumo produtivo do consumo individual “por consumir o último os produtos como meios de subsistência do trabalho vivo e o primeiro como meios de subsistência do trabalho, da força de trabalho viva do indivíduo”.

A ideia destacada remete à distinção entre o consumo individual, que garante a reprodução da força de trabalho, e o consumo produtivo, que garante a produção da mercadoria. O consumo dos meios de produção e da força de trabalho estão presentes durante todo o processo de produção. Se tem produto tem consumo. Remete à distinção feita por Saviani, a respeito da relação entre o trabalhador e o produto do trabalho, entre a produção material e a produção não material. Na produção material o produto se separa do produtor. Na produção não material o produto não se separa do produtor. Portanto, o consumo do produto da produção material difere do consumo do produto da produção não material. Duarte cita Saviani em análise sobre tese de doutorado que critica a pedagogia histórico-crítica:

> A produção não material, ainda que seja levada a cabo tão somente para a troca, isto é, quando produz mercadorias, pode ser de dois tipos: 1. Resulta em mercadorias, valores de uso que tem uma forma distinta dos produtores e consumidores e independentes destes; essas mercadorias podem existir, pois, durante um intervalo entre a produção e o consumo e nesse intervalo circular como mercadorias vendáveis, tais como os livros, quadros, em uma palavra, todos os produtos artísticos distintos da execução artística ou do artista que os executa. [...] 2. A produção não pode separar-se do ato de produzir, como ocorre com todos os artistas, oradores, atores, professores, médicos, sacerdotes, etc. (SAVIANI, apud DUARTE, 2012, p. 95)

A força de trabalho do professor é consumida pelo comprador aquele que paga o seu salário no final do mês ao mesmo tempo que o produto do seu trabalho, que também pertence ao comprador, é consumido pelo estudante. Na produção material este consumo fica evidenciado. O mesmo estudante que está consumido o produto do trabalho do professor durante o tempo de duração da aula consome ao mesmo tempo biscoito, bala, chocolate, refrigerante, hamburger, enfim, produtos materiais. Sem falar nos produtos não matérias como os serviços das operadoras de telefonia. O consumo do produto do trabalho do professor, por outro lado, forma outra mercadoria, não material, a força-de-trabalho.

Cabe, ainda, remeter à uma terceira distinção, a que Duarte (2012) faz, na obra citada, entre materialidade e idealidade, por entender que tenha participação ativa no processo de construção do objeto desta nota de pesquisa, em termos dialéticos, o polo oposto ao da materialidade é o da idealidade. Já a objetividade tem como polo oposto a subjetividade. Os produtos da atividade humana possuem objetividade social, sejam eles produtos materiais ou ideais. (idem, p. 96)

Marx afirma que mostra que é de importância decisiva que durante o processo somente o tempo de trabalho socialmente necessário seja consumido, pois “apenas o tempo de trabalho socialmente necessário conta como formando valor”. (p.150); esclarece que no processo de produção de valor a matéria-prima funcionou “apenas como algo que absorve determinado quantum de trabalho”, mas o produto “é agora apenas uma escala graduada que mede o trabalho absorvido” pela matéria-prima. (p. 150); supõe, ao tratar da venda da força de trabalho, que em seu valor diário de três xelins estão incorporadas as seis horas de trabalho necessárias para produzir a soma média dos meios diários de subsistência do trabalhador. (p. 150-151); acredita que “o trabalho passado que a força de trabalho contém, e o trabalho vivo que ela pode prestar, seus custos diários de manutenção e seu dispêndio diário, são duas grandezas inteiramente distintas. A primeira determina seu valor de troca, a outra forma seu valor de uso. (p. 152); entende que o capitalista ao transformar dinheiro em mercadorias [...] transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto, em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a “trabalhar” como se tivesse amor no corpo”. (p. 154)

Durante o processo de transformação da matéria-prima em produto somente o tempo de trabalho socialmente necessário conta como formando valor. A matéria-prima, no processo de produção de valor, funcionou como algo que absorve determinado quantum de

trabalho, mas o produto é apenas uma escala graduada que mede o trabalho absorvido pela matéria-prima.

No valor diário da força de trabalho estão incorporadas seis horas de trabalho, referentes a meia jornada, necessárias para produzir a soma média dos meios diários de subsistência do trabalhador. O trabalho passado que força de trabalho contém determina seu valor de troca e o trabalho vivo que ela pode prestar determina seu valor de uso. O valor da força de trabalho e sua valorização no processo de trabalho são, portanto, duas grandezas inteiramente distintas.

O capitalista, ao transformar dinheiro em mercadorias, transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto, em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a "trabalhar" como se tivesse amor no corpo.

Segundo Duarte, ao diferenciar o valor de uso da mercadoria de seu valor de troca para a economia capitalista, Marx explica que

> [...] as mercadorias apenas possuem objetividade de valor na medida em que elas sejam expressões da mesma unidade social de trabalho humano, pois sua objetividade de valor é puramente social e, então, é evidente que ela pode aparecer apenas numa relação social de mercadoria para mercadoria. (apud Duarte, 2012, p.99)

3.3 Trabalho no século XX

Em *Trabalho e Capital Monopolista,* publicado em 1974, Harry Braverman (1987, p. 341) mostra que diferentemente do que ocorria com a classe média do capitalismo pré-monopolista, a classe média do capitalismo monopolista "corresponde cada vez mais à definição de uma classe média trabalhadora". E especifica que ocupações profissionais fazem parte desta massa de classe média.

> Esta parcela do emprego abrange os engenheiros, técnicos, quadro científico, os níveis inferiores da supervisão e gerência, o considerável número dos empregados especializados e 'liberais' ocupados em mercadejamento, administração financeira e organizacional e semelhantes, fora da indústria capitalista, em hospitais, escolas, repartições públicas, etc. (Idem, p. 341)

Mostra claramente através da análise da transformação da "velha classe média" na "nova classe média", que um número cada vez maior de trabalhadores se tornam assalariados,

passando a ser totalmente dependentes do capital para subsistir na medida em que não tem acesso aos meios de produção fora do emprego.

A "nova classe média" abrangia, nos Estados Unidos, há cerca de quarenta anos atrás, mais de 15% e menos de 20% do emprego total; seu rápido crescimento "torna sua definição uma questão de especial interesse, tanto mais que do ponto de vista puramente formal ela se assemelha àquela população da classe trabalhadora claramente proletarizada". (Idem, pp. 341-342)[2]

O surgimento da complexidade da estrutura de classe do capitalismo pré-monopolista se diferencia do surgimento da complexidade da estrutura de classe do capitalismo monopolista na medida em que *quase toda a população transformou-se em empregada pelo capital:*

> A complexidade da estrutura de classe do capitalismo pré-monopolista surgiu do fato de que tão grande segmento da população trabalhadora, nem sendo empregada pelo capital nem empregando, ela mesma, trabalho em grau significativo, sentiu-se fora da polaridade capital-trabalho. A complexidade da estrutura de classe do moderno capitalismo monopolista surge da própria consideração oposta: isto é, que *quase toda a população transformou-se em empregada do capital.* (Idem, p. 342)

A forma social assumida pelo trabalho da "nova classe média" se faz sentir cada vez mais, de acordo com Braverman (p. 344), sobretudo nas ocupações que fazem parte deste estrato entre os quais são citados os empregos de desenhistas e técnicos, engenheiros e contadores, enfermeiros e professores e os múltiplos graus de supervisores, chefes e pequenos gerentes.

Com relação às formas de trabalho capitalistas e não capitalistas, Braverman esclarece, em primeiro lugar, que no século XIX, David Ricardo, expoente da Economia Política Clássica, e o próprio Karl Marx encontravam-se num "(...)mundo em que a maior parte do trabalho ainda podia ser admitida como improdutiva" na medida em que "não contribuía diretamente para o aumento do capital". Em segundo lugar que nos últimos dois séculos as formas de trabalho não capitalistas "foram reduzidas a parcela insignificante". E, em terceiro lugar, que "o modo capitalista de produção subordinou a si mesmo todas as formas de trabalho e todos os processos

[2] Braverman (1987:32-33) esclarece que embora tenha descrito as imensas mudanças no aspecto da classe trabalhadora durante o século XIX, não poderia aceitar a concepção arbitrária de uma "nova classe trabalhadora" que foi revelada por alguns escritores na década de 60 do século XX. De acordo com o modo de ver desses escritores a "nova classe trabalhadora" abrangeria as ocupações que servem como repositórios do conhecimento especializado na produção e na administração: engenheiros, técnicos, cientistas, assistentes gerenciais, peritos em administração, professores, etc. De acordo com o autor, ao invés de estudar toda a classe trabalhadora e analisar as alterações que ocorreram, que porções cresceram e quais decaíram ou estagnaram, esses estudiosos selecionaram um segmento de emprego como o exclusivo centro de suas análises.

de trabalho agora passam pelo crivo do capital, deixando atrás seu tributo de excedente". (Idem, pp.349-350)

O entendimento de que o trabalho do professor de sociologia da rede pública de ensino assumiu a forma de trabalho capitalista na medida em que todas as formas de trabalho e todos os processos de trabalho agora passam pelo crivo do capital significa admitir a perda gradual da autonomia no processo de organização do trabalho docente.

Com relação aos termos "trabalho produtivo" e "trabalho improdutivo", Braverman esclarece que a análise empreendida por Marx não implicava "julgamento quanto à natureza dos processos de trabalho em discussão ou quanto à sua utilidade para os homens em particular ou para a sociedade em geral, mas dizia respeito ao seu interesse pelo papel do trabalho no modo de produção capitalista de produção". (Idem, pp. 348).

Mas de "uma análise das relações de produção e, em última instância, da estrutura de classe da sociedade"; Marx definia o trabalho produtivo no capitalismo "como aquele que produz valor de mercadoria e, por conseguinte, valor excedente, para o capital", o que, segundo ele, "exclui todo o trabalho que não é trocado por capital". (Idem, p. 348)

Em segundo lugar, afirma que a mudança na forma social do trabalho que é improdutivo para o que é produtivo "significa a transformação do emprego por conta própria em emprego capitalista, de simples produção de mercadoria em produção capitalista de mercadoria, de relações entre pessoas para relações entre coisas, de uma sociedade de produtos esparsos em uma sociedade de capitalismo empresarial". (Idem, p. 349)

Com relação aos termos dinheiro e capital, Braverman, esclarece, em primeiro lugar, que diferentemente de um cliente que troca por dinheiro o terno feito sob medida pelo alfaiate, o capitalista que assalaria um salão de alfaiates cria uma relação social e os alfaiates, por sua vez, transformam-se em trabalhadores produtivos e aquele que o emprega em capitalista:

> Um alfaiate que faça um terno sob medida para certo cliente cria um objeto útil sob a forma de mercadoria; ele o troca por dinheiro e tira da importância recebida suas próprias despesas e meios de subsistência; o cliente que paga a esse alfaiate compra um objeto útil e pelo dinheiro que deu nada espera senão um terno. Mas o capitalista que assalaria um salão de alfaiates para fazer ternos cria uma relação social. Nesta relação, os alfaiates agora fazem muito mais que apenas ternos; fazem-se a si mesmos como trabalhadores produtivos e a seu empregador como capitalista. (Idem)

Em segundo lugar que capital não é dinheiro trocado por trabalho, "é dinheiro trocado por trabalho com o objetivo de apropriar-se daquele valor que ele cria no que é pago e acima do que é pago, o valor *excedente*". Em terceiro lugar que o dinheiro cria uma relação social, em

cada caso em que é trocado por trabalho com o fim de apropriar-se do valor excedente, e "na medida em que essa relação se difunde por todo o processo produtivo, cria as classes sociais". E quarto que "a transformação do trabalho improdutivo em trabalho produtivo é, para os fins do capitalista de extrair valor excedente, o próprio processo da criação da sociedade capitalista". (Idem, p. 349)

Com a redução de carga horária o Estado diminuiu o gasto com trabalhadores da educação na medida em que dobrou o número de turmas atendidas, caindo pela metade a necessidade de contratação de professores de sociologia. Importante dizer que essa redução faz parte de um conjunto de medidas que vão alterando cada vez mais a natureza do trabalho pedagógico. Como exemplo de outras medidas, temos o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro, o SAERJ, que se constituía na aplicação de uma prova bimestral elaborada por uma empresa contratada pelo governo; o Currículo Mínimo elaborado pela Secretaria de Estado de Educação que define o tema, os conceitos-chave, as competências e habilidades de cada bimestre letivo; o Programa Conexão Educação para lançamento das notas e frequência bimestral, que permite ao governo ter uma visão panorâmica da rede estadual; a terceirização dos cargos de merendeiras, serventes, porteiros e zeladores; a desestruturação das equipes técnico-pedagógica e técnico-administrativa das unidades escolares; o fechamento de escolas, turnos e turmas; a institucionalização do assédio moral no dia-a-dia de trabalho.

3.4 Trabalho docente

Na transição do artesanato para a manufatura o trabalho é parcelado. E o trabalhador passa a executar uma parte do trabalho necessário para a produção de determinada mercadoria perdendo o conhecimento sobre todo o processo de produção. Na divisão social do trabalho, segundo Ester Buffa (1991, p.13), os trabalhadores são independentes e os produtos de seu trabalho são mercadorias, mas na divisão parcelar do trabalho a mercadoria é produzida pelo trabalhador coletivo.

Em *O Capital*, no capítulo sobre *Divisão do trabalho e manufatura*, Marx mostra primeiro que a manufatura submete o trabalhador ao comando do capital e cria uma graduação hierárquica que não existia no artesanato:

> A manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes independente, mas também cria uma graduação hierárquica entre os próprios trabalhadores. Enquanto a cooperação simples, em geral não modifica o

> modo de trabalhar do indivíduo, a manufatura o revoluciona inteiramente e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. (MARX e ENGELS, 1992, pp. 20-21)

Segundo que a divisão manufatureira do trabalho inibe as forças intelectuais:

> O camponês o e artesão independentes desenvolvem, embora modestamente, os conhecimentos, a sagacidade e a vontade, como o selvagem que exerce as artes de guerra apurando sua astúcia pessoal. No período manufatureiro, essas faculdades passam a ser exigidas apenas pela oficina em seu conjunto. As forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateral idade. O que perdem os trabalhadores parciais concentra-se no capital que se confronta com eles. (Idem: pp. 21-22)

Terceiro que a manufatura enriquece o trabalhador coletivo e empobrece o trabalhador individual: "Na manufatura, o enriquecimento do trabalhador coletivo e, por isso, do capital, em forças produtivas sociais, realiza-se às custas do empobrecimento do trabalhador em forças produtivas individuais". (Idem: p. 22)

Quarto que A. Smith recomenda o ensino popular pelo Estado para evitar a degeneração completa do povo oriunda da divisão do trabalho: "Para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas". (Idem, p. 23)

Quinto que para G. Garnier, que, segundo Marx, era tradutor de A. Smith e senador no primeiro império francês, a instrução popular contraria as leis da divisão do trabalho e adotá-la

> [...] seria proscrever todo o nosso sistema social [...]. Deve, então, o governo contrariar essa divisão e retardar sua marcha natural? Deve empregar uma parte da receita pública para confundir e misturar duas espécies de trabalho que tendem por si mesmas a se separar? (Idem)

Na transição da manufatura para a maquinofatura, o trabalho até então feito pelo trabalhador passa a ser feito pela máquina que passa a dominá-lo e a determinar o seu ritmo de trabalho. O trabalhador não necessita de uma qualificação. Sendo um operador de máquinas eficiente, será considerado um trabalhador produtivo.

Em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, no capítulo sobre "*Os diferentes ramos da indústria: os operários de fábricas propriamente ditos"*, Engels afirma que as atividades do operário na fábrica por não exigirem dele um esforço de pensamento não se constituem em um trabalho, mas em um aborrecimento.

> Vigiar máquinas, reatar fios quebrados, não são atividades que exijam do operário um esforço de pensamento, mas, além disso, impedem-no de ocupar o espírito com outros pensamentos. Já vimos, igualmente, que este trabalho somente deixa lugar à

> atividade física, ao exercício dos músculos. Assim, a bem dizer, não se trata de um trabalho, mas de um aborrecimento total, o aborrecimento mais paralisante, mais deprimente possível – o operário de fábrica está condenado a deixar enfraquecer todas as forças físicas e morais neste aborrecimento e o seu trabalho consiste em aborrecer-se durante todo o dia desde os oito anos.(MARX e ENGELS, 1992, p. 24)

Com o desenvolvimento da maquinofatura, a produção passa a organizar-se em linhas de montagem. Essa forma de organização do trabalho nas fábricas ficou conhecida como fordismo/taylorismo. (TOMAZI, 2002, p. 47)

A partir da década de 70 do século XX, desenvolveu-se uma nova fase no processo produtivo, que poderíamos chamar de pós-fordismo ou acumulação flexível, caracterizada pela utilização da automação com a qual assistimos à eliminação do controle manual por parte do trabalhador. As atividades mecânicas são desenvolvidas por máquinas automatizadas, programadas para agir sem a intervenção de um operador. Substituído por tecnologias eletrônicas, o trabalhador só intervém no processo para fazer o controle e a supervisão. (Idem, p. 51).

Na primeira metade do século XVII, Comênio, considerado por Buffa um pensador da fase inicial do capitalismo, propõe em Didática Magna, um método para ensinar tudo a todos. Segundo Buffa (1991, p.19), "a manufatura, a divisão parcelar do trabalho, a ciência experimental moderna", são as categorias corretas para entender Comênio. Fazem parte do método proposto por Comênio em primeiro lugar, o livro didático, elaborado pelos sábios, e em segundo lugar, o professor, que não precisa ter habilidade para ensinar.

> O livro didático será o único livro para os alunos, elaborado pelos sábios, e cada professor, mesmo que não tenha muita habilidade para ensinar, o usará para comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos, assim como o organista executa uma sinfonia olhando para a partitura que ele talvez não fosse capaz de compor. (Idem, p. 22-23).

O livro didático, de acordo com Buffa (idem, p. 23), "surge visceralmente ligado à educação que a burguesia emergente propõe para difundir sua visão de mundo. E, com o livro didático, ficam dados, desde já, os limites epistemológicos da escola para todos".

Na segunda metade do século XX, passou a dominar, segundo Saviani (2005, p.23), em estudo sobre as relações entre capitalismo, trabalho e educação, a visão produtivista da educação que, num primeiro momento, entre os anos 1959 e 1970, empenhou-se em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada "pedagogia tecnicista" que se implanta no Brasil através da Lei nº 5.692 de 1971, quando se buscou

transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas. Num segundo momento, a partir do final dos anos de 1980, o Estado começa a promoveras reformas educativas ditas neoliberais que buscam, sob a inspiração do toyotismo, flexibilizar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Em ambos os casos, busca-se a produtividade guiada pelo princípio de racionalidade que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

Em entrevista à Folha de São Paulo, Saviani afirma que o Plano de Desenvolvimento da Educação, do governo federal, tem como referência uma espécie de "pedagogia de resultados", que se inspira numa lógica de mercado que se guia pelos mecanismos das chamadas "pedagogias das competências" que visa a obter a satisfação total dos clientes, que, sob a égide da qualidade total, é a empresa ou a sociedade.

> O questionamento do PDE se dirige à própria lógica que o embasa. Com efeito, essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de "pedagogia de resultados". Assim, o governo se equipa com instrumentos de avaliação de produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e da "qualidade total". (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 2007).

4 Considerações finais

Ao analisar o trabalho docente, Áurea Costa mostra que ao produzir o ensino o professor incorpora o trabalho ao objeto sobre que atuou realizando a sua objetivação:

> "O professor é um tipo de trabalhador que, ao produzir seu "produto", o ensino, por meio de atividades de apropriação, elaboração, sistematização e socialização de conhecimentos, imediatamente realiza a sua objetivação, com possibilidades de novas apropriações, o que é uma característica humana [...]". (COSTA, 2009, p. 70)

A divisão parcelar do trabalho na fábrica implica, portanto, na divisão parcelar do trabalho na escola. O trabalhador da escola, da mesma forma que o trabalhador da fábrica, perde o domínio sobre o processo de produção e o acesso aos meios de trabalho fora do emprego, mas na escola pública a redução do gasto público impossibilita a objetivação do trabalho através das atividades de apropriação, elaboração, sistematização e socialização de conhecimentos.

Em análise do processo de alienação, durante o qual o trabalhador é destituído do produto do trabalho e do conhecimento dos conteúdos do trabalho, Costa estabelece um paralelo entre os trabalhadores ligados à produção de bens materiais e os professores.

> No processo de alienação dos trabalhadores diretamente ligados à produção de bens materiais, a destituição do produto do trabalho e do conhecimento de seus conteúdos se dá em dois níveis: no imediato, o trabalhador jamais tem a posse do produto do seu trabalho; no mediato, ele vai perdendo os conhecimentos sobre o processo de produção daquele produto, gerações após gerações de trabalhadores, chegando à situação de contingentes de trabalhadores produzirem, por exemplo, peças cujas utilidades desconhecem. No professor esses dois aspectos da alienação ocorrem simultaneamente, pois ele, ainda durante sua formação, sofre o esvaziamento dos conhecimentos sobre o processo de trabalho – conhecimentos pedagógicos – e dos conteúdos do trabalho – os conhecimentos específicos. (COSTA, 2009, p. 75)

Segundo Costa, o trabalhador da produção material, no nível imediato, é destituído do produto do seu trabalho; no nível mediato perde, geração após geração, o conhecimento sobre o processo de trabalho. O trabalhador da produção não material perde, ao mesmo tempo, a posse do produto do seu trabalho e o conhecimento de seus conteúdos.

O trabalhador da educação é dono da força de trabalho, mas não é dono do produto do trabalho. Na escola particular o professor vende a sua força de trabalho para o dono da escola e o produto do trabalho do professor é do dono da escola. E na escola pública? Costa (idem: 89) afirma que ainda se discute muito até que ponto o processo de alienação no trabalho docente pode ser caracterizado como proletarização do professor.

Segundo Costa (idem:94-95), Tumolo e Fontana expõem os argumentos utilizados na produção acadêmica que ratificam a tese da proletarização do professor: 1) o empobrecimento dos professores da educação básica; 2) o assalariamento associado à precarização profissional; 3) a perda do controle sobre o seu trabalho; 4) a transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual; 5) a categorização do professor como produtor de mais-valia.

Para os autores, segundo Costa (idem:95) o professor só produz valor na condição de assalariado em instituições privadas, em que o ensino assume feições de mercadoria strictu sensu. Mas para Costa (idem:96), o professor da escola pública estabelece relação tipicamente capitalista na medida em que é regido por um Estado Capitalista que opera segundo a lógica privatista das empresas.

O trabalhador da escola passa pelo mesmo processo de destituição do produto e do conteúdo do trabalho pelo qual o trabalhador da fábrica passa, mas, diferentemente do que ocorre na fábrica, na escola pública o trabalho fica parcial ou totalmente impossibilitado de concretizar-se devido à ausência de condições materiais.

A não-objetivação do trabalho implica na mudança da natureza geral do trabalho o que implica, por sua vez, na perda da qualidade do ensino e, portanto, na perda da qualidade da

formação escolar de uma parcela significativa da força de trabalho. A esse respeito, cabe destacar que esta análise se refere ao ensino nas unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro na qual estão matriculados cerca de 85% dos estudantes que cursam o ensino médio.

5 Bibliografia

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2009**. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em 15/07/2012.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

BUFFA, Ester**.** Educação e Cidadania Burguesas. In: BUFFA, Ester; GONZÁLEZ ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão?. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991.

COSTA, ÁUREA. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor:** neoliberalismo na educação. São Paulo, Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. O ensino de resultados. Entrevista de Dermeval Saviani. São Paulo, 2007.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 4746 de 30.11.2011. **Fixa diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 01.12.2011.

MARX, K.; ENGELS, F**. Textos sobre educação e ensino.** 2. ed. São Paulo, Editora Moraes, 1992.

MARX.K. **O Capital**. Disponível em www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapitalv1/vol1cap07.htm. Acesso em 23.08.2013.

MOREIRA, Valéria de Moraes Vicente; NEVES, Rosa. Processo de Trabalho e Ensino de Sociologia no Estado do Rio de Janeiro: trabalho docente em mudança. XII JORNADA DO HISTEDBR E X SEMINÁRIO DE DEZEMBRO.**Anais da** Caxias-Ma, de 2 a 4 de dezembro de 2014.

O DIA. Resolução polêmica nas escolas. Rio de Janeiro, 02.08.2017.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas, SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o Ensino Médio.** São Paulo: Atual, 2007.

REDUCTION OF PUBLIC EXPENDITURE AND TEACHING WORK: RESEARCH POINTS

***Abstract**: No. 4746, of November Resolution 30, 2011, of the State Department of Education of Rio de Janeiro, SEEDUC / RJ, reduced the weekly workload of two-stroke sociology to a time in the second year of high school. Five to four times in General Formation. As a result of this measure, the number of classes under its responsibility doubled, which meant doubling the work requirements to the extent that part of the teacher's work requires individualized attention. The perception that in spite of the strike of the state workers and the occupations of the schools and of SEEDUC / RJ itself in 2016, not only did the two-stroke return in the second year but also the two-stroke deployment in the first year of Teaching The working conditions of the teachers of the discipline, as it reduced the weekly workload of sociology was not an isolated fact, but rather was part of a policy that materialized in the systematic issuance of resolutions that have a negative impact on different aspects of the functional life of teachers creating obstacles to the exercise of teaching, evidenced the need to continue the research.*

***Keywords**: Work process. Teaching work. Education policy.*

VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL
SITRE
TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

Apresentação em Pôster

O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE AS CLASSES MULTISSERIADAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA?

RIBEIRO, Ada Guimarães [1]– ada.guimaraes@yahoo.com.br
Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Sociais e Humanas, ICHS
Rua do Seminário, s/n – Centro
CEP: 34420-000 – Mariana – Minas Gerais – Brasil

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de [2]– regina.magna@hotmail.com
Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Sociais e Humanas, ICHS
Rua do Seminário, s/n – Centro
CEP: 34420-000 – Mariana – Minas Gerais – Brasil

Resumo: *Esta investigação traz como objeto de estudo as Classes Multisseriadas na Educação de Jovens e Adultos. A Educação de Jovens e Adultos- EJA, é uma modalidade de ensino ainda hoje, alvo de intensas pesquisas e indagações no cenário educacional brasileiro. O objetivo desta investigação é mapear as pesquisas educacionais desenvolvidas até o momento sobre o objeto de estudo acima citado, para assim, traçarmos um panorama do que já foi produzido até o momento sobre a temática, fazendo em seguida uma seleção das pesquisas realizadas entre os anos de 2011 a 2016 no país. Pretendemos com este estudo, estruturar um referencial teórico para fundamentar as bases da pesquisa de Mestrado intitulada Classes Multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos, no programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto-MG. A pesquisa procura investigar como se dá o processo de ensino em Classes Multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA, mostrando o quão se faz importante refletir e revelar o papel docente nos contextos escolares pesquisados afim de compreender o cotidiano escolar desta modalidade de ensino. Para isto, foi realizado*

[1] Aluna do programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Graduada em Pedagogia pela mesma Universidade.

[2] Docente no Departamento de Educação - ICHS/UFOP. Pesquisadora e Docente do PPGE - Mestrado em Educação. Possui Pós-doutoramento pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal (2014/2015), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2007), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF (1999) e Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-MG (1979)

um estudo do tipo Estado do Conhecimento, em que foi possível verificar um número reduzido de trabalhos que abordam a temática.

Palavras-chave: *Educação de Jovens e Adultos. Classes Multisseriadas. Estado do Conhecimento.*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz como objeto de estudo as Classes Multisseriadas na Educação de Jovens e Adultos. O histórico da EJA é reforçado por meio do inciso I do artigo 208 da constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LBD) n° 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 – Título V, Capítulo II, Seção V, dos quais atribuem ao Estado, o dever de garantir a todos os brasileiros o direito à educação incluindo aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade oportuna, sendo eles jovens, adultos ou idosos. Nota-se, que o histórico político e legal desta modalidade de ensino é recente no país. Nos últimos anos, é possível observar um aumento significativo de pesquisas e produções acadêmicas sobre a EJA no Brasil. Trata-se de uma organização de ensino com características próprias, metodologias, planejamentos e atividades específicas, constituída por processos de ensino e aprendizagem característicos, em que o professor tem um papel fundamental nesta estrutura formativa.

Propomos um projeto de pesquisa para o programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação da UFOP, com o título *Classes Multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA,* cujo objeto de estudo serão as Classes Multisseriadas na EJA. Essa configuração mostra que as classes assim constituídas são uma realidade constante nos municípios em que as investigações serão realizadas e, portanto, a proposta é observar a prática de professores que atuam nesses espaços, afim de compreender como se dá o processo de ensino nessas classes com alunos em processo de alfabetização e em diferentes estágios de aprendizagem.

No entanto, para dar início a pesquisa, é preciso mapear as produções acadêmicas desenvolvidas até o momento sobre Classes Multisseriadas na EJA, para assim, traçarmos um panorama do que já foi produzido entre os anos de 2011 a 2016 no país. Foi desenvolvido um trabalho do tipo Estado do Conhecimento, o qual buscou pesquisas e produções acadêmicas

que mais se identificassem com o objeto investigado. Lembrando que os resultados obtidos por meio desse mapeamento, serão essenciais para a fundamentação teórica da investigação.

Para o presente trabalho, vamos nos basear nas ideias de Romanowski; Ens (2006) e denominar o mapeamento aqui realizado como uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento. Romanowski; Ens (2006, p. 39-40), afirmam que há uma distinção entre os dois tipos de investigação, isto é, o Estado da Arte exige do pesquisador investigações mais abrangentes, detalhistas, enquanto o Estado do Conhecimento exige do pesquisador investigações precisas sobre o tema, mas que não exijam tantos detalhamentos e abrangências.

> [...] para realizar um "estado da arte" [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e tese, são necessários estudos sobre as produções e congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos na área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de "estado do conhecimento" (Romanowski; Ens, 2006, p. 39-40)

2. METODOLOGIA

Considerando o mapeamento das fontes documentais como a fase de iniciação desta investigação, a coleta de dados foi feita tendo como base quatro sites importantes de pesquisas e produções acadêmicas. O primeiro site refere-se a Fundação CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, pelo acesso a plataforma Banco de Dados e ao Catálogo de Teses e Dissertações, disponibilizado pela Fundação; o segundo refere-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD, por meio do site do IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia; o terceiro é o site da ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos, GT 18; o quarto e último site pesquisado foi o Scielo- *Scientific Electronic Library Online*. Para a realização das pesquisas, foi utilizado um descritor chave para o levantamento das fontes documentais em casa site, Classes Multisseriadas EJA. A seguir, apresentamos os resultados e o panorama dos dados obtidos.

TABELA 1: PANORAMA GERAL POR FONTE PESQUISADA 2011 a 2016

FONTES	NÚMERO TOTAL DE TRABALHOS	TRABALHOS QUE ABORDAM O TEMA
CAPES	19	1
BDTD	0	0
ANPED	0	0
SCIELO	5	0
TOTAL	24	1*

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados durante a pesquisa, em 2017.

Inicialmente, no instante em que o tema e o objeto de estudo da pesquisa para o Mestrado foram delimitados, o primeiro passo a ser percorrido foi a realização do estudo do tipo Estado do Conhecimento, para localizar, mapear e elaborar um panorama do que foi produzido sobre o tema entre os anos de 2011 a 2016. Assim, fizemos um levantamento nos últimos 6 anos, onde procuramos localizar e selecionar obras mais recentes, em sites e fontes documentais reconhecidos no meio acadêmico.

Para a seleção das obras, em geral, analisamos inicialmente a área de conhecimento, os temas e os títulos das mesmas. Em seguida, foi feita a leitura e análise dos resumos daquelas que foram selecionadas. Por último, as obras cujas produções mais se encaixavam à temática investigada, foram lidas por completo e somadas ao referencial teórico da pesquisa.

A primeira fonte documental investigada foi o Catálogo de Teses e Dissertações disponibilizados no site da Fundação CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, onde conseguimos um número significativo de registros em relação as outras fontes de pesquisa. Para a investigação, usamos como descritor a expressão: Classes Multisseriadas EJA. Selecionamos os anos de 2011 a 2016, aplicamos os filtros necessários e obtivemos no total 1.178 trabalhos. Analisando em cada trabalho o tema, a área de conhecimento e o título, foi possível selecionar, desse número total, 18 trabalhos. Mas nenhum deles trazia discussões sobre a temática investigada, ou seja, as Classes Multiseriadas na EJA. Em uma outra busca, uma busca mais geral, sem delimitação do ano em que foi publicado, foi localizado 1 trabalho[3] apenas que se aproximou do objeto Classes Multisseriadas na EJA, datado do ano de 2003. Portanto, durante as buscas pelo site da CAPES, foi localizado apenas um trabalho, do ano de 2003, trazendo de fato a temática que será trabalhada. Este trabalho foi acrescentado à lista de trabalhos encontrados no site da Fundação, mesmo não sendo uma produção compreendida entre os anos de 2011 e 2016.

Durante as buscas nos demais sites acima citados (BDTD, ANPED e Scielo), não foi possível localizar produções no Brasil sobre Classes Multisseriadas na EJA. As investigações no site da ANPED percorreram as seis últimas reuniões, ou seja, da 32ª Reunião em outubro de 2009 até a 37ª Reunião em outubro de 2015. Nenhum trabalho foi encontrado.

Nos demais sites (BDTD e Scielo), as pesquisas foram mais gerais, sem restrição de datas. Foram usados dois descritores em cada site: Classes Multisseriadas e Classes

[3] (*) Este trabalho foi encontrado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no entanto foi publicado no ano de 2003 e é um trabalho anterior à Plataforma Sucupira. Seu arquivo não está mais disponível em plataformas digitais e em sites de pesquisa na internet.

Multisseriadas EJA. Nenhum trabalho que abordasse o objeto de estudo utilizando os critérios aqui expostos, foi encontrado. Diante de todos os resultados obtidos, constatamos que a maior parte dos estudos que abordam a temática Classes Multisseriadas, são produções sobre a Educação no Campo, isto é, uma outra modalidade de ensino, cujos alvos das investigações são em sua maioria, crianças. Pesquisas que abordam a temática Classes Multisseriadas na Educação de Jovens e Adultos não foram encontradas, sendo possível localizar uma única pesquisa/produção, que de fato aborda o objeto de estudo a ser investigado. Esta produção foi desenvolvida por Rosa (2003), no Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, intitulada *Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas*, sob orientação da Profª. Drª Marília Claret Geraes Duran e é sobre esta produção que iremos discorrer nos próximos tópicos deste trabalho.

TABELA 2- TRABALHOS IDENTIFICADOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES NO SITE DA FUNDAÇÃO CAPES

	TÍTULO	NÍVEL	ANO	INSTITUIÇÃO	UF
1	Educação de jovens e adultos: o desafio das classes multisseriadas	Mestrado	2003	Universidade Metodista de São Paulo	SP

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados durante a pesquisa, em 2017.

2.1. Sobre a pesquisa

O trabalho desenvolvido por Rosa (2003), procurou investigar e compreender como se davam a Gestão das aulas em Classes Multisseriadas na Educação de Jovens e Adultos. O termo Gestão trazido pela autora, segundo a mesma, pauta-se na concepção de Gauthier (2001, *apud* ROSA, 2003), e se refere a necessidade de o professor saber gerir o seu trabalho para um grupo de alunos. O texto refere-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa, onde foram entrevistados cinco professores por meio de uma entrevista do tipo não-diretiva/ semi-estruturada, e realizou-se a observação das práticas desses profissionais.

Vale destacar que a autora, em um artigo produzido em 2008, sobre a pesquisa desenvolvida no ano de 2003, deixa claro que, naquela época, haviam poucas produções sobre Classes Multisseriadas no Brasil,

> Discutir esta forma de organização escolar é um grande desafio, principalmente porque em levantamento bibliográfico se observa que pouco foi produzido sobre este campo de atuação: as classes multisseriadas. As poucas pesquisas ou artigos

> publicados detêm-se em discutir esta maneira de organização escolar nas escolas rurais. (ROSA, 2008, p.224)

Além disso, a autora ressalta que "Em minhas pesquisas iniciais sobre esse tema, não encontrei estudos a respeito de classes multisseriadas de EJA [...]" (ROSA, 2003, p. 07). Descreve ter sido um grande desafio falar sobre Classes Multisseriadas na EJA pois a maioria dos trabalhos existentes discutiam as Classes Multisseriadas nas escolas do campo, escolas rurais.

Foram entrevistados cinco professores e durante cinco dias, observou-se a prática de cada profissional do início ao final das aulas. Rosa (2003) descreve que os profissionais preocupavam- se em buscar diversas alternativas, tendo em vista as diversidades, a heterogeneidade e as diferenças para conseguirem atender todos os alunos. Todos relataram trabalhar com projetos pedagógicos. No entanto, a autora relata que a prática dos professores ainda se espelhava em uma pedagogia para o público infantil. Aponta que o "como trabalhar" em Classes Multisseriadas na EJA foi um desafio apontado pelos profissionais. Estes utilizavam um planejamento, organizado no início do ano letivo para o desenvolvimento das aulas. No entanto esse planejamento propunha uma organização do trabalho pedagógico baseado na uniseriação, e desconsiderava a real condição da multisseriação nos contextos escolares. A formação dos professores entrevistados era Magistério e Pedagogia, com exceção do profª 4, que não cursou o Magistério. Todos relataram que durante sua formação inicial não receberam formação específica para atuarem em Classes Multisseriadas e um dos profissionais relatou que só chegou a conhecer o significado de Classes Multisseriadas, ao atuar na EJA.

ROSA (2003), ao concluir o seu trabalho, aponta alguns princípios básicos que devem ser considerados para a formação de todo e qualquer educador, especialmente aos educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no contexto das Classes Multisseriadas. Para a autora, é necessário que haja uma maior discussão sobre a formação docente na EJA, considerando esta como a "mola" propulsora para a efetivação de mudanças significativas em relação ao analfabetismo no país, além da criação de Políticas Públicas que assumam um verdadeiro compromisso para com esta modalidade de ensino.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos elaborados para a execução da pesquisa de Mestrado, ao traçarmos o panorama e ao realizarmos o mapeamento das produções acadêmicas publicadas

até o momento sobre as Classes Multisseriadas na EJA, foi possível constatar que não há um número significativo de publicações sobre essa temática no Brasil.

Deste modo, compreender como se dá o processo de ensino em Classes Multisseriadas na EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental passa a ser um desafio a mais para nós pesquisadores dessa modalidade de ensino. Com essa pesquisa, queremos proporcionar aos professores da EJA a possibilidade de refletir mais sobre a modalidade e sobre a sua prática docente, principalmente aqueles que atuam em Classes Multisseriadas. A Multisseriação na EJA é uma realidade presente nos municípios onde a pesquisa será realizada, e tem-se a necessidade de pesquisar ainda mais sob essa organização do ensino e sobre a modalidade, visto que a Educação de Jovens e Adultos tem seu histórico legal e político recente no país. Existem muitas pesquisas já realizadas sobre a EJA, mas ainda é preciso investigar, pesquisar, produzir e publicar sobre os processos de ensino e aprendizagem, a formação dos educadores que atuam nesta modalidade e sobre várias outras demandas que a Educação de Jovens e Adultos apresenta no dia-a-dia da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/CAPES. **Catálogo de teses e dissertações da fundação Capes**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ > Acesso em: 01 de novembro de 2017.

_____. **Constituição Federal de (1998)**. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei *nº* 9.394/96. Brasília, 20 de dez. de 1996**.

ROMANOWISKY, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Revista Diálogo Educacional, v. 6, núm.19, septiembre-deciembre, 2006, pp. 37-50, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

ROSA, Ana Cristina Silva da. **Educação de jovens e adultos**: o desafio das classes multisseriadas. Mestrado em PÓS-EDUCAÇÃO Instituição: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2003. 150 p. 2003.

ROSA, Ana Cristina. **Classes Multisseriadas**: desafios e possibilidades. Educação & Linguagem. Ano 11.n.18222-237. Jul- Dez. 2008.

Endereços dos sites de pesquisa:

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/ >

Scielo. Scentific Eletronic Library Online. Disponível em: < http://www.scielo.br/ > Acesso em

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: < http://www.anped.org.br/

WHAT DOES THE RESEARCH REVEAL ABOUT THE MULTISSERIATED CLASSES IN THE INITIAL YEARS OF EJA FUNDAMENTAL TEACHING?

Abstract: *This research brings as object of study the Multiseriated Classes in the Education of Young people and Adults. The Education of Young and Adults - EJA, is still a modality of education today, object of intense researches and discussions in the Brazilian educational scene. The objective of this research is to map the educational researches developed so far about the object of study mentioned, so as to draw a panorama of what has been produced up to the moment about the subject, making next a selection of the researches carried out between the years 2011 and 2016 in the country. Based on this study, we intend to structure a theoretical framework to support the foundations of the Master's research, entitled Multiseriated Classes in the initial years of Elementary Education in Young people and Adult Education, in the Graduate Program / Masters in Education of the Federal University of Ouro Preto- MG. The research seeks to investigate how the teaching process occurs in Multiseriated Classes in the initial years of EJA's Elementary School, showing how important it is to reflect and reveal the teaching role in the researched school contexts in order to understand more about the daily school life of this modality teaching. For this, a study of the Knowledge State type was accomplished, being possible to verify a reduced number of works that discuss the theme.*

Keywords: *Young people and Adult Education. Multiseriated classes. Knowledge State.*

VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL
SITRE
TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

Apresentação em Pôster

O ENSINO NA PÓS-MODERNIDADE: PERSPECTIVAS ANCORADAS NA IDENTIDADE E NA INTERCULTURALIDADE

Hélia de Oliveira Ladeia – heliaoliveiraladeia@gmail.com
UNA - Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local
Rua dos Guajajaras, 175 - Centro
CEP: 30180-100 - Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

Elizabete das Dores Gomes de Souza – betedgs@gmail.com
UNA - Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local
Rua dos Guajajaras, 175 - Centro
CEP: 30180-100 - Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

Resumo: *A pós-modernidade traz à tona uma questão fundamental para a educação: como lidar com as diferenças e as diversidades que perpassam pelo âmbito escolar? Nesse contexto, não é mais possível que a educação se mantenha na sua forma tradicional, simplista, redutora e preconceituosa. É necessário repensá-la para que ela possa mediar o choque entre as diferenças de forma inclusiva. A partir dos estudos de Morin, Hall, Silva, Quaresma, Candau, Lopes e Canclini, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de identidade e interculturalidade e a forma como eles podem influenciar uma mudança de paradigma no ensino pós-moderno. Como resultado, constatou-se que, apesar dos estudos existirem há muito tempo, o contexto escolar ainda não integra a interculturalidade de forma efetiva na sua prática, o que implica na manutenção da visão essencialista das identidades.*

Palavras-chave: *Educação pós-moderna; Identidade; Interculturalidade.*

1. INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em um mundo marcado pelas incertezas e pela diversidade. Na era da pós-modernidade, não é mais possível pensar o ensino como uma passagem de conhecimentos de forma linear e estanque. Desde o fim do século XX, com uma perspectiva pós-moderna, a educação tem sido repensada. Edgar Morin (2000), principal autor da teoria

da complexidade, aponta que a educação do futuro demanda resolver os buracos do ensino e da ciência do passado que eram baseados em verdades absolutas.

Dessa forma, para repensar o ensino é necessário romper com o dogmatismo da razão da ciência clássica positivista que há muito influenciou a pedagogia. Essa influência se mantém até hoje com grande peso e muitos professores continuam associando a igualdade de acesso à educação com a homogeneização dos alunos. Com isso, se torna impossível reconhecer a diversidade da sala de aula como um aspecto positivo, já que ela é vista como anormalidade e deve ser combatida para que o trabalho do educador possa ser mais eficiente.

No entanto, tal postura é incompatível com nossa conjuntura pós-moderna em que o respeito à diversidade se torna cada vez mais fundamental na garantia dos direitos de todos. Justamente por isso, surge no Brasil durante a década de 1990 a corrente multiculturalista da educação, principal expoente pós-modernista na pedagogia brasileira, que defende a necessidade de que o processo educacional leve em consideração a diversidade de identidades presentes na contemporaneidade.

Para Silva (2011), a corrente multiculturalista não consegue efetivamente lidar com o contexto complexo da identidade e da diferença. De acordo com o autor, ela se apoia apenas em um “vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” e não trabalha com uma “crítica política da identidade e da diferença” (SILVA, 2011, p. 73).

Por esse motivo, autores como Lopes (2012) apontam que é necessário, mais do que a coexistência das diferenças, o estabelecimento de relações entre os vários grupos sociais. Ou seja, esses autores afirmam que é necessário ir além do multiculturalismo e se pensar de forma intercultural. Afinal, como destaca Canclini (2009), em um mundo globalizado, o cotidiano se torna marcado pela presença de diversas culturas, seja na mídia, no lazer ou no comércio. Nesse contexto é necessário compreender que os diferentes se relacionam, ou seja, se colocam em negociações que podem ser conflituosas ou não.

O presente estudo pretende, então, compreender as perspectivas do ensino na pós-modernidade a partir da interculturalidade e das identidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Será realizada uma revisão bibliográfica sobre a educação e os conceitos de identidade e interculturalidade utilizando textos de Morin, Hall, Silva, Quaresma, Candau, Lopes e Canclini.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Concepções para a Educação do Futuro

Como destaca Quaresma (2010), no Brasil o que se observa historicamente são três educações orientadas por linhas diferentes: a liberal-positivista, a marxista e a multicultural. Enquanto o liberal-positivismo é a base da educação tradicional, o marxismo questiona o papel da escola na sociedade enquanto reprodutora ou denunciadora das condições alienantes existentes na sociedade. Para as várias correntes marxistas, a postura liberal-positivista contribui para o processo de alienação.

Já o multiculturalismo em sua influência pós-moderna busca ir além dessa disputa, repensando a educação para que ela observe e respeite a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, priorizando o sentido ao invés do conteúdo. Ou seja, o multiculturalismo:

> Constitui-se em um movimento que pretende fazer a crítica à educação moderna, resgatando a unidade entre história e sujeito, priorizando o significado em detrimento do conteúdo, a intersubjetividade e a pluralidade em relação à igualdade e a unidade. (QUARESMA, 2010, p. 102)

Nessa perspectiva de uma educação para a pós-modernidade, Morin (2000) que o ensino precisa avançar em sete áreas de extrema importância. A primeira delas é que o conhecimento não deve ser pensado de forma fechada como verdade absoluta. Afinal, ele está sujeito a erros e ilusões, podendo ser questionado e substituído ao longo do tempo. É necessário que a escola apresente o conhecimento como algo que deve ser examinado e questionado constantemente e também compreender o que conduz os conhecimentos ao erro e à ilusão.

O autor destaca como segunda área ainda que o ensino deve apresentar conhecimentos pertinentes. Mais importante do que passar o conteúdo em sala de aula, é que o aluno seja capaz de compreender o sentido do que aprende e situá-lo no contexto. “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido.” (MORIN, 2000, p.36)

Essa visão é base da teoria da complexidade proposta por Morin, que propõe que a ciência clássica e a hiperespecialização do conhecimento em disciplinas levou a uma visão reduzida da realidade. Para o autor, é necessário que as disciplinas sejam reunidas para que o conhecimento possa se tornar algo mais complexo.

Nas palavras de Morin, “[...]a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre as disciplinas, entre as categorias cognitivas e

entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional." (MORIN, 2005, p. 176).

Morin também trabalha com o conceito de identidade terrena. Para ele, a educação deve ensinar sobre a era planetária iniciada no século XVI que, mesmo mantendo relações de opressão e dominação, permitiu maior solidariedade entre as várias partes do mundo. Ele destaca que todos compartilhamos um destino comum e por isso é necessário aos seres humanos pensar como um todo, ou seja, assumir sua identidade terrena coletiva.

O quinto saber que Morin destaca é a necessidade de ensinar como enfrentar as incertezas. Afinal, o autor afirma que várias incertezas surgiram nas ciências durante o século XX, sendo necessário preparar os alunos a esperar o inesperado e saber enfrentá-lo.

Já o sexto saber apresentado por Morin afirma que a educação precisa reformar o pensamento para permitir que todos os seres humanos possam partilhar da compreensão mútua, evitando os efeitos bárbaros da incompreensão (como os vários tipos de preconceito existentes).

> O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o ego alter que se torna alter ego. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. (MORIN, 2000, p. 95).

Por fim, o autor destaca a noção de ética do gênero humano. O ensino deve permitir ao homem a tomada de consciência de que somos ao mesmo tempo indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie humana. Com isso, a democracia e a cidadania terrestre deveriam se tornar pilares para o futuro da humanidade.

Entre os aspectos destacados, o sexto item aponta para a necessidade de compreensão das diferenças, uma grande bandeira da corrente multiculturalista. No entanto, Silva (2011) considera que o multiculturalismo apenas apresenta a diversidade e possui uma posição liberal de respeito e tolerância. Por esse motivo, o autor defende que ela não dá conta de uma verdadeira proposta pedagógica crítica e questionadora, o que demandaria problematizar a questão da identidade e das diferenças.

2.2 Identidades Fragmentadas

No senso comum, a identidade e a diferença parecem ser de fácil definição. Quando pensadas como elementos isolados, são características autossuficientes e autocontidas. No entanto, a identidade e a diferença só existem em relação. Silva (2011) aponta que é fácil

pensar na posição de que a diferença surge a partir da identidade, ou seja, olhar a partir da sua identidade para o outro e enxergá-lo como diferente. No entanto, o autor acredita que a diferença é na verdade o próprio processo em que a identidade e os diferentes são produzidos.

Já Hall (2005) afirma que além da questão da diferença e da construção da identidade a partir da relação com os outros, a pós-modernidade traz à tona um processo de fragmentação das identidades. Antes fixa e centrada na racionalidade para o homem de inspiração iluminista, a identidade passa a ser caracterizada por processos de identificação temporária em uma época em que a globalização e as tecnologias de informação colocam em choque valores e identidades diferentes e potencialmente antagônicas.

Em posição similar está Canclini (2009), que também afirma que a globalização coloca em evidência que a cultura não é fechada em si mesma. O contexto da pós-modernidade coloca em interação as culturas de diversos países e grupos sociais. Nessas interações pode haver confrontamentos, negociações e trocas de diversos aspectos culturais. Esse espaço “entre culturas” (intercultural) pode se tornar fundamental na constituição dos sujeitos individuais e coletivos, ou seja, em repensar as identidades e suas fronteiras.

Dessa forma, o choque entre as culturas pode ser visto de forma positiva, como defende Costa (2002). O autor afirma que, ao contrário do que se esperava, as dinâmicas de interrelação e intercâmbio acionadas pela globalização não fizeram com que as identidades culturais diferenciadas e fragmentadas se desintegrassem. Pelo contrário, “elas parecem tender a proliferar, a multiplicar-se e a acentuar-se” (COSTA, 2002, p. 15). Ao analisar os estudos de Costa, percebe-se que no contexto atual coexistem processos de homogeneização, hibridação cultural, diferenciação e globalização.

Os vários processos interligados à globalização abalaram as identidades individuais e coletivas, mas eles não são os únicos que levantaram essa questão. Hall (2005) destaca outros momentos importantes da descentração da identidade, a saber: o pensamento marxista, a descoberta do inconsciente, o estruturalismo linguístico, o poder disciplinar e o nascimento do feminismo.

Quanto ao primeiro momento, o autor afirma que o materialismo histórico impactou vários ramos do pensamento moderno e uma de suas influências foi um anti-humanismo teórico, “isto é, um modo de pensar oposto às teorias que derivam seu raciocínio de alguma noção de essência universal de Homem, alojada em cada sujeito individual” (HALL, 2005, p.36). Com isso, iniciava-se um questionamento sobre a essência universal do homem e a singularidade dos sujeitos reais.

O terceiro momento, o estruturalismo de Saussure, instabilizou a linguagem, afinal ela é um sistema social de signos cujos significados só existem em relação. “O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)” (HALL, 2005, p. 41).

Desenvolvido por Foucault, o quarto momento, “o poder disciplinar” apontava formas de controle dos indivíduos com base no poder dos regimes administrativos. De forma paradoxal, a perspectiva aponta que quanto mais coletivas e organizadas as instituições da modernidade tardia se tornam, maior o isolamento e a individualização dos sujeitos.

> O que é particularmente interessante, do ponto de vista da história do sujeito moderno, é que, embora o poder disciplinar de Foucault seja o produto das novas instituições coletivas e de grande escala da modernidade tardia, suas técnicas envolvem uma aplicação do poder e do saber que “individualiza” ainda mais o sujeito e envolve mais intensamente seu corpo[...] (HALL, 2012, p.42-43)

Por fim, Hall (2005) destaca o feminismo enquanto crítica teórica e movimento social. O autor afirma que seu impacto na identidade esteve associado a uma série de fatores, entre eles o questionamento da formação das identidades sexuais e de gênero e a ressignificação da política com a quebra das clássicas distinções entre privado e público.

A partir desses cinco momentos, ocorrem deslocamentos nos conceitos de sujeito e de identidade, fazendo com que na pós-modernidade eles sejam caracterizados pela fragmentação. Essa desestabilização das identidades é fundamental para revelar a artificialidade das identidades que parecem ser estáveis e naturais, mas são na verdade construtos sociais marcados por relações de poder. É justamente essa a questão que move Silva (2011) em sua crítica ao multiculturalismo.

2.3 Interculturalidade: Mais do que tolerar as diferenças

O termo multiculturalismo surgiu como forma de designar a coexistência de culturas diferentes nas sociedades modernas. Como forma de reagir a um processo de uniformização cultural decorrente da globalização, a ideologia do multiculturalismo inspirou esforços em vários âmbitos, incluindo o educacional, que objetivavam fortalecer a tolerância à diferença (LOPES, 2012, p. 68-69).

No entanto, Silva (2011) afirma que essa postura do multiculturalismo, na verdade, não dá conta das nuances essenciais da identidade e da diferença. Para deixar claro o problema, o autor descreve três abordagens pedagógicas que são possíveis dentro dessa corrente da educação: a “liberal”, a “terapêutica” e a “superficial”.

A estratégia liberal estimula os estudantes a entrar em contato com as expressões culturais dos variados grupos identitários com o objetivo de cultivar bons sentimentos nos alunos em relação à diversidade. No entanto, ignora as relações de poder envolvidas na produção da identidade e apenas transforma uma relação de dominação hegemônica na relação entre “dominante tolerante” e “dominado tolerado”. (SILVA, 2011, p. 98)

Já a abordagem terapêutica busca tratar psicologicamente as atitudes inadequadas relacionadas ao sentimento de rejeição, tais como a discriminação com atividades que permitam aos estudantes mudar sua conduta, como dinâmicas de grupo e dramatizações. Reduz a questão social do preconceito a um distúrbio psicológico.

Por fim, a abordagem superficial é a que o autor afirma ser mais comum na rotina pedagógica das escolas. Nela as diferentes culturas são apresentadas de forma superficial e distante, aparecendo como curiosas e exóticas. De forma clara, essa estratégia, além de não questionar as relações de poder, serve para reforçá-las.

Tendo em vista essas estratégias multiculturalistas, Silva (2011) propõe repensar uma proposta pedagógica que trate a identidade e a diferença como questões políticas, deixando claras as relações de poder envolvidas. Para o autor, a partir de uma visão inspirada nas teorias pós-estruturalistas, a pedagogia pode melhor alcançar esse objetivo, deixando claro o aspecto artificial da identidade, favorecendo uma filosofia da diferença que coloca a estabilidade das identidades em xeque e estimula o contato com o inesperado.

De forma prática, essa proposta demanda a realização de atividades pedagógicas que favoreçam a experimentação com a identidade. Ou seja, formas de estimular os alunos a sair da sua zona de conforto (a identidade aparentemente fixa) para uma zona de ambiguidade em que a fronteira entre identidade e diferença não seja rígida.

Autores como Lopes (2012) e Canclini (2009) também apontam falhas no multiculturalismo, demonstrando preferência pelo conceito de interculturalidade. Alvarado (2003) afirma que a interculturalidade é um conceito mais dinâmico do que o multiculturalismo por reconhecer a sociedade como espaço de permanente interação, defendendo não apenas o respeito à diversidade cultural, mas também a necessidade da convivência e das trocas de experiências. Para a garantia de uma real convivência pacífica e democrática, é fundamental que os grupos sociais diferentes possam trocar experiências. Faz-se necessário o estabelecimento de diálogos.

Dialogar é essencial justamente porque a interação entre as culturas pode ser permeada por tensões e também ser regulada. Compreendendo que as culturas existentes estão em

permanente transformação, a interculturalidade busca reelaborar os modelos culturais preconcebidos para recriar as culturas existentes. A tolerância é um primeiro passo para a construção de uma sociedade pacífica, mas é fundamental que antes disso a civilidade seja fortalecida através do diálogo livre em igualdade de condições entre os diversos grupos sociais.

Para Lopes, portanto, a tolerância tem grande valor para a convivência entre maiorias e minorias. No entanto, é necessário ao Estado promover o diálogo entre esses grupos. Junto com a mídia e o Direito, a escola é uma das instituições fundamentais para garantir essa finalidade, podendo contribuir para a construção de uma sociedade pluralmente solidária (LOPES, 2012, p. 79).

Candau (2012) também afirma que a educação tem um papel essencial para garantir os direitos de todos. Enquanto o cenário público tem avançado nas negociações em prol da igualdade de acesso a bens e serviços pelos diversos grupos, o cotidiano escolar é marcado por frequentes manifestações de preconceito e violência como o *bullying* (CANDAU, 2012, p. 236).

Com isso em mente, a autora propõe que é necessário repensar a cultura escolar para promover os direitos humanos com uma perspectiva intercultural crítica. Candau destaca alguns elementos que considera fundamentais para que isso aconteça: a desnaturalização dos preconceitos; a reconstrução dos currículos escolares com abertura a outros saberes, valores e práticas; o resgate dos processos de construção das identidades culturais; e também o favorecimento de processos de empoderamento dos alunos enquanto sujeitos e atores sociais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da discussão sobre a interculturalidade e sua integração na pedagogia já existir há mais de uma década, o assunto ainda se mostra pertinente como um caminho possível para repensar a educação. Mesmo os conceitos-chave da discussão sobre o tema, a cultura e a identidade, se mostram bastante nebulosos. Ambas continuam sendo vistas de forma essencialista recusando os avanços do pós-estruturalismo até mesmo por questões de ordem prática, já que, como afirma Costa (2012), as identidades redutoras aparentemente são eficazes para mobilizar grupos em prol de um ideal.

No entanto, o próprio autor questiona se a eficácia a curto prazo dessa solução imediatista não oculta os efeitos perversos da reificação da identidade. Nesse sentido, a

ideologia de que a identidade possa ser vista como essência do ser humano em seu aspecto individual e/ou coletivo invisibiliza as relações de poder que permeiam a construção social das identidades.

Acredito que a escola tem a função fundamental de retirar o véu que ofusca a construção da identidade e seu papel político na sociedade. Essas questões não devem ser trabalhadas de forma superficial, é necessário mais criticidade para que a inclusão dos diferentes não seja apenas convivência, mas sim a comunicação entre os vários grupos sociais. É a partir do diálogo que será possível uma nova educação que respeita os direitos de todos.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, Virgílio. Políticas públicas e interculturalidad. IN: FULLER, Norma. (ed.). **Interculturalidad y política:** desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002, p. 33-49.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Editora UFRJ, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, 2012.

COSTA, António Firmino da. Identidades culturais urbanas em época de globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 48, fev. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. São Paulo: DP&A, 2005.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, ano XX, n. 38, p. 67-81, jan./jun. 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 350p.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/ Brasília: UNESCO, 2000.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. Formação Humana, Conhecimento e Complexidade: uma nova pedagogia para uma nova humanidade. IN: XAVIER, Conceição Claret; JESUS, Rodrigo Marcos de. (org.) **Educação, Cultura e Complexidade:** diálogos Brasil-Cuba. Belo Horizonte: ARGYMENTVM, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, cap. 2, p.73-102.

EDUCATION IN POSTMODERNITY: PERSPECTIVES ROOTED IN IDENTITY AND INTERCULTURALITY

Abstract: *The post-modernity raises a fundamental question for education: how can we deal with the differences and diversities that are intertwined within the school? In this context, it isn't possible to still practice education in a traditional, oversimplified, reductionist and prejudiced way. It's necessary to rethink how it can mediate the shock between the different groups in an inclusive way. Using Morin, Hall, Silva, Quaresma, Candau, Lopes e Canclini, this study does a bibliographic review about the concepts of identity, interculturality and the way they can influence a paradigm shift in the postmodern education. As a result, it was ascertained that, despite the intercultural studies not being so recent, the school context doesn't integrate interculturality in its practices yet, reinforcing the essentialist view of identities.*

Keywords: *Postmodern education; Identity; Interculturality.*