

GT 17 – Trabalho, formação e profissionalização docente

Coordenadores: Prof. Dr. Dalmi Alcântara (IFB); Prof. Dr. Éder Alonso Castro (IFB)

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

Ana Paula Martins Fonseca; Elaine Kendall Santana Silva; Ana Cristina Franco da Rocha Fernandes

Docência e saúde: um olhar para profissão do professor

Danilo Herbert Queiroz Martins; Tania Ludmila Dias Tosta

Implicações das condições de trabalho sobre as atividades dos docentes do ensino básico, técnico e tecnológico no IFMT – Campus Cuiabá

Éder Alonso Castro; Dalmi Alves Alcântara

Identidade docente e a profissionalização dos trabalhadores na educação técnica e profissional

Gabriela Cristina Ferreira Silva; Lana Ferreira de Lima

História e cultura afro-brasileira nos conteúdos de educação física escolar: um estudo voltado para a congada

Gildo Aliante; Jussara Maria Rosa Mendes; Mussa Abacar

Saúde mental do professor em Moçambique: relato de pesquisas empíricas

Josenilton de Aragão Lima; Stephenson de Sousa Lima Galvão

Trabalho, educação, ciência e tecnologia: apontamentos para a constituição do profissional licenciado em computação

Marcelo Eder Lamb; Moacir Fernando Viegas

Trabalho docente da luta pela profissionalização à precarização iminente

Meg Sahuyumme de Amorim Barbosa

Percepção de estudantes em relação ao estágio supervisionado para a formação de profissionais da área de contabilidade

Moacir Fernando Viegas; Yohanna Breunig; Aline Caroline da Rosa

Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores docentes das escolas públicas do Vale do Rio Pardo

Myrlna Lorena Figueredo Almeida; Thiago Eduardo Freitas Bicalho; Raquel Quirino
Carreira docente nas produções científicas brasileiras na perspectiva da divisão sexual do trabalho

Patricia Reis

O trabalho do professor de inglês na educação básica: ouvindo opiniões sobre a relação entre universidade e escola

Priscilla Chantal Duarte Silva; Geuno Bruno Vieira Soares; Ricardo Luiz Perez Teixeira
Análise linguístico-discursiva da construção do ETHOS: um estudo de caso em uma universidade federal brasileira

Regina Aparecida de Moraes

Representações sociais e a prefiguração do agir docente

Renan Luiz Senra Barbosa; Fernando Selmar Rocha Fidalgo

O processo de trabalho de formadores numa unidade prisional da Associação de Proteção e Assistência aos condenados no âmbito da educação escolar e social

Roberta Cardoso Silva; Vânia Maria Cavalcante Lagoeiro; Eliane Cristina Gualberto Melo de Mineiro

A importância da formação pedagógica para bacharéis que atuam na docência do ensino superior

Valéria Afonso Raube; Haroldo de Sá Medeiros

Avaliação perceptiva da relação entre ética e antiética em uma instituição pública de ensino superior

Walas Leonardo de Oliveira; Thalita Cavassana Dias Fonseca

O trabalho do pedagogo na educação profissional: principais desafios e suas interfaces com a formação inicial

Apresentação em Pôster

Aline Caroline da Rosa; Moacir Fernando Viegas

Trabalho docente na educação infantil: sentidos e significados do trabalho em tempos de precarização das condições de trabalho

Fernanda Rodrigues Alves Costa; Geide Rosa Coelho

O professor do Instituto Federal de Minas Gerais Campus Betim

Thalita Cavassana Dias da Fonseca; Ana Paula Azarias da Fonseca

O papel dos professores diante dos casos de *bullying* vítimas, agressores ou espectadores?

DOCÊNCIA E SAÚDE: UM OLHAR PARA PROFISSÃO DO PROFESSOR

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1701

FONSECA, Ana Paula Martins – ana.p.fonseca@prof.una.br
Faculdade UNA-Divinópolis
R. Cel. João Notini, 151 – Centro.
35500-017 - Divinópolis – MG - Brasil.

SILVA, Elaine Kendall Santana - ekendallsantana@gmail.com
Faculdade UNA-Divinópolis
R. Cel. João Notini, 151 – Centro.
35500-017 - Divinópolis – MG - Brasil.

FERNANDES, Ana Cristina Franco da Rocha – anadelio23@gmail.com
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG
Av. Amazonas, 5.253, Nova Suíça.
30.421-169 - Belo Horizonte, MG, Brasil.

Resumo: *O termo saúde do trabalhador refere-se a um campo do saber que visa compreender as relações entre trabalho e processo saúde-doença. Nesta acepção, considera-se a saúde e a doença como processos dinâmicos, estreitamente articulados com os modos de desenvolvimento produtivo da humanidade em determinado momento histórico. O professor na atualidade, para atuar junto ao educando, precisa ser criativo e flexível em relação as novas situações que lhe são apresentadas cotidianamente pela escola, além de encontrar soluções inerentes à profissão. Diante das novas funções delegadas ao trabalho docente, alguns estudos acerca do adoecimento do professor vêm sendo desenvolvidos, mas muitos desses estudos se fecham em doenças ligadas ao estresse. O objetivo deste trabalho foi avaliar saúde e qualidade de vida dos professores universitários vinculados à Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade de Divinópolis. Tratou-se de uma pesquisa transversal quantitativa exploratória onde participaram do estudo os professores da UEMG – Unidade de Divinópolis. O instrumento de coleta de dados é SF-36 (Medical Outcomes Study 36 – Item Short – Form Health Survey) que é um questionário de avaliação da qualidade de vida, de fácil administração e compreensão. Considerando a importância de desenvolvimento de estudos nessa área, esta pesquisa auxiliou no sentido de gerar conhecimentos que subsidiaram as discussões sobre a saúde dos docentes de Ensino Superior da UEMG – Unidade Divinópolis. Por meio deste estudo conclui-se, que a avaliação de qualidade de vida, através do questionário SF-36, apresentou valores acima do escore 50. Todos os domínios alcançaram valor maior que 50, concluindo-se que os funcionários da UEMG-Divinópolis apresentam uma boa qualidade de vida até o momento.*

Palavras-chave: *Saúde. Docência. Qualidade de vida.*

1 INTRODUÇÃO

O termo saúde do trabalhador refere-se a um campo do saber que visa compreender as relações entre trabalho e processo saúde-doença. Nesta acepção, considera-se a saúde e a doença como processos dinâmicos, estreitamente articulados com os modos de desenvolvimento produtivo da humanidade em determinado momento histórico. Parte do princípio de que a forma de inserção dos homens, mulheres e crianças nos espaços de trabalho contribui decisivamente para formas específicas de adoecer e morrer. O fundamento de suas ações é a articulação multiprofissional, interdisciplinar e intersetorial (BRASIL, 2001).

É escassa a literatura sobre condições de trabalho e saúde de docentes, principalmente no nível universitário, quando comparada a outras áreas trabalhistas; até pouco tempo, os estudos privilegiavam as relações entre saúde e trabalho, em contextos fabris, onde a relação entre trabalho e saúde é mais direta e os riscos à saúde são mais evidentes (Araújo et al., 2005). Entretanto, os professores tornaram-se um trabalhador intelectual na área de serviços (Oliveira, 2006; Fernandes, 1989). Segundo Francelino (2003: 136), a partir a década de 1960, o professor se vê submetido às mesmas condições dos trabalhadores fabris, pois a escola adquire a nova função de formar trabalhadores. O aluno passa a ser visto como produto e a escola como uma instituição produtora da força de trabalho.

Enfim, a orientação dominante na política educacional impõe à universidade pública constrangimentos que vão desde mecanismos dos mais diferentes tipos, usados para adequá-la à lógica do mercado, até a ameaça pura e simples de privatização. São as leis do mercado tornando-se cada vez mais presentes nas relações das instituições educacionais. Assim, assistimos a um deterioramento das condições de trabalho dos docentes que tem provocado mudanças em sua atuação e função social (RESENDE, 2005).

Nóvoa (1995, 1999) e Esteve (1995, 1999) denominam de “mal-estar docente” o fenômeno decorrente dessa mudança na política educacional, o qual se relaciona ao ambiente profissional do professor, estando presentes deficiências nas condições de trabalho, falta de recursos humanos e materiais, violência nas salas de aulas e esgotamento físico. Esse quadro favorece significativo desgaste biopsíquico do educador, produzindo, segundo Rocha e Sarrierra (2006), um deslocamento do perfil das doenças relacionadas ao trabalho,

destacando-se na atualidade, doenças como hipertensão arterial, doenças coronarianas, distúrbios mentais, estresse e câncer, dentre outras.

O professor na atualidade, para atuar junto ao educando, precisa ser criativo e flexível em relação às novas situações que lhe são apresentadas cotidianamente pela escola, além de encontrar soluções inerentes à profissão. O professor extrapolou a mediação do conhecimento do aluno, devendo o mesmo, conseguir articular com a escola e com a comunidade.

Diante das novas funções delegadas ao trabalho docente, alguns estudos acerca do adoecimento do professor vêm sendo desenvolvidos, mas muitos desses estudos se fecham em doenças ligadas ao estresse. Pouco se tem sobre as repercussões do trabalho sobre a saúde do professor.

Tavares (2012) afirma que o trabalho do docente envolve além de ensinar, investigar, relacionar interpessoalmente com os colegas de trabalho, ambiente em que trabalha, os alunos e outros elementos do trabalho. A categoria docente tem sido apontada como uma das mais expostas a ambientes com conflitos e de alta exigência de trabalho.

Considerando a importância de desenvolvimento de estudos nessa área, essa pesquisa pretende contribuir no sentido de gerar conhecimentos que possam subsidiar as discussões sobre a saúde dos docentes do Ensino Superior da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade de Divinópolis.

A Universidade do Estado de Minas Gerais- Unidade de Divinópolis, conta hoje com 16 cursos presenciais, sendo 7 cursos de licenciatura, totalizando 21 turmas e 9 cursos de bacharelado, totalizando 44 turmas. Trabalhando com estas 65 turmas, em 16 cursos, temos na Unidade 85 professores com dedicação de 40 horas semanais e 78 professores com dedicação de 20 horas semanais. Todos os professores dão em média 12 aulas semanais seguindo orientações da Universidade do Estado.

Avaliar saúde e qualidade de vida dos professores universitários vinculados à Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade de Divinópolis foi o objetivo principal desta pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

A saúde dos trabalhadores é condicionada por fatores sociais, econômicos, tecnológicos e organizacionais relacionados ao perfil de produção e consumo, além de fatores de risco de natureza físicos, químicos, biológicos, mecânicos e ergonômicos presentes nos processos de trabalho particulares.

Segundo Carneiro (2006) de modo esquemático, pode-se dizer que o perfil de morbimortalidade dos trabalhadores no Brasil, na atualidade, caracteriza-se pela coexistência de:

- agravos que têm relação com condições de trabalho específicas, como os acidentes de trabalho típicos e as “doenças profissionais”;
- doenças que têm sua frequência, surgimento ou gravidade modificados pelo trabalho, denominadas “doenças relacionados ao trabalho” e;
- doenças comuns ao conjunto da população, que não guardam relação de causa com o trabalho, mas condicionam a saúde dos trabalhadores.

A escassez e inconsistência das informações sobre a real situação de saúde dos trabalhadores dificultam a definição de prioridades para as políticas públicas, o planejamento e implementação das ações de saúde do trabalhador, além de privar a sociedade de instrumentos importantes para a melhoria das condições de vida e trabalho.

O incentivo a realização de pesquisas na área favorece a introdução de novos conceitos e aproxima a academia dos serviços, possibilitando “maior investigação e exploração das informações produzidas na atividade pericial que constituem instrumentos privilegiados para o entendimento do perfil de morbimortalidade dos trabalhadores e para o desenvolvimento das ações de promoção à saúde” (CARNEIRO, 2006).

Especificamente em relação ao trabalho docente é fato que o processo de globalização trouxe novas definições para as políticas educativas (CORAGGIO, 2000), e conseqüentemente promoveu mudanças no processo de trabalho e na gestão escolar.

Nesse novo cenário, a sociedade delega à instituição, Escola, a competência da educação do cidadão, tanto na sua formação geral quanto para o mundo do trabalho. É a Escola, então, o

espaço privilegiado para a sistematização do saber, bem como o seu tratamento teórico e modelado. Dessa forma, o sistema escolar tem sido instigado a assumir a função de espaço criador de condições que possibilitem a socialização e a produção do saber entre educadores e educandos, enquanto sujeitos sociais e culturais.

O pilar de uma sociedade desenvolvida é apoiada em instituições educacionais formadoras de educandos críticos, capazes de mudar relações, romper paradigmas e construir uma relação entre teoria e prática para formar um cidadão.

As mudanças pelas quais vem passando o mundo incluem transformações da prática social e do trabalho. A educação não pode ficar à deriva. Surge um compromisso de adequação às novas necessidades do mundo do trabalho.

A escola se torna o espaço de formação de cidadãos capazes de se adaptar às exigências de um mercado que requer profissionais que não se limitem ao desenvolvimento de uma competência específica. Nesta formação que transcende o conteúdo entra o papel cada vez mais fundamental do educador. Conseqüentemente, as transformações da sociedade, as repetidas reformas educacionais e os modelos pedagógicos provocaram mudanças na profissão docente, estimulando a formulação de políticas por parte do Estado. De acordo com Souza et al. (2003), até os anos 60 havia uma estabilidade de emprego e uma relativa segurança material para os trabalhadores do ensino e até um certo prestígio social. Essas premissas não são observadas no cenário atual.

O trabalho docente é ao mesmo tempo um espaço de reafirmação da autoestima, de desenvolvimento de habilidades, de expressão das emoções, o que o torna um espaço de construção da história individual e de identidade social. De outro lado, o ambiente de trabalho pode produzir “enfermidades ocupacionais”, comprometendo a saúde física e mental do indivíduo (Araújo et al., 2005). Esta tematização sobre o trabalho apresenta-o como essência constitutiva do ser humano, como categoria que institui o ser social. Se o trabalho alicerça o homem, no instante em que o trabalhador é explorado e não se sente livre em sua atividade vital, torna-se estranho a ele (OLIVEIRA, 2006). Dessa forma, o trabalho provoca sofrimento, ameaça o próprio corpo, fadado à decadência; o mundo externo, que pode voltar-se contra ele com forças de destruição e o relacionamento com outros, colocado como talvez sendo a fonte de sofrimento mais penoso. A defesa imediata contra este sofrimento seria o isolamento,

porém que o melhor caminho é o de tornarmo-nos membros da comunidade humana. (Oliveira, 2006: 30).

Esta investigação justifica-se quando considera que conhecer agravos decorrentes do trabalho pode contribuir na prevenção do sofrimento e do adoecimento a este relacionado, além de capilarizar saberes que venham a auxiliar na sensibilização de gestores acerca da seriedade que o tema requer, e, por conseguinte, na melhoria das condições de vida do trabalhador docente. Considerando que o conceito de saúde não é só ausência de doença, mas também a adaptação do sujeito com o ambiente em que vive, incluindo o trabalho, objetiva-se investigar as condições de saúde auto referidas de professores universitários e a interface com sua ocupação.

Com o objetivo de avaliar saúde e qualidade de vida dos professores universitários vinculados à Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade de Divinópolis, esta pesquisa utilizou como metodologia a aplicação do questionário SF-36, sendo um único examinador responsável pela aplicação do instrumento. A análise dos dados foi realizada através do programa estatístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 13.0. O nível de significância será estabelecido em $\alpha = 0.05$ (5%). O projeto desta pesquisa contemplou a Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde e foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEMG – Unidade Divinópolis para análise dos aspectos éticos envolvidos na sua realização.

Uma limitação do estudo encontrada foi a dificuldade de encontrar alguns professores na universidade, pois muitos são horistas, embora a maioria dos sujeitos tenha sido colaborativa com a pesquisa.

A Unidade de Divinópolis, tinha no momento da pesquisa 163 docentes em exercício da profissão, destes 70 docentes participaram da pesquisa, o que corresponde a 43% do total do docentes. Destes 70 docentes, 39 (55,7%) eram do sexo feminino e 31 (44,3%) do sexo masculino. A média de idade dos professores entrevistados foi de 39,7 anos.

Os resultados referentes à avaliação da qualidade de vida estão descritos na tabela abaixo, que apresenta o resultado de cada domínio (8) e a pontuação de cada item (0-100):

Tabela 1 - Avaliação de qualidade de vida dos docentes

DOMÍNIOS	RESULTADO (%)	Escore
Capacidade funcional	98,5	50-100
Aspectos físicos	88,2	50-100
Dor	92,6	50-100
Estado geral de saúde	94,1	50-100
Vitalidade	77,9	50-100
Aspectos sociais	88,2	50-100
Aspectos emocionais	61,7	50-100
Saúde mental	86,7	50-100

Fonte: Elaboração própria.

Analisados os 70 professores da UEMG-Divinópolis, pode-se observar que em todos os domínios houve um alcance acima de 50 pontos de escore, considerado adequado para a qualidade de vida. A pontuação próxima a 80, estão os aspectos físicos(88,2%), aspectos sociais (88,2%) e saúde mental (86,7%). O que é uma média alta bastante significativa.

O domínio de maior (98,5%) foi a capacidade funcional. Um percentual que merece a nossa análise mais detalhada, pois atinge quase 100%. Índices próximos a 90% estão a dor (92,6%) e o estado geral de saúde (94,1%). Estes índices indicam uma qualidade de vida bastante positiva destes professores. O sinal amarelo, de alerta apareceu no domínio dos aspectos emocionais (61,7%), o menor deles.

Algumas variáveis podem ser levantadas, mas precisam ser avaliadas em pesquisas posteriores. A Unidade passou pelo processo de absorção pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Os professores deixaram de compor um quadro de Universidade Privada para Universidade Pública. Porém nesta mudança, não foi oferecido a estes professores estabilidade de emprego, ou seja, eles passaram a ser professores designados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avalia-se a importância da continuidade desta coleta de dados nos próximos anos para que seria possível ter um parâmetro de comparação e verificação do impacto do processo de absorção da Unidade de Divinópolis pela UEMG, e como este processo pode ou não ter afetando a saúde dos professores.

A qualidade de vida está diretamente relacionada com a satisfação do indivíduo e sua capacidade produtiva. Um ambiente de trabalho agradável, seguro, com respeito mútuo, oportunidades de aprendizagem e crescimento, contribui satisfatoriamente na vida social e relacionamento familiar do trabalhador.

Ao longo do tempo, os professores vêm sofrendo transformações no seu cotidiano, em decorrência das novas tecnologias, mudanças no sistema educacional e nas formas de organização do seu trabalho. Com isso, a rotina do seu trabalho modificou, as exigências socioeconômicas aumentaram o que favorece a exposição deste trabalhador a cargas de trabalho fatigantes e a dispor de menos tempo para o lazer e o convívio familiar, tornando-o vulnerável ao sofrimento e ao adoecimento.

Sugerem-se estudos que possam contribuir para melhorar a qualidade de vida do professor, tais como pesquisas que avaliem número de turmas atendidas, a infraestrutura das salas de aula e a relação com o processo saúde-adoecimento. Além disso, podem ser objetos de pesquisa a relação deste processo com as cargas psíquicas, o status profissional, a relação com alunos e gestores, as diferenças de gênero e sexo no processo de adoecimento e enfrentamento das adversidades, assim como os dispositivos promotores de saúde física e mental deste profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. M.; Sena, I.P., Vina, M.A. e Araújo, E.M. (2005). Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 29(1), 6-21.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. Área Técnica de Saúde do Trabalhador Saúde do trabalhador / Ministério da Saúde, Departamento de Atenção Básica, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Trabalhador. – Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

CARNEIRO S. A. M. Saúde do trabalhador público: questão para a gestão de pessoas – a experiência na Prefeitura de São Paulo. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v.57, n.1, p.23-49, jan./mar., 2006.

CORAGGIO, J.L. (2000). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. Em: Tommasi, L.D.; Warde, M.J. e Haddad, S. *O Banco Mundialeas políticas educacionais* (pp. 75-193). São Paulo: Cortez

ESTEVE, J.M. (1995). Mudanças sociais e função docente. Em: Nóvoa, A. (org.) *Profissão professor*. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora.

ESTEVE, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.

FERNANDES, F. (1989). *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez.

FRANCELINO, S.M.R.L. (2003). As transformações do mundo do trabalho e a atividade docente. Em: Leão, I.B. *Educação e psicologia: reflexões a partir da teoria sócio-histórica* (pp. 121-144). Campo Grande: Editora UFMS.

NÓVOA, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.

OLIVEIRA, E.S.G. (2006) O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Cien. Cogn.*, 7, 27-41. Retirado no Word Wide Web: <http://www.cienciasecognicao.org>.

RESENDE, M.R.S. (2005). *Formação e autonomia do professor universitário: um estudo da universidade federal de Goiás*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP.

ROCHA, K.B. e Sarrieira, J. C. (2006). Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. *Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 10(2), 187-196.

TEACHING AND HEALTH: A LOOK AT THE TEACHER'S PROFESSION

***Abstract:** The term occupational health refers to a field of knowledge that aims to understand the relationships between work and the health-disease process. In this sense, health and disease are considered as dynamic processes, closely articulated with the modes of productive development of humanity at a given historical moment. The teacher nowadays, to work with the student, needs to be creative and flexible in relation to the new situations presented to him daily by the school, in addition to finding solutions inherent to the profession. Given the new functions delegated to the teaching work, some studies about the teacher's illness are being developed, but many of these studies are closed in stress-related diseases. The objective of this study was to evaluate the health and quality of life of university professors linked to the Minas Gerais State University - Divinópolis Unit. This was an exploratory quantitative cross-sectional study in which the teachers from UEMG - Divinópolis Unit participated in the study. The data collection instrument is SF-36 (Medical Outcomes Study 36 - Item Short - Form Health Survey) which is an easy to administer and understandable quality of life questionnaire. Considering the importance of developing studies in this area, this research helped to generate knowledge that supported the discussions about the health of higher education teachers at UEMG - Divinópolis Unit. This study concludes that the assessment of quality of life, through the SF-36 questionnaire, presented values above the 50. All domains reached a value greater than 50, concluding that the employees of UEMG-Divinópolis presented a good quality of life so far.*

***Keywords:** Health. Teaching. Quality of life.*

IMPLICAÇÕES DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO SOBRE AS ATIVIDADES DOS DOCENTES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO NO IFMT – CAMPUS CUIABÁ

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1702

MARTINS, Danilo Herbert Queiroz¹ – danilohqmartins@gmail.com
Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá / Universidade Federal de Goiás,
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Estrada Goiânia-Nerópolis. CEP: 74001-970– Goiânia –Goiás – Brasil

TOSTA, Tania Ludmila Dias² – tantosta@hotmail.com
Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Sociologia

***Resumo:** O presente trabalho trata-se de parte da pesquisa de doutoramento em Sociologia na Universidade Federal de Goiás, intitulado “Vivências de tempos de trabalho e de não trabalho de professores do Instituto Federal de Mato Grosso”, e tem como objetivo compreender como as condições de trabalho a que estão sujeitos os docentes da instituição afetam seus trabalhos. Para isso, apresenta-se uma discussão teórica acerca do trabalho docente; após é exposta uma contextualização do trabalho docente na educação profissional e tecnológica; por fim há análise das principais implicações das condições de trabalho sobre as atividades docentes do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT / Campus Cuiabá. Utilizando-se de pesquisa bibliográfica para uma breve discussão sobre trabalho docente, passa-se a análise de dados coletados através de entrevistas realizadas com 25 professores efetivos em atividade na instituição, seguindo um roteiro semiestruturado, tratando-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa. Os resultados demonstram que devido a deficiências na infraestrutura do Campus, há necessidade de realização de trabalho fora da instituição, com utilização de recursos e materiais dos próprios trabalhadores, e que essa deficiência ainda dificulta a integração e a interdisciplinaridade, e ainda que as condições gerais de trabalho têm afetado a saúde dos docentes.*

***Palavras-chave:** Trabalho docente. Educação Profissional. Institutos Federais. Condições de Trabalho.*

¹ Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Ciência Política – UFPE. Bacharel em Administração – UFMT. Professora no Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá.

² Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Mestre em Sociologia – UnB. Graduada em Ciências Sociais – UnB. Professora da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG).

1 INTRODUÇÃO

Com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no apagar das luzes de 2008, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ampliou-se e diversificou-se a atuação dos profissionais da educação profissional, de modo que o professor passou a atuar desde o ensino básico à pós-graduação, em diversas modalidades – formação inicial e continuada, integrado, educação de jovens e adultos, licenciaturas, técnicos, bacharelados, tecnólogos, especializações, mestrados e doutorados - incentivando-se ainda as atividades de pesquisa e extensão.

Por um lado, houve uma grande expansão e interiorização dessa Rede, sendo que os 38 institutos criados contaram que incentivos para a abertura de novos campi, o que gerou uma maior oferta de vagas à comunidade, assim como ampliação do quadro de pessoal, com a realização constante de concursos públicos, além de consolidação e regulamentação das atividades docentes, com a criação e regulamentação da Carreira do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica³.

Porém, se num primeiro momento houve grandes aportes financeiros para a reestruturação e expansão da rede, com a chegada da crise político-econômica que estagnou o crescimento econômico do Brasil a partir de 2014, esse aporte de recursos começa a ser contingenciado, com agravamento da situação com o atual governo federal, a partir de 2019.

Diante desse cenário, o presente artigo trata de uma parte da pesquisa de doutoramento em Sociologia, realizado na Universidade Federal de Goiás, intitulado “Vivências de tempos de trabalho e de não trabalho de professores do Instituto Federal de Mato Grosso”, e tem como objetivo principal, compreender como as condições de trabalho a que estão sujeitos os docentes da instituição afetam seus trabalhos. Para isso, têm-se como objetivos específicos: apresentar uma discussão teórica acerca do trabalho docente; expor uma contextualização do trabalho docente na educação profissional e tecnológica; e analisar as principais implicações das condições de trabalho sobre as atividades docentes e sobre os próprios profissionais do IFMT – Campus Cuiabá.

Justifica-se a pesquisa enquanto uma contribuição sobre os estudos de trabalho docente, especialmente em relação ao trabalho docente na educação profissional e tecnológica, e também sobre os Institutos Federais, além de permitir uma reflexão sobre as condições de

³ Criada pela Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008 e regulamentada pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

trabalho sobre aquele que é sempre cobrado como principal ator no processo educativo: o professor. Com essa reflexão, acredita-se ainda que se possa contribuir com a luta para a melhoria do processo educacional e das condições de trabalho docente, sendo a pesquisa também um ato político em favor da educação pública, gratuita e de qualidade.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, inicialmente, foi realizado o levantamento e revisão bibliográfica acerca do trabalho docente e trabalho docente na educação profissional e tecnológica. Também foram utilizados como fontes de dados para a pesquisa documentos oficiais que tratam do trabalho docente e da educação profissional, como leis e decretos federais regulamentadores, instruções normativas e portarias ministeriais.

Em seguida, foram realizadas entrevistas com professores em atividade no IFMT – Campus Cuiabá. Estas entrevistas foram gravadas, seguindo um roteiro semiestruturado, com os professores que aceitaram formalmente participar da pesquisa, em quantidade suficiente – saturação - para a apreensão de suas percepções acerca das condições de trabalho no IFMT – Campus Cuiabá e como essas condições afetam suas vidas e suas atividades.

As entrevistas foram realizadas diretamente pelo pesquisador com 25 professores que aceitaram participar da pesquisa, sendo realizadas no período de 08 de março a 19 de novembro de 2019, sendo que também seguiram as normas éticas, com aprovação da sua realização pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás através do Parecer nº 3.117.863 de 22 de janeiro de 2019 – CAAE 02872118.2.0000.5083, de modo que na apresentação dos dados coletados, os professores são identificados apenas por uma numeração atribuída a cada participante, a fim de se garantir o anonimato dos participantes.

2 TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

O trabalho docente não foge à lógica neoliberal presente na sociedade capitalista, e sua exploração se revela sob diversas formas, e como afirma Souza (2013), a conhecida modernização do trabalho se observa na dimensão que se refere à multiplicação de formas precárias de trabalho e emprego do professor, mesmo no setor público⁴. Essa chamada modernização se expressa não somente no sistema produtivo – sobre o trabalho produtivo - mas também nos sistemas educacionais públicos no Brasil, em que se “instala um processo de

⁴ A autora, assim como Dal Rosso (2008), chama atenção para os contratos por hora-aula, contratos temporários no setor público, a substituição de aulas presenciais por aulas virtuais, e consequentemente do professor pelo tutor, a não remuneração do trabalho fora de sala de aula, entre outros aspectos.

precarização que reforça continuamente a subjugação dos professores à necessidade de competitividade e produtividade” (SOUZA, 2013, p. 217).

Especificamente referindo-se ao trabalho do professor, Tardif e Lessard (2014, p. 44) afirmam que a docência é uma profissão de interações humanas, e suas atividades não se restringem somente à sala de aula, visto que “o trabalho docente não se limita nem às atividades de classe, nem às relações com os alunos [...]”, sendo que apontam que o trabalho docente é marcado por uma grande diversidade de tarefas para cumprir, exigindo competências profissionais diversificadas.

E para a contextualização do trabalho docente requerido nesta pesquisa, deve-se ainda fazer a ressalva de que o trabalho do professor na educação profissional, está inserido em uma institucionalidade que possui uma estruturação jurídica sobre a forma de autarquias, o que implicaria entre outros aspectos, em autonomia administrativa, como consta na lei de sua criação⁵. Porém, essa autonomia dos Institutos Federais é relativa, pois está vinculada a normativas federais sistematizadas pelo Ministério da Educação, através de portarias e outras normas regulamentares, assim como estão sujeitos ao cumprimento de determinações legais gerais da legislação federal, como o Plano de Carreira Docente, Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual.

Assim, apesar do status de autonomia, os Institutos Federais, nos moldes das diversas legislações existentes, devem seguir uma séria de regramentos legais. Um dos exemplos dessa autonomia relativa, está expressa ao se estabelecer os percentuais mínimos de matrículas ofertadas pelas instituições em cada nível de ensino, de modo que o mesmo quadro docente atua desde o ensino básico até a pós-graduação, como consta na Lei nº 11.892/2008.

Outro aspecto bem evidente nos últimos anos, diz respeito ao financiamento do funcionamento das instituições federais de educação, que apesar de contar com previsão orçamentária própria nas Leis Orçamentárias Anuais, têm-se registrado o contingenciamento e cortes desses orçamentos pelo Governo Federal, de modo que a gestão dessas organizações fica totalmente dependente da liberação – ou não – de recursos financeiro-orçamentários.

Têm-se, ainda, todo arcabouço jurídico que regulamenta o Estado brasileiro, especialmente com a edição da Emenda Constitucional nº 19, que insere na Constituição Federal a eficiência como um dos princípios a serem seguidos na Administração Pública, mudanças substantivas

⁵ Lei nº 11.892/2008.

nas relações de trabalho e emprego público foram implementadas, como os mecanismos de avaliação dos trabalhadores do setor público, acréscimo do tempo para estabilidade no serviço público, possibilidade de demissão em decorrência de mau desempenho, fim do regime jurídico único, e até mesmo a exoneração de servidores públicos estáveis em decorrência de corte de gasto público ou desempenho considerado insuficiente passou a ser possível (SOUZA, 2013).

Nessa lógica, ao relatar sobre a situação das políticas para a educação pública no Brasil, implementadas primeiramente no âmbito estadual, mas que são discutidas e influenciadoras de políticas nacionais, Hypolito (2005), destaca que apresentam como características: um sistema de avaliação baseado em provas nacionais; projetos de reformas visando uma organização curricular central; organização de programas rápidos de formação e atualização docente; e gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública.

Essas características refletem a visão neoliberal, em que o sistema escolar público é ineficiente, e para sua melhoria – sua eficiência - torna-se necessária a implantação de estratégias de eficiência provenientes do mercado – do setor privado.

Assim, o modelo de organização escolar no setor público, especialmente na Educação Básica, na qual está inserida a Educação Profissional, deverá estar baseado no modelo de organização do trabalho de empresas capitalistas, e segundo Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), resultando em um processo de intensificação do trabalho docente, em que conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho, implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias, assim como em uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando. Também conduz à redução na qualidade do tempo, aumentando o isolamento, reduzindo as chances de interação e limitando as possibilidades de reflexão conjunta, mas produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais, de modo que introduz soluções técnicas simplificadas para as mudanças curriculares visando compensar o reduzido tempo de preparo. Os autores afirmam também que frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo.

Oliveira (2004), complementa apontando que o gerencialismo repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino, como observado em estados como São Paulo, Paraná e Minas Gerais, alternando a configuração das redes de ensino também nos seus aspectos físicos e organizacionais, vista a adoção de conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência do setor produtivo para o campo pedagógico.

Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), afirmam também que se pode esperar, de acordo com a tendência observada em diversas instituições de Educação Básica de estados brasileiros do Sul e Sudeste⁶, uma intervenção dos governos neoliberais para alterar diretamente os mecanismos de formação docente, com treinamentos docente mais independentes das universidades e mais voltados para as necessidades técnicas e ideológicas do novo modelo de organização social e educacional, seguindo a lógica de eficiência do mercado. Desse modo os treinamentos são predominantemente técnicos, gerenciais, práticos e pragmáticos, reproduzindo as preocupações com eficácia e produtividade.

Os pesquisadores apresentam que no sistema educacional no modelo neoliberal, os indivíduos, neste caso os docentes, não são apenas governados, mas também são auto-governados, remetendo assim à perspectiva do novo gerencialismo. Então, há construção de um profissionalismo complexo, que exige cada vez mais intensificação do trabalho, especialmente sob a máscara da autointensificação (HARGREAVES, apud HYPOLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009).

Neste cenário, o novo modelo de gerencialismo objetiva não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração. Com isso, a intensificação do trabalho docente é expressada não apenas por pressões externas ao indivíduo, mas também por relações e condições sociais que geram uma autointensificação, travestida de autonomia e liberdade do indivíduo para a construção de seu trabalho.

Também o docente tem sido cobrado a propiciar um ensino de qualidade, ou seja, além do domínio do conteúdo das disciplinas, deve ser eficiente na aplicação de metodologias para a

⁶ São exemplos as políticas educacionais do setor público dos estados de São Paulo e Paraná.

socialização do conhecimento nas diferentes áreas do ensino, contextualizando com a realidade cultural e social dos discentes, e ainda é responsável pela manutenção do interesse dos alunos. Dessa forma, há uma cobrança sobre o docente pela qualidade do ensino sem uma estrutura adequada – financeira, infraestrutura, de pessoal, de apoio técnico-administrativo -, atribuindo a esse ator toda responsabilidade por essa qualidade.

Exige-se ao professor o trabalho com os colegas, desenvolvendo a interdisciplinaridade, assim como a desenvolver diversas atividades extraclasse e extracurriculares. Ele deve entender dos novos princípios de organização acadêmica, novas propostas de avaliação da aprendizagem, novos critérios para a escolha de materiais didáticos, novas metodologias de ensino compatíveis com as especificidades dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais e dos alunos com dificuldades de aprendizagem, assim como o domínio das tecnologias que tornam as aulas mais atrativas (SANTOS e OLIVEIRA, 2009).

Porém, neste cenário, o volume de exigências não tem sido acompanhado proporcionalmente por todo aparato que a melhoria da qualidade da educação necessita. Uma das situações mais drásticas que comprovam isso, foi a aprovação da Emenda Constitucional 95, que limita por 20 anos os gastos públicos no Brasil, inclusive com pessoal e infraestrutura.

Então, considerando os objetivos e finalidades dos Institutos Federais, que diferentemente do que ocorria quando se tratava de Escolas Técnicas, em que os mesmos docentes atuavam apenas com ensino técnico de nível médio, percebe-se uma intensificação⁷ ainda maior do trabalho docente, visto que o mesmo trabalhador atua nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, e ainda em diversos níveis - desde o ensino técnico de nível médio até a pós-graduação - e modalidades – como técnicos subsequentes, técnicos integrados ao ensino médio, jovens e adultos, tecnólogos, bacharelados, licenciaturas - de ensino. Além dessa grande diversidade, o docente atua em diversas turmas, em que lhe são exigidas competências diferentes para o desenvolvimento de suas atividades.

Assim, a melhoria da educação profissional implica em políticas educacionais que englobam todos os elementos e atores necessários a sua qualidade, apresentando necessidade de levar em conta o trabalho dos profissionais da educação. E na atual conjuntura, muitos docentes não

⁷ Intensificação nos moldes apresentados por Dal Rosso (2008, p. 55), em que “um serviço é considerado mais intenso quanto, mantidas a duração da jornada e as mesmas condições de infra-estrutura produtiva, o trabalhador apresenta mais ou melhores resultados, em decorrência de mais trabalho despendido”.

têm formação⁸ que lhes dê suporte para enfrentar as situações das instituições de ensino (GADOTTI, 2000), assim como estruturas adequadas ao desenvolvimento de suas atividades – tanto estruturas físicas, como de apoio, de pessoal e de remuneração.

Quanto à formação dos docentes da Rede Federal de Educação Profissional, Aranha (2008) diz que ao contrário do que ocorre no ensino regular, em que o professor é formado para lecionar uma disciplina, através dos cursos de licenciaturas, na Educação Profissional, o docente se envolve com uma área do conhecimento, o que complexifica as exigências na sua formação e na sua atuação profissional. Isso consta inclusive em documentos oficiais:

O trabalho educativo, em qualquer nível, requer um conjunto de exigências. Principalmente em se tratando da educação profissional e tecnológica, há uma complexidade maior, uma vez que, mais que o trabalho puramente acadêmico, acentua a exigência de formadores com domínio de conteúdos e técnicas laborais e de metodologias de aprendizagem que estejam sintonizados com a realidade concreta, o que reúne conhecimento, apropriação das tecnologias, desenvolvimento nacional, local e regional sustentável e incita os sujeitos da educação profissional para que se coloquem verdadeiramente como sujeitos da reflexão e da pesquisa, abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa, o que se traduz como um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência (BRASIL, 2010, p. 30).

Aranha (2008) esclarece que o caráter de verticalização do ensino definido para a Rede Federal de Educação Profissional, requer do docente a compreensão da diversidade dos alunos da rede, que envolve diversas faixas etárias, de adolescentes até idosos, interesses, necessidades e expectativas distintas.

Dessa forma, pode-se ter como hipótese que esta situação leva a uma dimensão da intensificação do trabalho docente, nos moldes expostos por Dal Rosso (2008), ao passo que ao docente dos Institutos Federais são exigidos novos saberes e atitudes em busca de melhores e maiores resultados, diferentemente da institucionalidade de Escola Técnica, em que havia apenas o ensino de nível técnico de nível médio.

Essa situação, exige dos docentes mais qualificação e polivalência para atuar com discentes, níveis e modalidades diferentes, maior flexibilidade, mais atividades, como a necessidade de pesquisa e extensão a partir da criação dos IFs, enfim, esperam-se e cobram-se mais resultados, o que leva a maior dispêndio de forças físicas e mentais dos professores.

⁸ Em muitas unidades dos Institutos Federais, como é o caso do IFMT, não há políticas de formação docente para os professores graduados em cursos de bacharelados e tecnólogos, assim como não há políticas de formação para a atuação no ensino profissional nas especificidades das instituições, e quando existem são insuficientes.

Além dessa grande diversidade, destaca-se também, pressões institucionais do Governo Federal para maior eficiência dos Institutos Federais, que refletem em maior intensificação do trabalho dos professores para melhoria quantitativa e qualitativa da educação profissional – mais resultados. Um aspecto que pode ser citado, nesse sentido, foi a celebração de acordos de metas e compromissos entre o Governo Federal, através do Ministério da Educação, com os Institutos Federais, de modo a aumentar a eficiência destas instituições e como retribuição, um aporte de financiamento.

Assim, o Termo de Acordo de Metas e Compromissos do Ministério da Educação/Institutos Federais – TAM - é um contrato celebrado em 2009 entre cada uma das instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica e o MEC. Este contrato estabelece um conjunto de compromissos de parte a parte que deveriam ser alcançados até 2016, com metas intermediárias até 2013 e com validade se estendendo até 2022. Constitui-se de dezenove metas, com influência direta no funcionamento dos Institutos, estando divididas em cinco áreas: quantitativas, de oferta, de acesso, de extensão e pesquisa, e gestão.

Dessa forma, ao estabelecer metas como número mínimo de alunos e de aulas por docente, além de incremento substancial nas atividades de pesquisa e extensão, o TAM representa claramente a lógica neoliberal de mercado relacionada à aferição e comprovação quantitativa de resultados, que tanto se desenvolveu nas empresas privadas de uma forma geral.

Outro instrumento introduzido no Decreto nº 7.233/2010 que dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências, estabelece que:

Art. 4º Na elaboração das propostas orçamentárias anuais das universidades federais, o Ministério da Educação deverá observar matriz de distribuição, para a alocação de recursos destinados a despesas classificadas como Outras Despesas Correntes e de Capital.

§ 1º A matriz de distribuição será elaborada a partir de parâmetros definidos por comissão paritária, constituída no âmbito do Ministério da Educação, integrada por membros indicados pelos reitores de universidades federais e por aquele Ministério.

§ 2º Os parâmetros a serem definidos pela comissão levarão em consideração, entre outros, os seguintes critérios:

I - o número de matrículas e a quantidade de alunos ingressantes e concluintes na graduação e na pós-graduação em cada período;

II - a oferta de cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;

III - a produção institucionalizada de conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico, reconhecida nacional ou internacionalmente;

IV - o número de registro e comercialização de patentes;

V - a relação entre o número de alunos e o número de docentes na graduação e na pós-graduação;

VI - os resultados da avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004;

VII - a existência de programas de mestrado e doutorado, bem como respectivos resultados da avaliação pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; e

VIII - a existência de programas institucionalizados de extensão, com indicadores de monitoramento. (BRASIL, 2010)

Considerando que a Lei de criação dos Institutos Federais equipara os mesmos às universidades federais, esse decreto estabelece a forma de distribuição dos recursos para o financiamento da educação profissional no âmbito federal. Nestes termos, para a manutenção das atividades dos Institutos Federais, verifica-se a necessidade de maior eficiência e maior produtividade.

E nesse cenário, em 2018, através da Portaria/MEC nº 1.162, de 09 de novembro, houve a regulamentação do conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

Art. 1º Fica definido o conceito de aluno-equivalente ou matrícula equivalente como o aluno matriculado em um determinado curso, ponderado pelo fator de equiparação de carga horária e pelo fator de esforço de curso.

§ 1º O fator de equiparação de carga horária nivela a contagem das matrículas dos cursos de qualificação profissional ou cursos de formação inicial e continuada às matrículas dos cursos de regime anual, sendo determinado pela divisão da carga horária mínima regulamentada do curso por oitocentas horas.

§ 2º O fator de esforço de curso ajusta a contagem de matrículas-equivalentes para cursos que demandem, para o desenvolvimento de suas atividades, uma menor Relação Matrícula por Professor.

[...]

Art. 2º A Relação Aluno por Professor fica definida como a Relação Matrícula por Professor, calculada como a razão entre o total de matrículas-equivalentes, ponderada pelo fator de correção da graduação e pelo total de professores-equivalentes.

[...]

§ 2º O total de professores-equivalentes considera todos os professores efetivos da instituição tendo como: peso 1 (um) os professores que possuem regime de trabalho de quarenta horas semanais ou dedicação exclusiva e 0,5 (meio) para professores

que possuem regime de trabalho de vinte horas semanais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018)

Como se observa, para o financiamento orçamentário dessas instituições, a eficiência torna-se necessário, sendo o indicador “Relação Aluno por Professor” um dos mais utilizados, institucionalizando o processo de intensificação do trabalho docente, mesmo que esse processo não seja acompanhado por condições adequadas de trabalho.

Assim, com a criação da nova institucionalidade, houve a necessidade de acentuação das atividades docentes, quando se compara às antigas institucionalidades em que as atribuições dos docentes eram baseadas nas atividades de ensino técnico de nível médio, e com os Institutos Federais passam a serem baseadas em ensino, pesquisa e extensão em todos os níveis e em diversas modalidades. Atrelado a isso, muitos autores (FRIGOTTO, 2005; SOUZA, 2013; HYPÓLITO, 2005; DAL ROSSO, 2008), analisando o trabalho docente dentro do capitalismo enquanto modo de produção, especialmente atrelado as suas características neoliberais, apontam uma pressão significativa por maior eficiência, que implica em mais resultados com o mínimo possível de recursos, mas com o máximo possível de exploração da força de trabalho.

Outro ponto que deve ser destacado, em relação à docência na Rede Federal de Educação Profissional, diz respeito às exigências do mercado por trabalhadores polivalentes, o que exige que as instituições preparem esses profissionais.

Assim, com as transformações no processo produtivo, também se modificou o nível de qualificação exigida dos trabalhadores para que percebessem o desenvolvimento de novas tecnologias, de modo que as transformações no mundo do trabalho necessitam de um trabalho complexo para atender às demandas do setor produtivo. Portanto:

[...] faz-se necessário adequar também as instituições formadoras dessa força de trabalho. Essas mudanças tendem, de um lado, à homogeneização do patamar mínimo de escolarização para o “trabalho complexo” no nível superior de ensino e, de outro lado, ao surgimento de cursos de mais curta duração - cursos sequenciais para a formação científica e cursos de tecnólogos para a formação tecnológica (LIMA; NEVES; PRONKO, 2008, p. 418).

Neste cenário, é preciso compreender e buscar as relações da produção combinada de trabalho simples e complexo e o papel do sistema escolar na sua dupla tarefa de formação técnica e conformação ético/política para o trabalho e vida em sociedade (LIMA; NEVES; PRONKO, 2008). E tudo isso passa por sala de aula, na qual estão profissionais que vivenciaram grandes

transformações em seu modo de trabalho, desde Escola Técnica até os dias atuais enquanto Institutos Federais.

Assim, torna-se necessário ao se falar do trabalho docente, contextualizá-lo, levando em consideração que este trabalho está inserido em tempo e espaço definido: em uma sociedade capitalista e num espaço escolar que mantém relação direta e intrínseca com este modo de produção, que no caso dos Institutos Federais isso está expresso na lei de sua criação.

Logo, para o entendimento da natureza do trabalho do professor, analisar questões relacionadas unicamente com a sala de aula não é suficiente, sendo necessário também analisar as relações estabelecidas entre os processos desenvolvidos na escola e a totalidade concreta, envolvendo também suas condições de trabalho.

Dessa forma, as transformações que afetam o mundo do trabalho de um modo geral, como apontado anteriormente, implica também em alterações no trabalho docente, podendo se falar em precarização das relações de trabalho com constantes modificações na carreira docente; intensificação do trabalho; condições inadequadas de infraestrutura; falta de pessoal; e aumento do número de trabalhadores temporários.

3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO IFMT

Dada essa realidade acerca do trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais, pode-se verificar que as condições para a realização do trabalho não acompanham a cobrança por maior qualidade.

Talvez, pensando pelo viés do conceito de eficiência, em que se busca a maior produtividade, ou seja, mais resultados com menos recursos, explique-se a situação observada na pesquisa de campo junto aos professores do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva.

Nesse sentido, quando perguntados sobre as condições de trabalho, no que tange a infraestrutura, de forma geral, os docentes responderam que não são totalmente adequadas às suas necessidades laborais, sendo melhores que de outras instituições públicas, mas ainda assim, aquém do necessário:

Começo de semestre é sempre complicado, é um ar-condicionado que não funciona, é a porta que não tá instalada, mas tudo assim, possível de resolver né. Então eu não vou reclamar da estrutura não, eu acho que a minha realidade é muito melhor que muitos, só de você entrar numa sala de aula, que você tenha que os alunos estão sentados nas carteiras, que você tem aparelhos de... vamos dizer assim... só vou falar de datashow né, a gente tem poucos, mas a gente tem, ar-condicionado. Então eu acredito que a nossa realidade seja muito melhor que a realidade de outros né. Mas tem muita coisa pra melhor ainda. (Professora 4)

Eu sei, por exemplo, de estrutura, nós temos muita coisa pra avançar, mas eu também sei que a gente tá melhor que outras escolas, que estão bem piores, mas eu acho que a gente tem que avançar [...]. (Professora 13)

Como observado nas falas, há ao mesmo tempo o discurso de que há deficiências na infraestrutura da instituição, principalmente considerando que o Campus foi criado em 1.909⁹, e que a maioria das instalações foram construídas na década de 1.970, mas que ainda é melhor que de outras instituições públicas, principalmente quando se compara com a realidade das escolas estaduais de Mato Grosso.

Ainda assim, em todas as entrevistas, em algum momento, houve a fala de falta de algum equipamento ou material, ou mesmo espaço adequado para a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, materiais a serem utilizados em sala de aula, como projetores multimídia – Datashow – e caixas de som, extensões e notebooks foram os equipamentos mais citados como escassos para se utilizar em sala de aula.

Uma possibilidade de explicação de tais discursos, de que as condições de infraestrutura não são ótimas, mas ainda assim melhores que de outras instituições públicas, deve-se à necessidade constante afirmação do trabalho sendo realizado em grande volume e com qualidade, apesar das dificuldades, especialmente com a ascensão de Bolsonaro à presidência, em que os professores são colocados como perigosos, subversivos, pessoas da balbúrdia, contrários à sociedade¹⁰, e os servidores públicos de um modo geral, como ineficientes, como parasitas¹¹, como relata um professor:

[...] eu dou aula num curso superior noturno, eles me veem uma vez, duas vezes por semana em sala de aula, a grande maioria dos nossos alunos não tem ideia do volume de trabalho que é estar em sala de aula duas vezes por semana, o que está por trás de tudo isso. Então, quando a gente envolve um aluno na pesquisa, na extensão, nas atividades práticas [...] os nossos alunos a gente consegue, na medida do tempo que eles vão vendo né, e a gente, que a gente trabalha muito, enfim, mas com a sociedade isso as vezes a gente tenta fazer, divulgar as ações, mostrar o que a

⁹ Criado como Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso pelo Presidente Nilo Peçanha.

¹⁰ Designações constantemente utilizadas pelo Presidente e até mesmo pelo Ministro da Educação.

¹¹ O ministro da Economia, Paulo Guedes, comparou funcionários públicos a "parasitas" ao comentar, no dia 07 de fevereiro de 2020, as reformas administrativas pretendidas pelo governo federal. (Portal G1, disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/02/07/paulo-guedes-compara-funcionario-publico-a-parasita-ao-defender-reforma-administrativa.ghtml>. Acesso em 15/02/2020).

gente tá fazendo. As redes sociais ajudam muito, vê que no final de semana você tá trabalhando, [...] que de manhã você tá dando palestra num lugar, e a tarde você já tá com uma visita técnica em outro lugar, então a gente acaba fazendo e querendo mostrar, pra dizer que a escola pública, ela não é uma escola de vandalismo, ela é uma escola que produz, ela é uma escola que tem que ser valorizada, e precisa saber o que faz aqui dentro. (Professor 10)

Essa preocupação, foi demonstrada por praticamente todos os professores ao longo das entrevistas, revelando mais trabalho para demonstrar suas atividades laborais e sua importância social, na tentativa de desconstruir o discurso do governo federal e de parte da sociedade.

Outro ponto de vulnerabilidade quanto às condições de trabalho, diz respeito à falta de pessoal dentro da instituição, como apontado nas seguintes falas:

Olha, dentro das condições de trabalho, o que mais afeta na qualidade do trabalho, é a falta de servidores pelo qual o Instituto passa hoje, porque isso acaba sobrecarregando aqueles que estão aqui a frente dos desafios. (Professor 9)

Eu acho que a gente tá com muita dificuldade de pessoal, assim, é... em todos os setores, todo mundo tá com muita dificuldade de pessoal né! É, então acaba sobrecarregando algumas pessoas [...]. (Professora 24)

Neste sentido, todos os entrevistados relataram que trabalham mais de 40 horas semanais, considerando todo o tempo dedicado às atividades docentes, dentro e fora da instituição, sendo a falta de pessoal uma das explicações.

E esse déficit de trabalhadores não fica restrito apenas ao cargo de professor, mas também aos de técnico-administrativos, de modo que acaba gerando uma sobrecarga ainda maior de trabalho para os docentes, que passam a executar atividades que antes eram realizadas pelo pessoal de apoio técnico-administrativo.

Essa realidade fica bem expressada nas falas dos coordenadores de cursos, que além de atividades pedagógicas, são responsáveis por uma série de atividades burocráticas que comprometem a maior parcela de seus tempos de trabalho, como resume um entrevistado:

[...] o excesso de burocracias, o excesso de trabalho extra assim, que eu considero, ou seja, eu tomo mais tempo na burocracia que no pedagógico mesmo, que é a reformulação do curso, tá em sala de aula, eu gostaria muito, amo muito a parte pedagógica, mas a burocracia me mata. [...] eu gostaria de ter pessoas cuidando da burocracia pra mim, e eu cuidando mais da parte pedagógica. (Professor 16)

Os dados da instituição demonstram essa realidade, visto que em 2018 – último ano de dados consolidados pelo Instituto Federal – o Campus Cuiabá contava com um total de 6.276 alunos-equivalentes, sendo destes 3614 alunos nos cursos presenciais, com um quadro de

peçoal formado por 243 professores – 239 se for considerado o conceito de professor-equivalente – e somente 110 técnico-administrativos¹², que além de apoio às atividades pedagógicas, também são responsáveis por toda parte administrativa envolvendo compras, contratações, recursos humanos, execução orçamentária-financeira, manutenção da estrutura e logística, atuando nos três turnos de funcionamento da unidade – manhã, tarde e noite.

Além disso, as condições de trabalho dentro do Campus Cuiabá não possibilitam que todos os trabalhos sejam realizados dentro da instituição, forçando os trabalhadores a realizarem diversas atividades em suas residências, utilizando seus próprios instrumentais – computadores, mesas, acesso à Internet, etc.:

Aqui no Colégio Octayde não existe uma sala silenciosa, para você fazer correção de provas e trabalhos [...]. (Professor 1)

[...] as vezes você tem que imprimir, eu imprimo as apostilas em casa, pra trazer, eu não posso imprimir pra todos, por exemplo, mas eu divido em grupo, aí eu faço assim sempre dez apostilas dá pra mim trazer. (Professora 5)

Na verdade, a infraestrutura ela não dá condições de trabalho pra gente de conforto, da gente querer permanecer no lugar, que é uma estrutura velha, ela não tem espaço pra gente se acomodar [...]. (Professor 6)

Primeiro que você precisa de uma internet, e aqui a gente não tem. Acho que aqui, a gente, aqui falta estrutura né! A gente não tem uma sala mais privativa, dos professores, aí você não tem o material, e muita coisa hoje em dia você usa o computador, aí você tem o computador e não tem internet. E outra coisa, por exemplo, pra corrigir, pra ler, a concentração aqui é zero, né! Se você sentar nessa mesa aqui pra corrigir, daqui a pouco chega um, cada hora chega um e você não consegue. Então, praticamente eu faço em casa. Todas essas atividades eu faço em casa. (Professora 13)

Essa falta de condições estruturais para a realização do trabalho docente nas dependências da instituição, como relatado, afeta o modo de execução do trabalho, de forma que a maior parte do tempo trabalhado é realizado na casa dos professores, já que praticamente somente as aulas e reuniões são realizadas dentro do Campus.

Além da utilização dos materiais e instrumentais próprios de trabalho, isso acaba gerando maior gasto para os docentes também pela questão climática da cidade de Cuiabá, em que a sensação térmica passa dos 40° na maioria dos dias, gerando necessidade de grande consumo de energia elétrica para condições mínimas de trabalho.

¹² Dados disponibilizados pelo IFMT. Disponível em: <http://dsgp.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/quadro-de-servidores-por-campus/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

Também é afetada a socialização dos professores com seus colegas, a integração e o desenvolvimento da interdisciplinaridade requerida principalmente para os cursos de nível médio integrado ao ensino técnico, como se vê na fala:

Então, o fato da instituição não ter espaços pra permanência dos professores, que seja, espaços inteligentes, confortáveis e funcionais, faz com que os professores estejam dispersos da própria instituição e se concentrem mais na sua, na sala de aula naquele momento que ele está só com os alunos, seja de forma que ele fique preso, enclausurado numa caixinha que é a disciplina dele. Ele não consegue integrar isso com a instituição, nem com as outras disciplinas, nem com o curso e com o instituto de forma geral. (Professor 7)

Com isso, verifica-se que as condições de trabalho dentro do Campus levam a uma segregação entre os profissionais e o não cumprimento das finalidades à promoção da integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, disposto na Lei nº 11.892/2008.

Além desse impacto na forma, local e modo de trabalhar, as condições de trabalho tem gerado grande impacto sobre a saúde dos docentes, sendo que todos os entrevistados relatam que é comum o adoecimento dos professores devido ao trabalho, mesmo aqueles que relataram que ainda não foram acometidos com nenhum problema de saúde.

Nesse contexto, além de problemas de saúde tidos como problemas de saúde ocupacional, como LER, tendinites e problemas com a voz, que consistem nos problemas físicos mais comuns enfrentados pelos entrevistados e/ou grupo de colegas, nos últimos anos os problemas de natureza psíquico tem se tornado as mais comuns, como resume um professor:

O servidor mesmo, ele é muito pressionado. Nós não temos um ambiente que foi construído pra ser sadio. Não que as pessoas façam isso de maneira intencional, são maldosas, não! Foi construído de uma maneira não sadia, teria que mudar muita coisa pra que isso melhorasse. E eu vejo, vejo professores depressivos, vejo professores com dores de tensão nas costas, nas pernas, vejo professores [...] com uma parte da saúde sensibilizada, todo momento você vê um ou outro. É difícil você chegar uma semana e não ter um servidor, principalmente um professor, que não tenha uma doença. (Professor 14).

Assim, os problemas de saúde psíquica mais comuns, relatados pelos entrevistados, foram estresse, depressão e síndrome do pânico. Também houve muitos relatos de dependência química, principalmente de bebidas alcoólicas e medicamentos. Esses fatos podem revelar uma grande pressão psicológica enfrentada pelos trabalhadores, conjugada com condições e estruturas de trabalho inadequadas, e ainda uma ineficiente rede de apoio e acompanhamento de saúde pela instituição.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parasitas, foi esse o substantivo – ou seria adjetivo – utilizado pelo Ministro da Economia do Brasil, Paulo Guedes, para comparar os servidores públicos em seu discurso de defesa da reforma administrativa, realizado em 07 de fevereiro de 2020, e este artigo, parte de uma pesquisa maior acerca da vivência de tempos sociais de professores da educação profissional e tecnológica, demonstra que o ministro está, no mínimo, muito enganado.

Os professores do ensino básico, técnico e tecnológico atuam em diversos níveis e modalidades de ensino, pesquisa, extensão, sendo cada vez mais cobrados por maior produtividade e mais qualidade, tendo papel central no processo de ensino, e sendo responsáveis por isso, principalmente diante de insucessos e problemas.

No entanto, pouco se divulga à sociedade, as condições de trabalho em que estes profissionais estão submetidos, com deficiência de infraestrutura, falta de materiais, jornadas de trabalho extenuantes, e necessidade de atualização constante, mesmo sem apoio institucional.

Nesse sentido, a pesquisa com professores do IFMT – Campus Cuiabá, revelou que as condições de trabalho, fora da sala de aula, não são suficientes para os docentes, de modo que os mesmos têm que realizar as atividades de planejamento de aulas, preparo de materiais, correção, enfim, todas as atividades de suporte à aula propriamente dita, assim como pesquisas e até mesmo atividades de extensão, em suas residências, pois dentro da instituição sequer a Internet é adequada.

Os depoimentos também revelam a falta de pessoal, incluindo técnico-administrativos, o que gera ainda mais trabalho e sobrecarga para os docentes, além de incorporação de atividades diversas às pedagógicas – atividades administrativo-burocráticas – em suas jornadas diárias.

Outro aspecto citado, está relacionado com o adoecimento dos trabalhadores, que além de serem acometidos por problemas de saúde de ordem física, por causas laborais, têm sofrido cada vez mais com os problemas de ordem psíquica, como depressão e estresse.

Assim, mesmo diante de um quadro de cortes financeiros para instituições de educação no Brasil, de discursos governamentais que colocam os professores como inimigos da nação, de não terem condições de trabalho adequadas, os resultados das Instituições Federais de Educação são destaques positivos, sendo as instituições mais bem avaliadas nos indicadores do MEC, e ainda com as melhores notas no ENEM, no caso dos Institutos Federais, como o

de Mato Grosso que ficou em primeiro lugar dentre as escolas públicas do Estado, não tendo vestígios de que os docentes sejam “parasitas”.

REFERÊNCIAS

ARANHA, A.V.S. Formação docente para a educação profissional: especificidades da área de saúde. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 131-148, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2010.

BRASIL. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepções e Diretrizes**. Ministério da Educação: Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 fev. 2020.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Global educational restructuring, school organizations, and teachers: the effects of conservative and counter-hegemonic educational policies on teachers' work in Brazil**. University of Wisconsin, Madison, 2005. (PhD Dissertartion)

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

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Trabalho Complexo. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPJV, 2008. p. 415-419.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.162, de 09 de dezembro de 2018**. Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: MEC, 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA Dalila Andrade. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.32-45, jan./jun. 2009.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, modernização e precarização. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

IMPLICATIONS OF WORKING CONDITIONS ON THE ACTIVITIES OF BASIC, TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL TEACHERS AT IFMT - CAMPUS CUIABÁ

***Abstract:** The present work is part of the PhD research in Sociology, carried out at the Federal University of Goiás, entitled “Experiences of working and non-working time for professors at the Federal Institute of Mato Grosso”, with the objective of understanding how working conditions to which the institution's professors are subject affect their work. For this, a theoretical discussion about teaching work is initially presented; afterwards, a contextualization of teaching work in professional and technological education is exposed; finally, there is an analysis of the main implications of working conditions on teaching activities and on IFMT - Campus Cuiabá professionals themselves. Using bibliographic research for a brief discussion on teaching work, the analysis of data collected through interviews with a semi-structured script carried out with 25 effective teachers working in the institution is carried out, therefore, it is a qualitative research. The results demonstrate that due to deficiencies in the Campus infrastructure, there is a need to carry out work outside the institution, using the resources and materials of the workers themselves, that this deficiency still hinders integration and interdisciplinarity, as well as the general working conditions. has affected the health of teachers.*

***Keywords:** Teaching work. Professional education. Federal Institutes. Work conditions.*

IDENTIDADE DOCENTE E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS TRABALHADORES NA EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1703

CASTRO, Eder Alonso¹ – eder.castro@ifb.edu.br
Instituto Federal de Brasília, Campus Gama
DF 480, Lote 01, Setor de Múltiplas Atividades, Gama
CEP: 72429-005 – Brasília – DF – Brasil

ALCANTARA, Dalmi Alves² – dalmi.alcantara@ifb.edu.br
Instituto Federal de Brasília, Campus Estrutural
Área Especial 01. Cidade do Automóvel
CEP: 71200-020 – Brasília – DF – Brasil

Resumo: *Este estudo objetiva fazer um levantamento da situação dos docentes ingressados no Instituto Federal de Brasília no ano de 2018, a fim de constatar a identidade docente desses profissionais. A formação docente abrange muito pouco as áreas técnicas, nesse sentido, a grande maioria dos professores de cursos técnicos atuam na docência sem terem sido preparados para tal função. Em muitos casos, os professores de cursos técnicos tornaram-se docentes a partir do momento em que foram aprovados em um concurso. A falta de experiência e de reflexão sobre o ato de ensinar provoca, muitas vezes, uma insatisfação com a função e, ao mesmo tempo, a ineficiência no ato de ensinar. O trabalho configura-se como descritivo, do tipo qualitativo e o método de pesquisa é o da pesquisa bibliográfica com pesquisa de campo por meio de análise das respostas obtidas. Dessa forma, cremos que conseguiremos identificar o perfil identitário dos sujeitos pesquisados. Acreditamos que nosso estudo poderá contribuir para o entendimento da atuação docente como forma de profissionalização, assim como levantar dados importantes que ajudarão a instituição a investir na formação continuada dos docentes, visando a melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, diminuindo os problemas na gestão dos processos de aprendizagem, evitando o excessivo número de evasão nos cursos técnicos profissionalizantes e proporcionando uma educação de qualidade.*

Palavras-chave: *Formação docente. Identidade docente. Docente do ensino técnico.*

¹ Eder Alonso Castro é Licenciado em Pedagogia, Filosofia e Artes, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professor de Pedagogia do Instituto Federal de Brasília - IFB, Campus Gama.

² Dalmi Alves Alcantara é Licenciado em Filosofia e Pedagogia, Mestre em Ciências da Religião e Doutor em Educação (revalidado) pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor de Filosofia do Instituto Federal de Brasília - IFB, Campus Estrutural.

1 INTRODUÇÃO

A profissão docente é uma das mais concorridas no mercado de trabalho brasileiro. Muito se fala da desvalorização do professor, dos baixos salários e da falta de condições dignas de trabalho. Por outro lado, pouco se faz pela exigência específica na formação dos professores. Dessa forma, tornar-se docente é um ato voluntário que depende apenas do sujeito que o faz. Sabemos que esta não é a única profissão que sofre com este tipo de ação, mas é uma das mais preocupantes, pois lida com a capacidade de aprender das pessoas e muitas vezes pode promover estragos que perduram a vida toda.

Como professores no Instituto Federal de Brasília – IFB, temos convivido com vários colegas que estão, pela primeira vez, entrando em uma sala de aula para exercer a docência. Em muitos casos são profissionais de áreas técnicas, com excelente formação e atuação técnica, mas que nunca atuaram na docência. Isso despertou nossa curiosidade em investigar o que fez com que esses profissionais se tornassem professores e qual a identidade que os mesmos têm com a docência.

Neste sentido, propusemos a realização de tal pesquisa no intuito de entender o que leva uma pessoa a tornar-se professor uma vez que sua formação inicial não a capacitou para isso. Por outro lado, estes professores foram habilitados por um concurso que os ratificou como tal. São servidores públicos efetivos e precisam prestar um serviço de qualidade à população. Assim, se sua formação inicial não os capacitou para o exercício da função, como a instituição poderá contribuir para oferecer uma formação continuada adequada aos ideais do IFB?

Esta publicação se dá como resultado da pesquisa realizada no ano de 2019. Apresentamos aqui uma revisão bibliográfica na qual identificamos conceitos pertinentes ao nosso campo de conhecimento e os resultados da pesquisa de campo. Os critérios para a definição dos autores que fundamentam nosso estudo foram estabelecidos por meio de uma escolha entre os teóricos que abordam o tema a partir de uma perspectiva histórico-crítica da educação.

Recorreremos, primeiramente, a Maurice Tardif (2012) para conceituar trabalho, identidade e saberes docente; na sequência, Antonio Nóvoa (2009) nos auxiliará na identificação do conceito de formação de professores; enquanto Ilma Passos Alencastro Veiga (2010) e suas colaboradoras nos ajudarão na compreensão do conceito de profissão docente e as intencionalidades da prática pedagógica e; por fim, Selma Garrido Pimenta (2005) e suas

colaboradoras nos auxiliarão no entendimento de uma pedagogia universitária para a docência do ensino superior.

Os professores que ingressam no IFB devem estar preparados para atuar em diferentes níveis de educação: Educação Básica, nível Técnico Integrado ao Ensino Médio; Educação Superior, cursos superiores de tecnologia e Licenciaturas e bacharelados; Educação Técnica em cursos técnicos de diferentes níveis de qualificação – inicial, intermediária ou especializada; para tanto os profissionais contratados como docentes são de diferentes áreas e por isso, em sua grande maioria, nem passaram por uma formação de licenciatura que lhes proporcionassem uma reflexão sobre a ação docente e sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Mas, por meio de um concurso, passaram a assumir a caracterização de professores, daí resta saber o que realmente os identifica com essa profissão.

A educação e a formação dos profissionais da área de tecnologia passam pela intencionalidade dos docentes. Assim, pensar a formação do docente da educação profissional é de fundamental importância para possibilidade de realização daquilo que está explicitado na Lei nº 10.973 de dezembro de 2004. Não haverá inovação, se os docentes que atuarem no campo de desenvolvimento tecnológico não estiverem formados para proporcionar este tipo de educação inovadora.

Diante desta realidade, optamos por estudar o que leva uma pessoa a se identificar com a carreira docente. Percebemos que, pelo fato de terem sido alunos e terem experimentado diversos tipos de ações docentes, muitos professores pensam que podem ensinar assim como foram ensinados. Por outro lado, julgamos importante o conhecimento das teorias educacionais, das metodologias e didáticas em função de entendermos a ação pedagógica como uma ação intencional que deve levar em conta os saberes da formação profissional para o magistério (TARDIF 2006).

Quando nos referimos à formação dos docentes para a educação básica, encontramos certo direcionamento e uma formação mais específica para área de atuação, seja para a educação infantil e para o ensino fundamental, primeira fase, com a formação dos pedagogos, seja para a segunda fase, do ensino fundamental, na qual os cursos de licenciaturas preparam os professores das áreas específicas. Mas, quando pensamos na educação profissional e no ensino superior, não encontramos formações específicas para a atuação docente, salvo alguns cursos de pós-graduação “lato sensu” e pouquíssimos cursos “stricto sensu” que se

destinam a discutir a atuação docente. Dessa realidade brasileira, surgem as questões: O que leva um profissional graduado em curso de bacharelado ou tecnólogo a tornar-se docente? Quais são os componentes específicos que o formaram para atuação docente? Em que sentido a formação continuada, proporcionada pelas instituições de ensino (em específico o IFB), colaboram para uma atuação docente mais efetiva e eficaz? Como se dá a identidade docente dos profissionais que não tiveram formação específica para atuarem no processo de ensino e aprendizagem?

Essas questões que norteiam nossa pesquisa nos ajudarão a entender a identidade docente, em especial, daqueles que não tiveram nenhuma capacitação específica para o exercício do magistério e encontram-se contratados como servidores públicos na função de docentes.

Partindo dessas questões, propomos a realização de uma pesquisa que levante os dados referentes aos professores ingressados no último concurso, realizado no ano de 2017, pelo Instituto Federal de Brasília – IFB. Neste certame ingressaram, em 2018, cerca de duzentos novos profissionais das diversas áreas do conhecimento que estão atuando como docentes nos vários cursos ofertados pelo IFB.

De acordo com os dados fornecidos pela gestão de pessoas do IFB, dos docentes ingressantes, cerca de oitenta são licenciados em áreas específicas e outros cento e vinte são de áreas diversas que, em sua maioria, são bacharéis ou tecnólogos.

Diante do que foi exposto nos objetivos gerais, delimitamos alguns objetivos específicos que nortearão a pesquisa em suas diversas fases. Na revisão bibliográfica, cujo objetivo é categorizar, de acordo com os autores estudados, os critérios de identificação daquilo que entendemos por identidade docente. Na pesquisa de campo levantaremos os dados que serão analisados com o intuito de traçar um perfil de identidade docente dos sujeitos pesquisados. Por último, buscaremos desenhar o perfil com a qual o servidor se identifica como docente. Com estes dados categorizamos as diferentes concepções de docência e seus modelos identitários e apontamos a necessidade da formação continuada para consolidação da prática docente.

2 PROFESSORALIZAÇÃO DOCENTE

Ao entendermos a educação como um processo de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade, identificamos grupos de pessoas: professores responsáveis pela realização desta tarefa. Nas sociedades organizadas a educação formal é realizada na escola e por isso necessita de uma capacitação específica para o profissional que exercerá tal função.

A capacitação docente passa por diversos níveis, mas visa, principalmente, identificar o ato educativo formal como uma ação intencionalizada diferente daquelas ações educativas que ocorrem no cotidiano de nossas vidas. Assim, a profissão de educador é diferente do papel de educador que assumimos rotineiramente com nossos filhos, irmãos ou subordinados.

Entender a profissão docente passa pela reflexão do papel político do educador nas relações sociais. Ser professor vai além de transmitir conhecimentos, exige uma reflexão sobre seu papel social, sobre sua atuação e principalmente sobre a influência que é exercida sobre aquele que está em processo de formação. Nesse sentido, ser professor não é um ato isolado ou uma ação voluntária, mas uma opção política.

Sabemos que a competência técnica é de fundamental importância para a realização de processos inovadores, mas isoladamente ela não forma um cidadão pleno, capaz de lidar com as dificuldades e disparidades que a realidade brasileira nos apresenta a cada instante.

Entendemos que os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades, por isso faz-se necessário identificar se sua formação está adequada à necessidade colocada pela Lei nº 10.973 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo.

Diante dessas afirmações, entendemos que para tornar-se professor não basta boa vontade ou conhecimentos específicos de sua área. É inegável que esses componentes são fundamentais, mas, sozinhos, são insuficientes. É preciso capacitar o profissional docente para o uso e desenvolvimento de instrumentos essenciais para uma reflexão crítica sobre sua ação educativa. Essa capacitação pode ser proporcionada pelas ciências auxiliares ou complementares da educação, tais como: filosofia da educação, história da educação, sociologia da educação, psicologia da educação e antropologia da educação. Essas ciências

sociais e humanas ajudam a compreender a complexidade humana e sua relação com o processo educativo.

Não podemos garantir que uma pessoa que tenha realizado todos esses estudos tenha uma ação docente perfeita, mas certamente ela estará melhor preparada para essa ação do que aquela pessoa que não estudou esses conteúdos específicos da formação docente.

Não queremos aqui desvalorizar os profissionais que não passaram pela formação específica para o magistério, mas reconhecer a importância da mesma. Sabemos que a ação docente é composta por um saber plural (TARDIF, 2006) que engloba saberes pessoais, saberes de uma formação anterior, assim como os saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Não buscamos fazer uma distinção entre os que fazem melhor e os que fazem pior seu papel de docente. Nosso foco está em identificar o que leva um profissional a assumir essa carreira docente e como podemos ajudá-lo a suprir as necessidades e carências para o pleno exercício da função que lhe foi atribuída.

2.1 Natureza do Trabalho Docente

O ato de educar, na sociedade brasileira, é uma função atribuída a qualquer sujeito, ou seja, todos nós somos educadores, uma vez que a educação faz parte de todas as etapas da vida humana. Contudo, não podemos confundir a educação informal com a educação formal. Quando falamos da profissionalização docente, estamos tratando da educação formal, intencional e profissionalizada; por isso, requer uma formação específica para o sujeito que exercerá a função de educador nessa ação formalizada.

A identidade docente como preocupação de estudo no campo educacional remonta especialmente ao final dos anos oitenta. Nesses anos, a identidade docente, sob a influência de uma perspectiva marxista e neomarxista, foi abordada do ponto de vista sociológico por Garcia (2010) no verbete do *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*, que privilegiou uma análise da situação ocupacional dos docentes, considerando suas posições no interior dos processos de trabalho escolar.

Temas como a autonomia profissional, o grau de proletarização ou as características de profissionalismo dos docentes foram e têm sido problematizados desde a época citada. O principal debate sobre a profissão docente era em torno da conceituação de classe social e da natureza do trabalho dos professores. Debatia-se, então, se os professores e as professoras realizavam um trabalho produtivo ou improdutivo, em outras palavras, se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, e se pertenciam, como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então, por estudos sociológicos clássicos (APPLE, 1988; ARROYO, 1985).

Alguns autores, em meio ao debate sobre a situação ambígua dos docentes enquanto trabalhadores (ENGUIITA, 1991), acrescentavam às análises de classe social o gênero como categoria importante para a explicação da profissionalidade docente, perspectiva que se consolidou ao longo dos anos noventa e nos anos posteriores (NÓVOA, 1991).

2.2 Identidades Docentes

Mais recentemente, a identidade e a profissionalidade docente continuam sendo estudadas sob o enfoque histórico e sociológico, tendo em seu centro a interpelação dos professores pelos discursos oficiais e as transformações no trabalho e na identidade desses profissionais, sob o impacto das políticas educacionais neoliberais. Discute-se a “desprofissionalização”, a intensificação do trabalho dos professores e a emergência de uma identidade centrada no domínio de competências muito específicas.

A identidade e a profissionalidade docente é, desde os anos noventa, interpretada sob o aspecto dos saberes que os professores mobilizam no exercício do seu trabalho, das fontes e das modalidades de experiências por meio das quais se dá a construção dessa profissionalidade. Para esses estudos, a identidade e o prestígio profissional dos professores sofrem os efeitos de uma atividade cujos saberes são sincréticos, de difícil definição e de estatuto epistemológico duvidoso (GARCIA, 2010).

A identidade docente é construída a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, abrangendo desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira docente (TARDIF, 2006; TARDIF e LESSARD, 2012). Assim, a identidade é entendida

como um processo de construção do sujeito enquanto profissional. Tal processo é marcado pela contingência que imprime a abertura que lhe é característica. A dinâmica desse processo explicita a concepção segundo a qual a identidade se inscreve no jogo do reconhecimento (TARDIF, 2006).

Além de definir identidade, é necessário circunscrever o campo no qual trataremos a identidade profissional. Enquanto o debate sobre identidade convida-nos a considerar aspectos ligados ao individual, a ideia de profissional leva-nos a pensar em aspectos do social. Algumas tentativas de diferenciação entre identidade pessoal e identidade social estão postas na literatura sobre o tema. Tardif e Lessard (2012) discutem a construção da identidade pessoal e social no processo de socialização. Os autores destacam a internalização de papéis ao tratar a questão da identidade, caracterizando-a como um fenômeno de aprendizagem, isto é, a identidade pessoal é construída pela autopercepção, enquanto a identidade social é construída pela percepção que os outros têm do sujeito. Essa postura restringe os diversos espaços nos quais o sujeito vive e deixa de lado a relação identidade-papel.

A identidade docente pode ser compreendida, de acordo com Garcia (2010), como um conjunto de características, experiências e posições de sujeitos atribuídas e auto atribuídas por diferentes discursos e agentes sociais aos professores no exercício de suas funções, em diferentes tipos de instituições educacionais.

Do ponto de vista etimológico, o termo identidade se refere à qualidade “do mesmo”, “de idêntico” e, na perspectiva histórico-filosófico, nos remete a uma visão essencialista e unitária da identidade. Ao recorrermos aos filósofos da antiguidade clássica, encontraremos em Aristóteles uma preocupação em definir identidade, ao elaborar uma classificação dos termos, com o intuito de organizar formalmente a lógica de pensamento. Já na atualidade, o significado do termo recai no campo dos Estudos Culturais e em boa parte do pensamento sociológico contemporâneo; com essa perspectiva, ressalta-se o caráter construtivo das identidades.

A identidade docente pode ser compreendida, ao mesmo tempo, como um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, o que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a

docência enquanto atividade profissional e as representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente (DUBAR, 2005).

A partir da sociologia das profissões, Dubar (2005) demonstra, por meio de um interacionismo simbólico, que a identidade docente refere-se a um conjunto de “formas identitárias”, que resultam de uma variedade de processos de socialização dos docentes, nos quais ocorrem transações entre uma “identidade para si” (que o sujeito atribui a si mesmo numa tensão entre o real e o ideal) e uma “identidade atribuída” (os “mandatos” que os outros e a cultura atribuem ao sujeito). Nessa perspectiva, a pessoa pode “virar” professor sem ao menos ter tido uma formação específica para tal. Talvez essa atribuição ocorra de forma tão rápida e sintomática em vista do não esclarecimento sobre o verdadeiro significado do termo educação.

3 METODOLOGIA

O estudo foi iniciado pela revisão bibliográfica, a fim de levantar as categorias de análise a serem estudadas. Na sequência, fizemos um questionário com dezenove questões, que foi distribuído digitalmente, via Google Drive aos sujeitos da pesquisa, o que nos permitiu o levantamento de dados e a análise da situação pesquisada. Assim, o trabalho configura-se como descritivo, do tipo qualitativo e o método de pesquisa é o da pesquisa bibliográfica com pesquisa de campo por meio de análise do discurso dos respondentes. Dessa forma, acreditamos que conseguimos identificar o perfil identitário dos sujeitos pesquisados, analisando suas definições e apresentando um resultado dentro daquilo que tínhamos suposto como hipóteses iniciais.

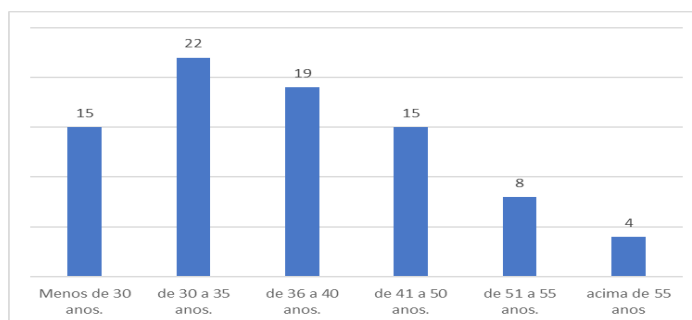
4 ANÁLISE DOS DADOS

O questionário foi enviado via e-mail para duzentos e oito professores ingressantes no último concurso do IFB. Tivemos retorno de oitenta e três servidores que passam a ser os sujeitos analisados a seguir. Nos gráficos apresentados a seguir optamos por demonstrar o

número de respondentes em cada um dos itens questionados e nas análises transformamos esses números em porcentagens, no intuito de melhor qualificar as respostas.

Dos respondentes, identificamos que 57% são pessoas do sexo feminino e os outros 43 % por cento do sexo masculino. A faixa etária dos respondentes é bastante diversificada como demonstra o gráfico a seguir. Constatamos que 19 % dos respondentes têm entre trinta a trinta e cinco anos e que a grande maioria se encontra na faixa dos trinta a cinquenta anos. Apenas uma minoria está além dos cinquenta anos. Com esse dado, é perceptível que existe uma juventude entrando na carreira docente e que o corpo docente do IFB é bastante jovem. Isso é muito interessante para a análise de outros pontos que queremos aprofundar.

Gráfico 1

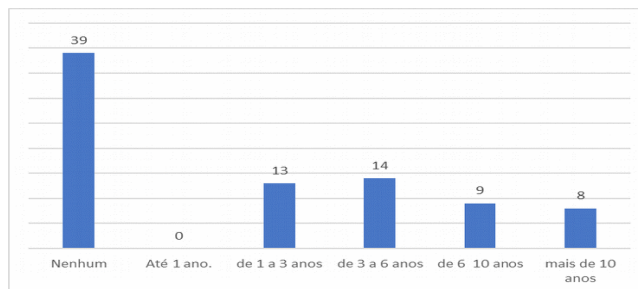


Fonte: Os autores.

No que tange à formação inicial dos respondentes, identificamos que 50 % deles são bacharéis, 30 % licenciados, e 20 % tecnólogos. Desses, 50 % tem formação em pós-graduação no nível *Lato Sensu*, 43% com mestrado e outros 7 % são doutores. Observamos, a partir disso, que o público ingressante no IFB ainda tem uma formação muito básica quando comparamos o instituto com as universidades brasileiras.

Em relação ao tempo de experiência no magistério antes de entrar no IFB, percebemos que a maioria dos respondentes tem nenhuma ou pouca experiência na docência. Somando aqueles com mais de três anos de experiência teremos cerca de 37 %, o que demonstra que muitos docentes só passaram a exercer essa função a partir do momento que foram nomeados professores da educação técnica e tecnológica do IFB.

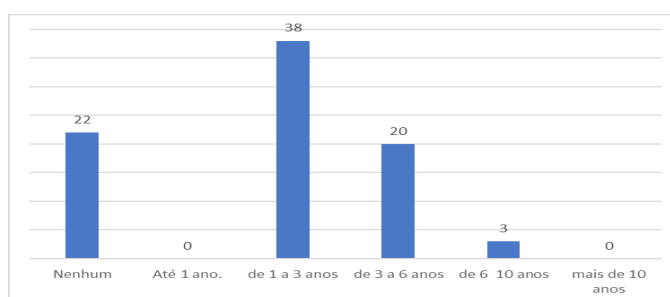
Gráfico 2



Fonte: Os autores.

No que tange ao tempo de serviço fora do magistério antes de entrar no IFB, a realidade já é bastante diferente. Observamos que cerca de 73 % dos respondentes já exerceram outras atividades de trabalho que não dizem respeito ao magistério, ou seja, a grande maioria já estava no mercado de trabalho, mas em atividades diversas. Outro dado intrigante é que 26 % dos respondentes nunca haviam trabalhado antes de ingressarem no IFB. Esse dado se junta ao da faixa etária dos mais novos que muitas vezes fazem o curso de graduação e, em seguida, entram para a o mestrado e doutorado e não exercem funções remuneradas. Muitos desses indivíduos são oriundos de instituições de ensino superior públicas e durante muitos anos viveram de bolsas de estudos e investiram grande parte de suas vidas no estudo e na pesquisa universitária.

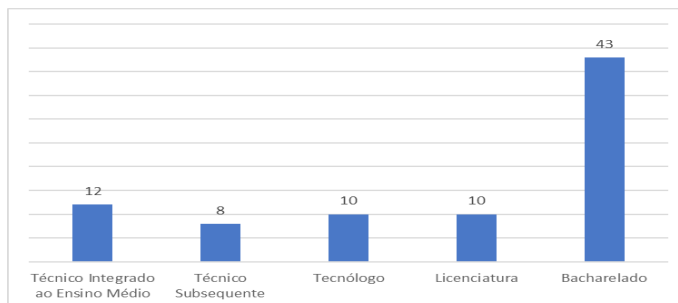
Gráfico 3



Fonte: Os autores.

Quando perguntados sobre a preferência de nível de atuação mais de 73 % responderam que preferem atuar como docente no nível superior, seja no bacharel (grande maioria), licenciatura ou tecnólogo.

Gráfico 4



Fonte: Os autores.

Identificamos aqui uma inconsistência com os objetivos do IFB. O bacharelado é um curso não prioritário para os institutos federais. De acordo com a Lei de sua criação Lei Nº 11.892:

Art. 6º. Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

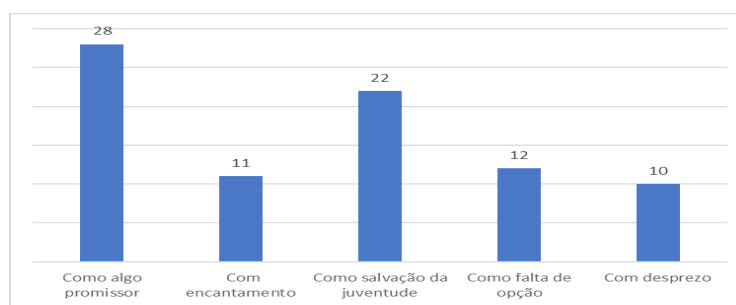
VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Embora haja diferentes interpretações para as finalidades dos institutos federais, não podemos afirmar que os cursos de bacharelado sejam prioridades de sua constituição. Percebemos que muitos docentes não conseguem identificar as diferenças de propósitos das universidades e dos institutos federais e por isso almejam atuar em cursos de bacharelado mais do que em cursos técnicos. Outro fator decorrente é a pretensão de não atuar no ensino médio, contrastando com o objetivo dos IFs de oferecer prioritariamente o ensino médio técnico. Reforça a visão de que o ensino médio requer maior enfrentamento e desafios pelas próprias características do público, como idade, heterogeneidade e desafios da maturidade.

Em relação à compreensão sobre a carreira docente, a maioria dos respondentes apresentam uma visão positiva do ser professor seja na perspectiva de uma carreira de futuro promissor, seja na perspectiva altruísta de ajudar aos jovens. Mesmo assim, vinte e seis por cento dos respondentes avalia a carreira docente de forma negativa, apresentando fatores como falta de opção e com certo desprezo. Esse dado nos soa como preocupante, pois se pessoas em início de carreira, de uma faixa etária jovem, avaliam sua própria profissão dessa forma, acreditamos que, com o passar do tempo, isso tende a piorar.

Gráfico 5



Fonte: Os autores.

Ao ser questionado sobre o que o levou a tornar-se docente nos surpreendemos com as respostas, pois trinta e cinco por cento responderam que se tornaram professores por falta de opção, ou seja, não foi escolha. Outros trinta por cento, os licenciados, optaram pela docência durante o processo de sua formação e vinte e sete por cento já haviam feito a escolha mesmo antes de cursarem a graduação. Podemos dizer que os dois últimos grupos, cerca de cinquenta e sete por cento, já tinham uma escolha direcionada para a docência o

que ultrapassa a quantidade de licenciados dentre os respondentes. Com isso, observamos que, mesmo alguns que não escolheram cursos de licenciatura, de certa forma, já tinham a docência como um dos objetivos de trabalho.

Gráfico 6

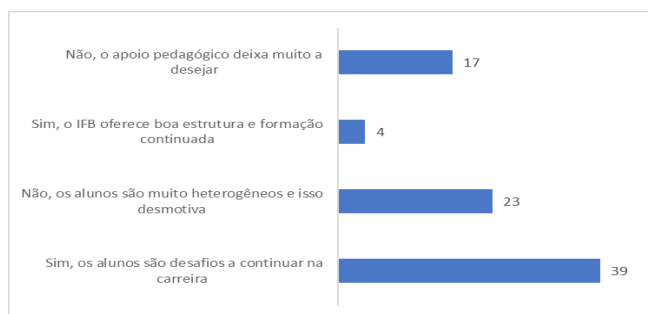


Fonte: Os autores.

No que tange às motivações do trabalho docente, foi perguntado se depois que se efetivou no IFB sentiu-se motivado na carreira docente. Quarenta e seis por cento dos respondentes afirmaram que a motivação vem dos desafios apresentados pelos estudantes. Outros quarenta e oito por cento afirmam que a heterogeneidade dos estudantes e a falta de apoio pedagógico são fatores que desmotivam o trabalho docente.

No que tange à heterogeneidade dos estudantes há uma fala recorrente entre docentes do IFB que aponta para a não seleção de estudantes, na maioria dos cursos, uma vez que o processo de entrada se dá por meio de sorteio.

Gráfico 7

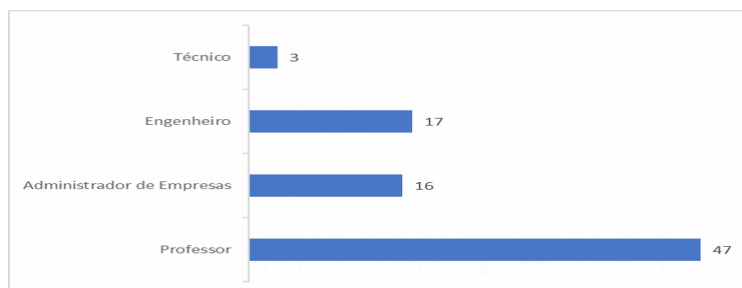


Fonte: Os autores.

Chegamos a uma das perguntas que nos ajudam a responder à questão mais importante de nossa pesquisa: “Quando perguntam sua profissão você diz que é...”.

As respostas nos surpreenderam positivamente, uma vez que cinquenta e sete por cento dos respondentes se identificam como professores enquanto que o restante se divide entre técnico, engenheiros e administradores.

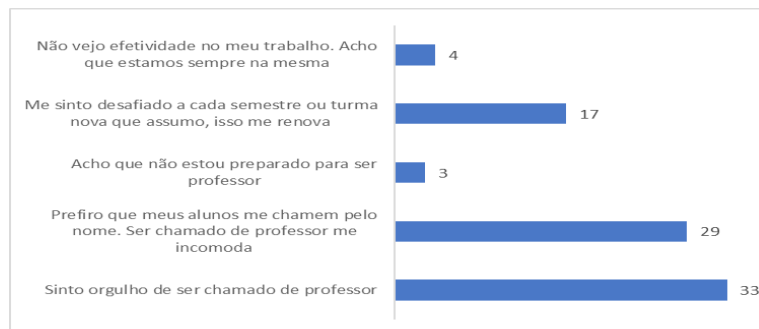
Gráfico 8



Fonte: Os autores.

Ao serem questionados sobre como eles mesmos se veem como docentes, identificamos que aproximadamente quarenta por cento dos respondentes se sente orgulhosos de serem identificados como professor. Cerca de vinte por cento dos respondentes afirma que o desafio da profissão os ajuda a se renovar semestralmente. Portanto, avaliamos estas respostas, da maioria como positiva no que tange à profissão docente e seu efetivo exercício. Observamos que os respondentes apresentam uma visão prospectiva sobre sua atuação e, de certa forma, se identificam com a docência. Por outro lado, outros trinta e cinco por cento preferem ser chamados pelo nome próprio e não por professor, pois isso os incomoda. Embora nosso instrumento de coleta não nos tenha permitido fazer o cruzamento dos dados, deduzimos que estes últimos sejam os mesmos que não se identificam como professor, os mesmos que estão na atividade por falta de opção e, uma grande parcela deles, sejam aqueles que não cursaram graduação em licenciatura,

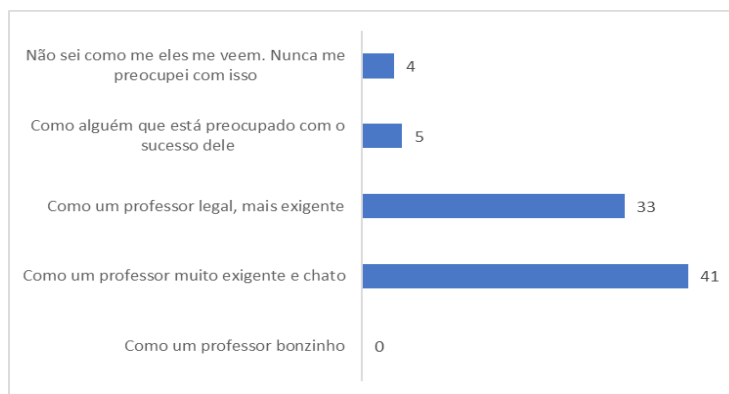
Gráfico 9



Fonte: Os autores.

Na sequência foi perguntado: como acha que seus alunos o veem? Ao analisar as respostas constatamos que a maioria dos respondentes se vê como um professor exigente e uma grande parte desses se auto conceitua como chato. Nossa análise a este respeito traz uma reflexão acerca da função docente que está atrelada àquela de fazer com que as pessoas adquiram autonomia de pensamento e estudo, o que, a princípio, é uma atividade chata, pois exige disciplina e cumprimento de regras.

Gráfico 10



Fonte: Os autores.

Ao serem questionados sobre como acha que seus colegas professores o veem, as respostas não são muito diferentes da questão anterior. A ideia que os respondentes tem sobre o que os colegas pensam deles está muito próxima do que eles pensam de si mesmos.

Gráfico 11



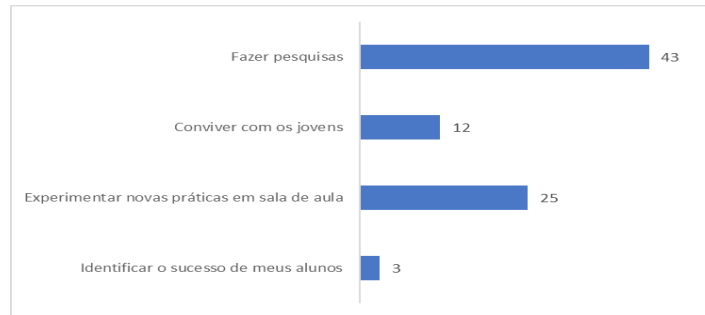
Fonte: Os autores.

Conforme apresentado anteriormente, Dubar (2005) afirma que a identidade docente se refere a um conjunto de “formas identitárias”, nos quais ocorrem transações entre uma “identidade para si” e uma “identidade atribuída”. A identidade para si está aqui representada no orgulho de ser chamado de professor, naqueles que se identificam como professor e não como profissional da formação inicial, assim como, na forma com que esses profissionais acham que as outras pessoas o consideram. Já a identidade atribuída se configura desde sua contratação formal como professor da educação básica até o que é configurado na representação que os estudantes fazem dele.

Outro item explorado foi em relação aquilo que é considerado mais estimulante na prática docente. E as respostas nos surpreenderam, pois o item mais pontuado, com cerca de cinquenta e um por cento dos respondentes, foi o da pesquisa. Compreendemos que uma das funções do professor é a pesquisa como forma de constante atualização, porém acreditamos que ela não pode ser o “carro chefe” da ação docente.

Além disso, percebemos que apenas trinta por cento dos respondentes estão preocupados com as práticas de sala de aula. Essa situação pode representar algumas coisas: ou os respondentes estão bastante seguros de suas práticas e não necessitam de novas aprendizagens, ou estão se negando a buscar novos métodos de ensino. Isso nos leva a refletir sobre a negação da ação pedagógica na atividade docente, pois, em nossa prática diária, enfrentamos certa resistência, principalmente dos professores não licenciados, em discutir pedagogicamente as ações docentes.

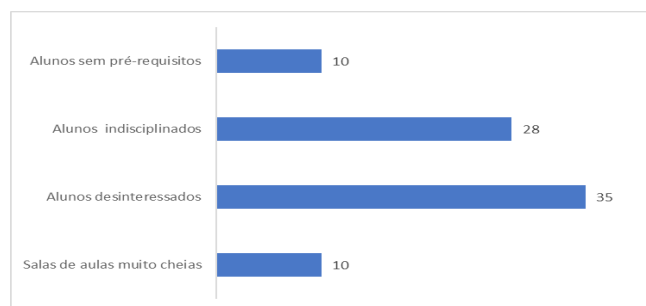
Gráfico 12



Fonte: Os autores.

Em relação ao que considera mais desestimulante na prática docente, os respondentes apontaram que o desinteresse dos alunos e a indisciplina são os fatores que mais desmotivam suas práticas. Isso nos remete a uma reflexão sobre o interesse e a indisciplina que podem ser atenuados por práticas pedagógicas mais atrativas. Se a maioria dos respondentes se negam a discutir suas práticas, fica mais fácil colocar a culpa, do não sucesso da aprendizagem, nos estudantes.

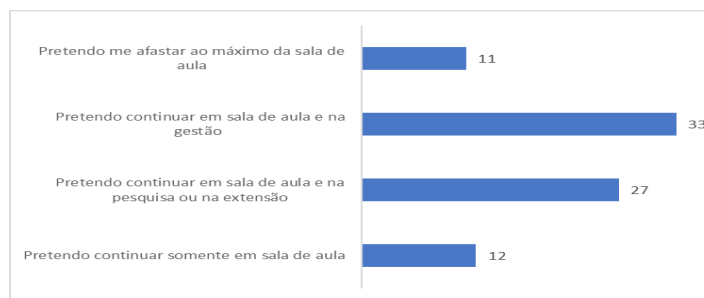
Gráfico 13



Fonte: Os autores.

No questionamento sobre quais os planos para os próximos anos, ressaltamos que os respondentes, em sua maioria, estão propensos a permanecerem em sala de aula concomitantemente com outra atividade a ser exercida. Apenas 13% dos respondentes se apresentaram avessos à sala de aula e pretendem se afastar dela. Isso demonstra, mais uma vez, que embora haja resistência na reflexão sobre a atividade pedagógica, os sujeitos da pesquisa querem permanecer na atuação de sala de aula, mesmo que tal atuação esteja mais voltada para o ensino superior nos cursos de bacharelado, conforme apresentado em análise anterior.

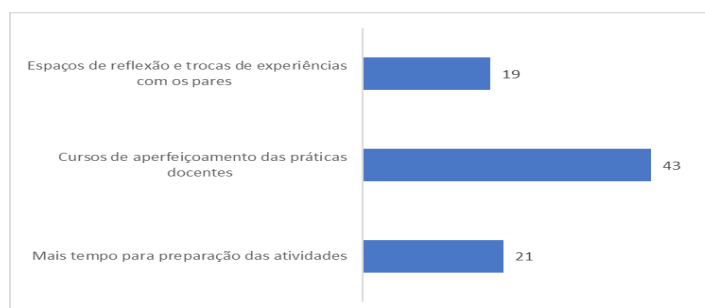
Gráfico 14



Fonte: Os autores.

A última questão submetida aos docentes dizia respeito ao que poderia ser melhorado em sua prática de sala de aula. Cerca de 50 % dos respondentes afirma que cursos de aperfeiçoamento poderiam ajudar na qualificação de suas práticas. Outros vinte e cinco por cento afirmaram que existe a necessidade de mais tempo para a preparação das atividades, enquanto quinze por cento gostariam que houvesse mais espaço de reflexão e trocas de experiências com os pares.

Gráfico 15



Fonte: Os autores.

Após esta análise quantitativa identificamos que nossos respondentes estão propensos a se identificarem como docentes, entretanto apresentam, concomitantemente, certas contradições, conforme os dados extraídos por meio do instrumento de coleta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a profissão docente precisa passar pela reflexão do papel político de ser educador e suas interferências na transformação da sociedade. No entanto, outros fatores interferem nesse processo de apropriação de um saber específico que é o saber docente. Na pesquisa realizada, constatamos que os docentes respondentes que atuam no IFB possuem características muito díspares. Esse fato se dá pela própria caracterização dos institutos federais - IF - que, embora tenham configurações de instituições de ensino superior, seu foco de atuação é a educação técnica e tecnológica, a complementação de ações de formação docente, por meio da oferta de cursos de licenciatura e a difusão de novas tecnologias.

Por outro lado, a contratação dos docentes dos institutos federais é diferente daquela realizada pelas universidades. Ao ser contratado nos IFs, o professor assume a caracterização de professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Assim, as funções da educação superior estão voltadas ao ensino tecnológico e não ao bacharelado e licenciaturas.

Conforme Tardif (2006), a ação docente é composta por um saber plural, que engloba saberes pessoais, saberes de uma formação anterior, assim como os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Então, atuar nesses diferentes níveis de ensino exige certa prática que só se alcançará com a experiência.

Assim, o docente que ingressa nos IFs tem que se sujeitar a uma prática diferente daquele que está na universidade, atuando exclusivamente na educação superior essa atuação exige uma abertura para novas experiências profissionais. De acordo com os dados apresentados, muitos dos respondentes não estão abertos às novas experiências e, por isso, encontram certa dificuldade na construção de sua identidade docente.

A internalização do papel específico do professor do IFB passa pela autopercepção, enquanto a identidade social que é construída pela percepção que os outros têm do sujeito (TARDIF e LESSARD, 2012), isto é, a identidade pessoal é construída no ato de assumir sua condição de docente do ensino básico. Os docentes que tem certa dificuldade em assumir esta condição apresentam dificuldades com sua identidade docente. Logo, essa dificuldade se reflete nas ações de sala de aula e na negação de seu aperfeiçoamento pedagógico.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. R. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: *Cedes*, 1988.
- ARROYO, M. *Mestre, professor, trabalhador*. Belo Horizonte: FE/UFMG, 1985.
- ARROYO, M. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 v. 15 n. p. 3 - 23.2002.
- BRASIL, PALÁCIO DO PLANALTO. Lei nº Lei 10.973 , de Dezembro de 2004. Brasília, 2004. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.
- DUBAR, C. A. *Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ENGUITA, M. A. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre 4 n. p. 41 - 60.1991.
- GARCIA, M.; HYPOLITO, A.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n. 1, p.45-56, jan./abr. 2005.
- OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- NOVOA, António. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NOVOA, António. *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2005.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TARDIF, Maurice.e LESSARD, Claude. *Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEACHING IDENTITY AND THE PROFESSIONALIZATION OF WORKERS IN TECHNICAL AND PROFESSIONAL EDUCATION

***Abstract:** This study aims to survey the situation of teachers enrolled in the Federal Institute of Brasília in 2018, in order to verify the teaching identity of these professionals. Teacher training covers very little technical areas, in this sense, the vast majority of teachers of technical courses work in teaching without having been prepared for such function. In many cases, teachers of technical courses became teachers from the moment they are approved in a public tender. The lack of experience and reflection on the act of teaching often causes dissatisfaction with the function and, at the same time, inefficiency in the act of teaching. The work is configured as descriptive, qualitative and the research method is a bibliographic research with field research through the analysis of the obtained answers. Thus, we believe that we will be able to identify the identity profile of the researched subjects. We believe that our study can contribute to the understanding of teaching performance as a form of professionalization, as well as to raise important data that will help the institution to invest in the continuing education of teachers, aiming at improving the teaching and learning process. For then, to reduce the problems in the management of the learning processes, avoiding the excessive number of dropouts in professional technical courses and providing a quality education.*

***Keywords:** Teacher training. Teacher identity. Teacher of technical course.*

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO VOLTADO PARA A CONGADA

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1704

SILVA, Gabriela Cristina Ferreira – e-mail: gabri_cristina_07@hotmail.com
Universidade Federal de Catalão (UFCAT) – Curso de Educação Física
Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 – Setor Universitário
75.704-020 – Catalão – Goiás – Brasil

LIMA, Lana Ferreira de – e-mail: lanaf12002@gmail.com
Universidade Federal de Catalão (UFCAT) – Curso de Educação Física
Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 – Setor Universitário
75.704-020 – Catalão – Goiás – Brasil

***Resumo:** O objetivo principal desta pesquisa foi analisar se a história e a cultura afro-brasileira, e em específico a congada, estão sendo tratadas pedagogicamente nas aulas de Educação Física das redes de ensino municipal e estadual da cidade de Goiandira-GO. Foi desenvolvida uma pesquisa descritiva-explicativa, de natureza qualitativa em que a população investigada, seis professores de Educação Física que atuavam na rede municipal e estadual de ensino, respondeu a uma entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram analisados por meio da análise de conteúdo. Concluímos que a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira” é tratada, ainda, de forma superficial no âmbito das instituições de ensino às quais os participantes da pesquisa estavam vinculados, aparecendo apenas por meio de projeto realizado no mês de novembro em prol da Semana da Consciência Negra, por meio de diálogo com os alunos ou mesmo durante o mês de realização da festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia.*

***Palavras-chave:** História e Cultura Afro-Brasileira. Congada. Educação Física. Escola.*

1 INTRODUÇÃO

Este estudo dialoga com a temática da diversidade e pluralidade tendo como foco de investigação “a História e a Cultura Afro-brasileira como conteúdos das aulas de Educação Física”, mais especificamente o ensino da congada, nas escolas da rede municipal e estadual da cidade de Goiandira-GO. O interesse pelo referido tema surgiu por conta da nossa experiência e vivência com a congada no âmbito do ensino escolar o que nos permitiu observar que, de modo geral, nas aulas de Educação Física há ainda certa resistência por parte de alguns alunos em participar de atividades que tratem da Congada alegando, por exemplo, o pertencimento a religião X ou Y, falta de interesse em conhecer e experimentar a dança

enquanto elemento da cultura corporal, a associação da Congada a macumba¹, feitiço² e mandinga³.

Conforme apontado por Brasileiro (2010a, p. 2), por ser uma manifestação cultural tradicional, constituída no Brasil pelos negros escravizados, fundamentada no modo de ver o mundo, sentir a vida e cultuar seus antepassados, os congadeiros enfrentaram e continuam enfrentando preconceitos na medida em que ainda “[...] são identificados como macumbeiros, feiticeiros e chamadores de forças negativas através do retumbar de seus tambores [...]”. Frente a tal situação este autor salienta que a escola é o melhor espaço para que sejam desenvolvidas ações que contribuam para desmitificar certas pejoratividades negativas associadas à Congada⁴ e, também, em relação a outras manifestações da cultura afro-brasileira.

Frente aos elementos apontados acima percebemos que há necessidade de pesquisas que aprofundem a discussão sobre a ausência e/ou pouca ênfase dada ao conteúdo História e Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física por entendermos que esta é uma disciplina que possui diversas possibilidades de desenvolver vários conteúdos relacionados a cultura corporal afro-brasileira e, assim, trabalhar na aula danças afro-brasileiras como, por exemplo: maculelê, capoeira, maracatu, samba de roda e a congada, as quais possibilitam discussões que envolvem religiões, música, discriminação racial, historicidade e entre outros.

Com base no exposto desenvolvemos um estudo com o objetivo principal de analisar se a história e a cultura afro-brasileira, e em específico a Congada, estavam sendo tratadas pedagogicamente nas aulas de Educação Física das redes de ensino municipal e estadual da cidade de Goiandira-GO. Mais especificamente pretendeu-se: **a)** Descrever o conhecimento

¹ Macumba é um instrumento musical percutido por um macumbeiro sendo composto por um bastão de madeira, com dentes em toda a sua extensão, possuindo também um pedaço de arame preso às extremidades o qual contém tampas de garrafas, assim, no momento de ser utilizado, é apoiado na barriga, e em uma caixa de madeira, sendo usadas duas varinhas de madeira em atrito com os dentes do bastão (BRASILEIRO, 2010).

² O termo “feitiço” ou mesmo “feiticeira” é o nome de instrumento idêntico a uma pequena cabaça que possuía nozes de palmeira em seu interior e adornada de contas de lágrimas (Ibidem., 2010).

³ A expressão mandinga, muitas vezes popularmente associada à maldade “[...] era um dialeto falado por um grupo de negros que detinham o conhecimento do Alcorão, a bíblia islâmica. Sendo islâmicos e leitores, eles sabiam escrever e ocorria que eles escreviam mensagens e deixavam nos patuás (bolsinhas de couro ou cabaças) e colocavam pendentes ao pescoço” (Ibidem., p.4).

⁴ Especificamente em relação à congada enquanto um conteúdo a ser inserido nos espaços educacionais vale ressaltar o estudo de Tiago e Carmo (2012) os quais consideram que a congada enquanto elemento cultural da sociedade brasileira deve fazer parte dos conteúdos das disciplinas escolares e não só da Educação Física, por possibilitar aos professores cumprirem com o proposto na Lei nº 10.639/03 e por avaliarem que “[...]o Congado, abordado nas esferas educacionais, pode representar a aceitação de um histórico regional e cultural válido para o delineamento e a compreensão da própria identidade social de grupos populacionais que adotam esta prática”, evidenciando ainda a real contribuição destes grupos para a sociedade brasileira.

que o professor de Educação Física possui referente a Lei nº 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura-Afro Brasileira; **b)** Verificar como o professor de Educação Física relaciona o conteúdo da História e Cultura Afro-Brasileira, mais especificamente a Congada, com a área da Educação Física.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os objetivos da investigação desenvolvemos uma pesquisa descritiva-explicativa, de natureza qualitativa (GIL, 2008).

Em relação a população desta investigação cabe esclarecer que a cidade de Goiandira-GO possui três instituições de ensino sendo uma da rede municipal que oferta apenas a primeira fase do Ensino Fundamental; e, duas instituições estaduais, uma de caráter integral que oferta a segunda fase do Ensino Fundamental e a outra o Ensino Médio. O público alvo da investigação foram os profissionais que ministravam a disciplina de Educação Física. Cabe esclarecer que para preservar o sigilo da identidade dos mesmos utilizamos nomes fictícios relacionados a ternos de congo, sendo eles: Moçambique, Catupé Penacho, Marinheiro, Carreiro, Mirim e Romano.

Na escola da rede municipal atuavam dois profissionais, uma docente formada em Educação Física (Catupé Penacho) e com pós-graduação em Educação Física escolar (nível especialização); e um professor (Mirim) que estava cursando a formação inicial na área. Já na rede estadual atuavam quatro profissionais, dois vinculados à escola de período integral, sendo uma docente (Moçambique) com formação na área da Educação Física e pós-graduada em Educação Física escolar (nível especialização) e outra (Carreiro) com habilitação em História e pós-graduação em Psicopedagogia (nível especialização). Os outros dois, uma docente (Marinheiro) formada em Ciência Biológicas com especialização em Psicopedagogia e um docente (Romano) em formação inicial na área da Engenharia de Produção, atuavam na instituição de ensino que ofertava o Ensino Médio.

No que se refere ao tipo de vínculo com a rede de ensino em que atuavam apenas Moçambique era professora efetiva, os demais eram contratados. E no tocante ao tempo de atuação na área da Educação Física e séries em que ministravam as aulas da disciplina de Educação Física, Moçambique atuava a dezoito anos na rede ensino com turmas da segunda

fase (do sexto ao nono ano) de período integral do Ensino Fundamental; Catupé Penacho a três anos nas turmas da primeira fase do Ensino Fundamental (de primeiro ao quinto ano). Por sua vez Marinheiro estava atuando com Educação Física escolar a apenas quatro meses, ministrando aulas para as turmas do terceiro semestre da Educação de Jovens e Adultos (EJA), terceiro ano do Ensino Médio, para o segundo período do Ensino Médio e para o quarto período do Programa de Fortalecimento do Ensino Médio Noturno⁵ (PROFEN). Já a docente Carreiro ministrava aulas a apenas um mês para alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental.

O professor Mirim estava a dois anos atuando no espaço não formal da área da Educação Física e a dois meses no âmbito escolar com alunos da primeira fase do Ensino Fundamental. O docente Romano também estava ministrando aulas a apenas dois meses, como professor substituto, para turmas do Ensino Médio.

O ponto de partida para iniciarmos o processo de coleta de dados, que ocorreu por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada, foi o contato inicial com as instituições de ensino (por meio da direção) e em seguida com os docentes, para lhes apresentarmos a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

De posse dos dados estes foram analisados por meio da técnica denominada por “análise de conteúdo” que de acordo com Silva e Fossá (2013) se organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração de material; e 3) interpretação dos dados. Estes autores salientam que esta é uma técnica de análise de dados que analisa “[...] diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais)” (Ibidem, p.3) presentes em entrevistas, observações, notícias de jornais, anúncios publicitários, filmes, cartas, em que o processo de análise transita entre o “rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (Ibidem, p.3), demandando do pesquisador disciplina, dedicação, paciência e tempo.

3 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

⁵ Esse programa foi criado por meio da Resolução CEE/CP n.04/2017 a qual estabelece as diretrizes provisórias para as matrículas de estudantes menores de dezoito anos que estejam nas seguintes situações: menor aprendiz; menor trabalhador ou em condição de dupla aprendizagem; inexistência de oferta de vagas aos estudantes no Ensino Médio regular noturno da rede estadual.

Para podermos identificar o conhecimento dos participantes da pesquisa acerca da Lei nº 10.639/03, buscamos inicialmente verificar se ao longo da formação acadêmica inicial os mesmos haviam cursado disciplinas que abordavam a referida lei e conteúdos relativos a “História e Cultura Afro-Brasileira”. Uma das participantes (Catupé Penacho) não respondeu a essa questão. Já os demais participantes, três (Marinheiro, Carreiro e Romano) responderam que ao longo da formação inicial não tiveram contato com esse tema e dois (Moçambique e Mirim), afirmaram que sim. Os dados coletados nos permitiram constatar, ainda, que três participantes (Marinheiro, Carreiro e Romano) não conheciam a referida lei e outros três (Moçambique, Catupé Penacho e Mirim) afirmaram conhecê-la.

Entre os que responderam conhecer a lei, dois (Moçambique e Mirim) afirmaram que obtiveram esse conhecimento ao cursarem disciplinas na graduação e pós-graduação (nível especialização) bem como por meio de capacitação ofertada pelo estado visto que a matriz curricular prevê como um dos conteúdos a ser trabalhado na escola a cultura africana inserida na Educação Física; um (Catupé Penacho) não relatou como obteve tal conhecimento.

Em busca de conhecer o que os professores compreendiam pela “História e Cultura Afro-Brasileira” conseguimos diversas respostas, onde Marinheiro nos disse que estas são a base da formação do povo brasileiro; Moçambique considerou como sendo a mistura de culturas diferentes e que caracteriza a miscigenação do povo brasileiro devendo por isso serem trabalhadas nas escolas com o intuito de levar os alunos a valorizarem e respeitarem a cultura africana; Carreiro relatou que são as tradições e influências que recebemos da cultura africana; Mirim disse que é a diversidade populacional que caracteriza a sociedade brasileira; Romano salientou que é evidenciar fatos históricos que aconteceram no Brasil por meio da participação do povo africano; Catupé Penacho afirmou não possuir nenhum conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira.

Os dados descritos até o momento nos permitem dizer, de acordo com Silva e Borges (2014), que mesmo a lei não sendo uma realidade do cotidiano das instituições, não podemos desconsiderar que a construção da cultura brasileira está entrelaçada a história do negro no Brasil, sendo assim podemos observar alguns elementos que são parte da cultura africana mas que integram o conjunto da cultura do País, como jogos, brincadeiras, comidas, temperos, ritmos, músicas e danças. Essa ideia vai ao encontro do que expressaram os participantes da pesquisa ao relatarem suas compreensões em relação ao assunto “História e Cultura Afro Brasileira”.

As respostas apresentadas acima pelos participantes, só mostram o quanto o conhecimento dos mesmos é frágil, sendo assim fica evidente a falta de preparo para tratar tal temática em suas aulas de Educação Física. Com isso compreende-se que devem ser criados cursos de capacitação na área da Educação Física voltados a esta temática, considerando que a poucos quilômetros da cidade de Goiandira há uma Universidade Federal que poderia estar ofertando para garantir a formação continuada de todos os docentes da região e demais localidades, para que possam estar mais capacitados a desenvolver um trabalho de forma detalhada e aprofundada e não algo superficial. Pois, concordando com Dias e Silva (2012, p.15) consideramos que a formação continuada pode “[...] propiciar o alicerce teórico necessário ao exercício da docência, vinculada aos saberes profissionais” e que é indiscutível a relevância desta “[...] temática a fim de fomentar práticas pedagógicas que contemplem as diversidades humanas”.

Os dados coletados nos possibilitaram observar que apenas a docente Catupé Penacho, que relatou conhecer a Lei 10.639/03, avaliava estar apta a desenvolver uma aula abordando a temática da História e Cultura Afro-brasileira, pois considerava que o professor deve estar preparado para trabalhar com tudo o que lhe é oferecido. Os demais participantes alegaram não estar aptos por falta de uma formação continuada, conforme evidencia a fala transcrita a seguir: *“eu não me sinto preparada como eu disse, assim tem muito tempo que eu vi, que eu estudei e eu acho que o Estado tá falho com a gente, que a gente precisava ter novos cursos de capacitação principalmente porque a gente tem a UFG tão próxima né que poderia tá capacitando os professores das nossas regionais”* (Moçambique).

Percebemos por meio das falas dos participantes que estes não se vêem como estando capacitados para trabalhar em suas aulas conteúdos relacionados a “História e Cultura Afro-Brasileira” o que contribui para que as mesmas acabem sendo desenvolvidas no âmbito escolar apenas de forma pontual e isolada e, por conseguinte, que a lei não seja efetivada de forma significativa, aspectos estes que vão ao encontro do que apontam os estudos de Martins (2015) e Silva (2005).

Sendo assim, conseguimos perceber que o conteúdo da História e Cultura Afro-Brasileira não se faz ausente somente por parte dos docentes, mas também pelo fato de nossos governantes não investirem em cursos de capacitações e materiais didático-pedagógicos, sem os quais os docentes ficam fragilizados para iniciar ou até mesmo buscar conhecimento nesta temática.

Todos os participantes da pesquisa avaliaram ser importante trabalhar o conteúdo da História e Cultura Afro-Brasileira na aula de Educação Física e justificaram suas respostas alegando, por exemplo, a necessidade de valorizar a cultura africana que também se expressa na cultura corporal bem como desconstruir preconceitos acerca da mesma (Moçambique e Mirim); ser um conteúdo que aborda a formação da cultura brasileira (Marinheiro); ser parte da história do povo brasileiro e ainda, no contexto atual, não ser devidamente tratada na sala de aula (Romano); ser necessário e importante estabelecer, em qualquer área, as relações com o conteúdo acima referido (Carreiro); e, devido ao fato de que toda cultura, portanto não só a afro-brasileira, deve ser reconhecida, respeitada, valorizada e trabalhada na escola (Catupé Penacho).

As respostas fornecidas nos levam a considerar que “a escola tem um importante papel na discussão do reconhecimento pelos povos não afrodescendentes dessa importância. Portanto, é na escola que deverá haver o (re) conhecimento e a valorização dos povos negro-africanos no desenvolvimento social e na formação da cultura brasileira” (SILVA; BORGES, 2014, p. 3). No caso específico da disciplina Educação Física a mesma possibilita, por meio dos elementos da cultura corporal como a dança, a luta, a ginástica, o esporte e os jogos e brincadeiras, o trato pedagógico de diversos conteúdos e atividades que possibilitarão ao aluno conhecer e valorizar a história e a cultura afro-brasileira como um todo em todos os seus momentos da história.

Consideramos ser importante desenvolver esta temática na disciplina de Educação Física, pois a mesma consegue ter um contato direto com os alunos por meio dos movimentos e vivências corporais que os componentes da cultura corporal conseguem garantir. Para além desses fatores trazemos também que em seus momentos de teoria, a partir de atividades e debates, necessitam surgir discussões que envolvam questões referentes ao preconceito racial, a construção da cultura e da sociedade brasileira. Por ser uma disciplina que possui um leque de possibilidades de atividades a serem desenvolvidas no âmbito escolar, a mesma deve estar presente no cotidiano dos alunos e fazendo uso da temática referida, para que possa ampliar os conhecimentos de um modo geral de cada aluno e os tornando críticos. Entende-se, contudo, que só a disciplina de Educação Física não conseguirá tratar esse conteúdo pedagogicamente de forma intensa, o mesmo deve perpassar por todo currículo escolar com o intuito de levar conhecimentos aos alunos de uma forma mais aprofundada.

A respeito de ser possível ou não relacionar o conteúdo da História e Cultura Afro-brasileira com a Educação Física novamente todos os participantes responderam de forma positiva alegando, por exemplo, o fato de ser um conteúdo previsto no currículo do estado (Marinheiro), mas reconhecendo a necessidade de maior preparo por parte dos professores para tratar pedagogicamente desse conteúdo nas aulas de Educação Física (Moçambique) utilizando jogos, capoeira e lutas (Carreiro) e despertando o interesse de participação dos alunos não apenas pelas atividades práticas como também pelas teóricas (Romano).

Indagados se trabalhavam, e de que forma, em suas aulas conteúdos relativos a História e a Cultura Afro-Brasileira, cinco professores (Marinheiro, Carreiro, Mirim, Catupé Penacho e Romano) afirmaram não desenvolver esse conteúdo em suas aulas. Seguem abaixo algumas das respostas obtidas: *“Ainda não, mais é conteúdo que vamos começar no quarto bimestre [...]”* (Marinheiro); *“[...] como a minha aula aqui é mais pro lado do futebol até que é menos. Eu entro mais só com o esporte mas é sempre bom a gente comentar essas coisas com os alunos essa matéria esse tema”* (Mirim); *“Não, no momento aqui não. A gente segue a base que a escola passa pra gente, base do currículo da escola né, então depende mais do momento de festa ou alguma coisa assim porque eles passam pra gente trabalhar a gente trabalha”* (Catupé Penacho); *“Sinceramente não, só tive a oportunidade de passar um filme pra eles que tinha alguma coisa da cultura africana, mas não tinha nada dentro do Brasil”* (Romano).

Observamos que cinco participantes disseram que não trabalham conteúdos relativos a “História e Cultura Afro-Brasileira” em suas aulas e nem em semanas comemorativas como a da Consciência Negra, porém os mesmos reconhecem a importância e as possibilidades de trabalhar essa temática nas aulas de Educação Física. Pode-se dizer que ao afirmarem não trabalhar tal conteúdo tal afirmação vai ao encontro de respostas anteriores nas quais expressaram não se sentirem aptos a trabalhar a temática referida. Com isso em um determinado momento Catupé Penacho se mostra um pouco contraditória quando diz estar apta a trabalhar esta temática, mas vemos que a mesma não trabalha este conteúdo em suas aulas.

Apenas Moçambique disse que trabalhava o conteúdo relativo a História e a Cultura Afro-Brasileira por meio de projetos afirmando *“A gente faz projetos né dentro da cultura afro-brasileira é quando tinha o Ensino Médio até o ano passado a gente trabalhava resgatando a congada né é alguns movimentos, a capoeira, então era mesmo um projetinho feito dentro da escola que eu acho que provavelmente esse ano acontecerá de novo em novembro”*. A fala desta docente chama atenção, pois embora tenha avaliado não se sentir apta para trabalhar este conteúdo, busca realizar, no mês de novembro, quando se comemora a Semana da Consciência Negra, projetos sobre a temática referida.

Observamos que o conteúdo da “História e Cultura Afro-Brasileira” é garantido em lei e está previsto no currículo do estado de Goiás e embora não esteja ausente do âmbito escolar o mesmo é trabalhado, ainda, de forma isolada e pontual, pois os profissionais que assumem as aulas nos mostram se sentir despreparados para conduzir uma aula que faz referência a esta temática por avaliarem que possuem pouco conhecimento sobre a mesma e, ainda, enfrentam dificuldades em tratá-lo em suas aulas devido ao desinteresse dos alunos em participar de atividades não apenas práticas, mas, também, teóricas.

Destacamos a fala de Carreio que mesmo não possuindo formação na área da Educação Física, evidencia que procura em sua prática pedagógica garantir o referido conteúdo por meio do trato pedagógico de elementos da cultura corporal como a capoeira, o jogo e a luta, possibilitando assim aos alunos experiências corporais para além daquelas tradicionalmente ofertadas nas escolas. Isto porque conforme Silva e Borges (2014, p.4) “a cultura africana é possuidora de um riquíssimo ornamento lúdico, podendo citar jogos tais como: Kebeto, Kukulo, Labirinto, Mankala, entre outras, e, ainda manifestações como a Capoeira, as Danças, enfim, variadas propostas” que contribui para o reconhecimento e fortalecimento da participação da população afro-brasileira na formação e consolidação da cultura brasileira (GONÇALVES; RIBEIRO, 2014).

Realçamos, ainda, a fala de Romano que, também, não possui formação na área da Educação Física, e aponta para a dificuldade em garantir a participação dos alunos nas aulas que envolvam atividades não apenas práticas como também teóricas. Isto nos leva a avaliar que este professor de certo modo consegue compreender a Educação Física como uma disciplina formadora que vai além do rola bola, aspecto este que vai ao encontro do disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física que afirmam que “a Educação Física escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais” (BRASIL, 1997, p.27).

Em tempos passados a Educação Física era vista como parte da área biológica que considerava o corpo a partir de suas habilidades que envolvia força, agilidade, técnicas e entre outros, não considerava a mesma como parte da área de humanas desconsiderando todas as suas expressões e cultura. Sendo assim, Daolio (2004, p.9) nos aponta que a cultura é um conceito importante “[...] para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos

culturais específicos. Desse modo, este autor, baseando-se em Geertz, nos diz que a Educação Física pode expandir deixando de lado ideias que se pautem apenas em estudos e práticas voltadas para a área biológica envolvendo o movimento humano, o corpo físico e o esporte nas suas dimensões técnicas, para se tornar uma área que pesquisa e age sobre a cultura corporal do movimento e que pode contribuir, no espaço escolar, para ampliar a visão/compreensão dos alunos sobre as diferentes culturas, uma vez que estes passariam a conhecê-las, vivenciá-las e posicionar-se perante as mesmas.

É nessa perspectiva que para Soares et al. (1992, p.73) a Educação Física é entendida como uma área que possui em seu currículo um item de estudo relacionado a expressão corporal como linguagem. Sendo assim, é expressão corporal, enquanto linguagem, que mediará o processo de “[...] sociabilização das crianças e jovens na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do cimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal”.

Dessa forma, ponderamos que ao trabalharmos com o conteúdo relativo à “História e Cultura Afro-Brasileira” não podemos deixar ausente nesse momento a cultura, por entendermos que “o desenvolvimento desta perpassa todo o desenvolvimento da humanidade, pois na medida em que interagimos com o meio, somos por ele influenciados e transformamos a natureza, sendo por ela também transformados” (PRADO, 2003, p.11). Portanto, a cultura é pública e expressa um conjunto de manifestações artísticas, sociais, lingüísticas, religiosas e comportamentais de um povo que são aprendidas e não dependem de transmissão genética. Sendo assim Geertz (2008, p.10) aponta “[...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e que orientam sua existência. É, portanto, a “própria condição de vida de todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações. Constitui-se em processo singular e privado, mas é também plural e público” (DAOLIO, 2004, p. 11).

A cultura africana é rica em diversas manifestações culturais e práticas da cultura corporal que vão além da capoeira e congada, podendo ser destacadas: afoxé, bloco afro, bumba-meu-boi, cacuriá, carreiros, carimbó, ciranda, samba, folia de reis, frevo, jongo, maculelê, marabaixo, maracatu de baque virado, maracatu de baque solto, marujada, samba, negro fugido, reisado de congo, samba de coco, samba de roda, tambor de crioula e teatro experimental do negro (PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL, 2016). Desse modo, vemos o vasto acervo de possibilidades que podem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física e

com isso voltamos ao que foi dito anteriormente sobre a necessidade de cursos de capacitação para subsidiar o trabalho cotidiano dos docentes.

A Educação Física é uma área ampla de conhecimento e conteúdo que apresenta diversas características para serem desenvolvidas no âmbito escolar e não escolar. Em se tratando da mesma Daolio (2004, p. 9) nos aponta que essa disciplina vem lidando com o ser “[...] humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica”. Com isso a Educação Física possibilita tratar diversas temáticas em suas modalidades, porém o que irá definir o trato pedagógico da mesma é a “expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza” (Ibidem.). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1997, p. 29) apontam que “[...] esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte.”

Diante dos conteúdos que podem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física destacamos a dança, onde a mesma nos possibilita trabalhar com as danças brasileiras e populares e com isso temos a oportunidade de introduzir as congadas nesse meio. Segundo Parreira e Foganholi (2009) as danças brasileiras vêm com o objetivo de valorizar a cultura popular, sendo assim carregam consigo um papel importante no auxílio do cumprimento da Lei 10.639/03, que por sua vez mostra a cultura popular ligada às manifestações de matrizes africanas. Para complementar trazemos Brasileiro (2010) que salienta que falar sobre a cultura afro-brasileira em sala de aula pode ser um momento prazeroso, porém o professor deve estar motivado a enfrentar desafios. Essa mesma autora afirma que desde a Educação Infantil até o Ensino Superior há sim possibilidades de se trabalhar a Congada.

Por sua vez a congada se faz presente na cidade de Goiandira e em demais municípios da região, onde a mesma é considerada como um elemento cultural e tradicional. De acordo com Avelar (2014, p.14) embora esta cidade não seja de grande porte “[...] traz consigo uma riqueza de caráter tradicional que não pode ser ignorada” visto que a congada é organizada, anualmente durante duas semanas do mês de setembro, junto a uma das festas de maior movimento na igreja Católica, a Festa de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia, fazendo parte, portanto, dos calendários da igreja Católica Romana e do Município.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho referido nos proporcionou momentos de reflexões sobre o trato pedagógico da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira” na disciplina de Educação Física tendo em vista que esta possui diversos componentes da cultura corporal como forma de conteúdos para trabalhar está temática no espaço escolar.

Compreendemos que a temática referida é tratada, ainda, de forma superficial no âmbito das instituições de ensino às quais os participantes da pesquisa estavam vinculados, aparecendo apenas por meio de projeto realizado no mês de novembro em prol da Semana da Consciência Negra, por meio de diálogo com os alunos ou mesmo durante o mês de realização da festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia.

Os participantes da pesquisa avaliaram ser possível relacionar e tratar pedagogicamente nas aulas de Educação Física o tema da História e Cultura Afro-Brasileira e, mais especificamente, o da congada, por meio de elementos da cultura corporal como lutas, jogos e dança. Verificamos que a orientação para a definição do trato pedagógico da História e Cultura Afro-Brasileira, e em específico a congada, nas aulas de Educação Física, ocorria por meio apenas da matriz curricular do estado.

A História e Cultura Afro-Brasileira tratada pedagogicamente nas aulas de Educação Física poderá contribuir para desenvolver vários aspectos que valorizam o povo negro nas suas tradições e cultura, sendo o mesmo um dos formadores da identidade brasileira. A mesma sendo tratada em aulas além de valorizar o negro e possibilitando um auto reconhecimento de sua própria história ou até mesmo de sua identidade, poderá estimular reflexões sobre questões que envolvem assuntos como respeito, tolerância e preconceitos, com o intuito de combater toda forma de discriminação que existe contra o povo negro. A escola por ser um espaço privilegiado com papel importante na construção do indivíduo deve sim tratar este assunto de forma crítica e de maneira eficaz para que consiga exterminar o racismo que caminha pelos ares escolares.

A a Lei 10.639/03 foi criada com o intuito de levar conteúdos relativos a História e Cultura Afro-Brasileira para as salas de aula, pois existe a necessidade de se tratar este assunto no âmbito escolar, porém conforme as leituras que realizamos, e com base nos dados da pesquisa que desenvolvemos, podemos avaliar que a mesma ainda não se faz presente de forma efetiva no âmbito escolar e até mesmo no Ensino Superior, o que nos remete a pensar que ela é uma lei de direito mas não de fato. Portanto, ao longo de nossa pesquisa os docentes nos

mostraram um conhecimento frágil sobre a temática referida e até mesmo um desconhecimento acerca da Lei 10.639/03 que obriga a inserção do conteúdo da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar da Educação Básica.

Dessa forma, devem ser criados cursos de capacitação e ocorrer mais investimentos por parte dos governantes no Ensino Superior e na pós-graduação *latu sensu* para que se possibilite estruturar uma base forte que dê suporte para o docente conseguir tratar pedagogicamente desta temática em suas aulas, não só na aula de Educação Física, mas também em outras disciplinas onde a temática referida pode ser desenvolvida de forma interdisciplinar. Isto porque ações de qualidade em prol de uma política antirracista, que tem o professor como mediador dessa empreitada no espaço escolar, necessitam que esse mesmo professor possa ter vivenciado um ambiente de formação inicial voltado para esse objetivo como também que lhe seja proporcionado espaços de formação continuada que tenham esse foco.

Considerando as congadas como um fator cultural de nossa cidade, é interessante as instituições de ensino construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola prevendo a congada como um conteúdo importante para as diversas disciplinas, aproveitando os ternos de congo que existem na cidade com isso levando a própria comunidade para dentro da escola para ensinar os alunos a valorizar e respeitar essa manifestação cultural e toda a sua historicidade. A partir deste estudo que entendemos ser inicial consideramos ser importante que novas investigações sejam desenvolvidas com foco, por exemplo, no trato do conteúdo da História e Cultura Afro-Brasileira, e mais especificamente da congada, a partir do olhar e compreensão dos alunos. Avaliamos ser importante, ainda, estudos acerca desta temática ampliando para a análise em outras disciplinas do currículo escolar, bem como buscando conhecer como as secretarias municipais e estaduais tem tratado e lidado com a implementação da Lei 10.639/03.

Agradecimentos

Agradecemos as instituições de ensino que nos permitiram realizar a pesquisa junto ao professores de Educação Física, bem como a estes profissionais que se dispuseram a contribuir com a pesquisa por meio de seus relatos acerca do trabalho com o conteúdo História e Cultura Afro-Brasileira e, mais especificamente, com a Congada.

REFERÊNCIAS.

AVELAR, L. L. S. **A congada como manifestação cultural na cidade de Goiandira: um estudo sobre o terno dos carreiros.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais) - Departamento de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão - GO, 2014. Disponível em: <https://cs.catalao.ufg.br>. Acesso em: 20 nov.2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p. v.7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov.2018.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jun.2017.

BRASILEIRO, J. **Cultura Afro-brasileira na Escola: o Congado na sala de aula.** 2010a. 10p. Disponível em: <http://culturaviva.gov.br>. Acesso em: 03 set. 2018.

BRASILEIRO, J. **Cultura Afro-brasileira na Escola: o Congado na sala de aula.** 1 ed. São Paulo: Ícone, 2010b. (Coleção Conhecimento e Vida).

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura.** São Paulo: Autores Associados, 2004.

DIAS, K. de A.; SILVA, V. B. M. da. Formação continuada de educadores para a diversidade étnico-racial: a rede municipal de ensino de Florianópolis em foco. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul-RS. **Anais [...]**. Caxias do Sul-RS: Anped Sul, 2012. p. 1-16. Disponível em: <http://www.ucs.br>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL. Afoxé. 2016. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=34089. Acesso em: 20 nov. 2018.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 214p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

GONÇALVES, M.A.R.; RIBEIRO, A.P.A. (Org.). **História e cultura africana e afro-brasileira na escola.** 2 ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014. 128p.

MARTINS, P. M. C. **História e cultura afro-brasileira na formação de professores de Educação Física: Narrativas da licenciatura e do Pibid da RC/UFG.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Curso de Educação Física, Universidade Federal de Goiás (RC-UFG), Catalão-GO, 2015.

PARREIRA, V.; FOGANHOLI, C. Danças brasileiras na Educação Física escolar: (re) conhecendo histórias e diferentes linguagens. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA, 4., 2009, São Carlos-SP. **Anais [...]**. São

Carlos-SP: UFSCar, 2009. p. 685-695. Disponível em: <http://motricidades.org>. Acesso em: 22 nov.2018.

PRADO, P. do. **Congada, corpo e cultura na 125ª Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão-GO**.2003. Dissertação (Mestrado em Interinstitucional em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br>. Acesso em: 24 nov. 2018.

SILVA, A. H; FOSSÁ, M I. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SILVA, M. O ensino de história da África e cultura afro-brasileira em Goiânia. In: OLIVEIRA, I. de; SILVA, P. B. G e; PINTO, R. P. e (Org.). **Negro e educação: escolas, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/35742488/Revista-negro-e-educacao-3-2003-anped-e-acao-educativa>. Acesso em: 21 nov.2018.

SILVA, R. da; BORGES, G. A. Jogos e manifestações corporais da cultura afro-brasileira e africana no contexto da Educação Física escolar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: SEED/PR., 2014. p. 1-16. v.1 (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia de ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortes, 1992.

THIAGO, M. S. L.; CARMO, M. A. A. O congado na sala de aula: história e cultura. In: RODRIGUES FILHO, G.; BERNARDES, V. A. M.; NASCIMENTO, J. G. do. **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. 1 ed., Uberlândia-MG: Editora Gráfica Lops, 2012. p.613-631.

HISTORY AND THE AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN THE CONTENTS OF PHYSICAL EDUCATION: A BACKGROUND STUDY TO CONGADA

***Abstract:** The main objective of this research was to analyze if the History and the Afro-Brazilian Culture, and in specific the congada, are being treated pedagogically in the Physical Education classes of the municipal and state education networks of the city of Goiandira-GO. A qualitative descriptive-explanatory research was developed in which the researched population, six Physical Education teachers who worked in the municipal and state educational network, responded to a semi-structured interview. The data obtained were analyzed through content analysis. We conclude that the theme of "Afro-Brazilian History and Culture" is also treated superficially within the educational institutions to which the participants of the research were linked, appearing only through a project carried out in November in favor of Black Consciousness Week, through dialogue with the students or even during the month of celebration of the feast in praise of Our Lady of the Rosary, Saint Benedict and Saint Efigênia.*

***Keywords:** Afro-Brazilian History and Culture. Congada. Physical Education.*

SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR EM MOÇAMBIQUE: RELATO DE PESQUISAS EMPÍRICAS

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1705

ALIANTE, Gildo¹ – aliantegildo@yahoo.com.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Social e Institucional
Rua Ramiro Barcelos, 2600
CEP: 90035-003 – Porto Alegre – RS – Brasil

MENDES, Jussara Maria Rosa² – E-mail: jussaramaria.mendes@gmail.com

ABACAR, Mussa³ - E-mail: abacarmussa@yahoo.com.br
Universidade Rovuma, Faculdade de Educação e Psicologia
Campus Universitário de Napipine
CP: 544 – Nampula – Nampula – Moçambique

Resumo: *A educação pública em Moçambique tem passado por importantes mudanças e reformas que repercutem na micropolítica das escolas. Todavia, verifica-se que o cenário educativo apresenta um quadro deficitário no que se refere às questões relacionadas às condições de trabalho, à saúde dos professores e, à formação e prática profissional docente do ensino público. Este estudo de revisão sistemática da literatura teve como objetivo mapear os resultados de pesquisas sobre a saúde mental de professores moçambicanos, no período de 2011 a 2019. Foram analisadas 11 produções acadêmicas, entre dissertações, teses e artigos científicos que abordam a temática de trabalho docente e sua interface com a saúde do professor, publicados no período compreendido entre 2011 a 2019. Da análise realizada, verificou-se a predominância de estudos com amostra de professores do ensino básico (n=10), exploratórios, descritivos e de caráter quantitativo (n=7) e sobre estresse ocupacional (n=9). Os estudos apontaram a presença de adoecimento mental nos professores, marcado por sinais tanto de estresse como de burnout. A degradação da saúde mental de professores é eminentemente influenciada pelos fatores do ambiente escolar tais como: baixos salários e remunerações; escassez ou precários recursos materiais e físicos;*

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional no Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil. Bolsista de CAPES.

² Doutora em Serviço Social pela PUC-SP. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Saúde e Trabalho (NEST/UFRGS).

³ Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco – Brasil. Professor da Faculdade de Educação e Psicologia na Universidade Rovuma – Nampula.

limitado desenvolvimento na carreira; sobrecarga de trabalho e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Conclui-se que os fatores organizacionais são determinantes no sofrimento e adoecimento mental de professores. Dai que se considera necessário o desenho de políticas públicas de promoção de saúde no trabalho de professores e se dê atenção às condições estruturais do trabalho desses profissionais.

Palavras-Chave: *Condições de trabalho. Educação pública. Risco psicossocial. Saúde do professor. Trabalho docente.*

1 INTRODUÇÃO

Em Moçambique, a educação é considerada um direito fundamental de cada cidadão e um instrumento para a integração do indivíduo na vida social, econômica e política, indispensável para a preparação da nova geração e construção da nação. Com efeito, o governo estabeleceu para o Setor da Educação o seguinte objetivo estratégico: promover um sistema educativo inclusivo, eficaz e eficiente que garanta a aquisição das competências requeridas ao nível de conhecimentos, habilidades gestão e atitudes que respondam as necessidades de desenvolvimento humano (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique [MINEDH], 2017). Assim, é tarefa do Estado promover a inclusão, a equidade e igualdade no acesso à educação (do artigo 3 da Lei nº18/2018 de 28 de dezembro).

Para fazer em face deste desafio, a educação pública em Moçambique tem sido alvo de importantes mudanças e reformas tanto na organização, na estrutura como nos currículos. É assim que no ano de 2004 iniciou o processo de implementação das reformas curriculares em todas as escolas do ensino primário público. Essas reformas incidiram na introdução do novo currículo, do ensino primário gratuito, de passagens semi-automáticas, da organização do ensino em ciclos de aprendizagem (Ministério de Educação de Moçambique [MINED], 2003), da organização das disciplinas em três blocos de conhecimento tais como, comunicação e ciências sociais; ciências naturais e matemática, e atividades práticas e tecnológicas (Instituto de Desenvolvimento da Educação de Moçambique [INDE], 2019). Na revisão curricular foram introduzidas novas disciplinas como Ofício, Educação Moral e Cívica, Inglês, Educação Musical, Línguas Moçambicanas, além de permitir a inclusão de 20% dos conteúdos locais.

O ensino secundário também sofreu certas reformas que incluem: introdução de disciplinas de Tecnologias de Informação e Comunicação, Artes Ciências, Noções de empreendedorismo, Psicopedagogia e Agropecuária (MINEDH, 2017). Igualmente, no subsistema de ensino técnico-profissional iniciou no ano de 2006, o processo de reformas na Educação Técnico-Profissional designada por Reforma da Educação Profissional (REP), com objetivo principal de tornar o subsistema mais capacitado para as necessidades do mercado de trabalho, principalmente através de: a) A reforma institucional do sistema, potenciando a inclusão de vários intervenientes, incluindo o setor produtivo; b) O desenvolvimento de currículos baseados em padrões reconhecidos de competências; c) A melhoria das condições das instituições para uma resposta mais eficaz e eficiente, em termos de funcionamento e; d) A criação de uma Comissão Interministerial da Reforma da Educação Profissional (CIREP) e da Comissão Executiva da Reforma da Educação Profissional (COREP) para a gestão e acompanhamento, numa perspectiva multi-setorial e interministerial (Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique [MCTESTP], 2018).

De modo geral, as reformas em curso na educação pública estão surtindo efeitos positivos tanto na expansão da rede escolar que se traduz no aumento do número de instituições de ensino e dos alunos como também de professores e infra-estruturas. Infelizmente, apesar dos avanços registrados constata-se ainda a falta do pessoal técnico em todos os níveis do subsistema para responder adequadamente os desafios das reformas; limitação no investimento, (MINED, 2014), insuficiência de formadores/professores para corresponder à demanda do subsistema; deficiente manutenção das infra-estruturas e equipamentos; deficiente aplicação do sistema de controlo de qualidade; obsolência e falta de equipamentos de laboratórios, meios didáticos e consumíveis; fraca inserção das instituições nas comunidades locais e ligação destas instituições ao setor produtivo; fraca capacidade de planificação da oferta formativa num contexto de escassez de recursos; fraco sistema de gestão de informação insuficiente para tomada de decisões (MCTESTP, 2018). Além disso, observam-se problemas de competência e fraco preparo psicopedagógico dos professores, aliados às precárias condições de trabalho, elevado número de alunos por turma e a proporção professor/aluno que interferem em altos índices de ineficiência e que afetam o Sistema da Educação (MINED, 2015) e o trabalho docente.

Obviamente, a implementação dessas reformas nem sempre tem sido acompanhada pela adequada preparação profissional dos professores e provisão de condições físicas e materiais,

o que favorece para a queda de qualidade de ensino e aprendizagem. Ou seja, verifica-se que o cenário educativo apresenta um quadro deficitário no que se refere às questões relacionadas à formação e prática profissional docente do ensino público, às condições de trabalho e à saúde física e mental dos professores.

Como anotam Alencar e Valeça (2016), os contextos atuais de trabalho, com condições precárias, instabilidade de emprego, pouca possibilidade de desenvolvimento e crescimento profissional, bem como modos agressivos de organização do trabalho, que exigem metas difíceis de serem alcançadas e que causam um mal-estar junto aos trabalhadores, podem contribuir para o adoecimento do trabalhador. Nesse sentido, as condições e as múltiplas exigências feitas ao papel do professor, têm sido cada vez mais associadas aos problemas de saúde física e mental apresentados por estes trabalhadores, tais como a fadiga psicológica, o estresse e *burnout* (CRUZ *et al.*, 2010), aspectos que podem comprometer o seu bem-estar, a longevidade na profissão e a qualidade de suas interações com os alunos (LHOSPITAL; GREGORY, 2009).

Assim, tem-se como pressuposto que para refletir sobre a saúde mental dos profissionais da educação pública (*e.g.*, professores) é indispensável adentrar nas condições de trabalho de professores de distintos subsistemas de ensino. Com efeito, para melhor compreensão da temática em estudo, é fundamental antes de tudo, esclarecer as noções de trabalho, saúde, condições de trabalho, saúde do trabalhador, estresse ocupacional e *burnout*.

O trabalho é compreendido como processo dinâmico atravessado por múltiplas determinações e, ao mesmo tempo, em sua dimensão ontológica como parte da constituição do ser social (MENDES; WÜNSCH; REIDEL, 2019). A saúde, por sua vez, é entendida como expressão do ser social, em que o trabalho e as condições de o exercer são premissas essenciais para a compreensão das condições de trabalho e saúde do trabalhador (MENDES *et al.*, 2019). Para Mendes, Wunsch (2011), a saúde do trabalhador é expressão do conhecimento e da compreensão das múltiplas determinações que constituem o processo saúde-doença na relação dialética entre trabalho e saúde, que explicitam um conjunto de manifestações na indissociável relação entre corpo e mente dos indivíduos. E um dos fatores determinantes do processo de saúde-doença no trabalho são as condições de trabalho, que se constituem parte dos meios de trabalho. Todavia, a existência de condições de precariedade nos espaços institucionais confronta-se com os saberes dos trabalhadores (MENDES *et al.*, 2019), podendo originar problemas de ordem psicológica como estresse ocupacional e *burnout*.

O termo estresse ocupacional refere-se a um complexo estado físico-psíquico proveniente das exigências e inadequações dos fatores ambientais, organizacionais e humanos no ambiente de trabalho (BITTAR *et al.*, 2004). Também pode ser definido como um processo estressor-resposta, que envolve desde os fatores de trabalho que excedem a capacidade de enfrentamento do indivíduo (estressores organizacionais) quanto às reações fisiológicas, psicológicas e comportamentais aos eventos avaliados como estressores (PASCHOAL; TAMAYO, 2004). Na perspectiva de Reisa, Gomes e Simões (2018), o estresse ocupacional resulta da incapacidade da pessoa (i.e., do trabalhador) em ajustar-se satisfatoriamente com as constantes exigências e mudanças que o seu trabalho exige. Trata-se, portanto, de um processo em que o indivíduo percebe as exigências do trabalho como estressoras, as quais, ao exceder sua habilidade de enfrentamento, provocam-lhe reações negativas (VALE; MACIEL; CARLOTTO, 2015). Portanto, o estresse ocupacional configura-se quando a origem dos agentes estressores (fatores de estresse) é eminentemente proveniente do espaço de trabalho ou decorrentes das atividades realizadas naquele ambiente (MARRAS; VELOSO, 2012). E o estresse ocupacional do professor representa, segundo Kyriacou (2001), as experiências desagradáveis de um professor traduzidas em emoções negativas como a raiva, frustração, ansiedade, depressão e nervosismo, resultante de algum aspecto de seu trabalho e medidas pela percepção de que as exigências profissionais constituem uma ameaça à sua auto-estima ou bem-estar.

Vale mencionar que o estresse na sua fase crônica pode levar ao *burnout*. Cientificamente, o termo *burnout* foi utilizado primeiramente, em 1974, por Freudenberger que o descreveu como um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e de recursos, observado como sofrimento existente entre os profissionais que trabalhavam diretamente com pacientes dependentes de substâncias químicas, (drogas) (FREUDENBERGER, 1974). A definição mais consensual do termo *burnout* a nível internacional é a da perspectiva psicossocial proposta pela psicóloga social Maslach e seus colaboradores que o definem como um fenômeno psicossocial que ocorre como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos no ambiente de trabalho, que é constituído por três componentes: Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixa Realização Profissional (MASLACH; LEITER, 2016; 2017).

A *Exaustão Emocional* (EE) caracteriza-se pela sensação de esgotamento emocional e físico. Trata-se da constatação de que não se dispõe mais de algum resquício de energia para levar

adiante as atividades laborais. O cotidiano no trabalho passa a ser penoso e doloroso. A *Despersonalização* (DP) é marcada pelo desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos e de cinismo em relação aos clientes e usuários. É caracterizada pela ausência de sensibilidade, manifestada pelo endurecimento afetivo, “coisificação” das relações interpessoais, levando o indivíduo a ter um contato frio e impessoal com os usuários de seus serviços, passando a ter atitudes de ironia em relação às pessoas, mostrando-se indiferente ao que possa acontecer aos demais; o profissional passa a tratar os clientes, os colegas e a organização como objetos. Por fim, a *Baixa Realização Profissional* (BRP) é sentimento de insatisfação com as atividades laborais que vem realizando e com seu desenvolvimento emocional, sentimento de insuficiência, de baixa auto-estima, de fracasso profissional e de desmotivação. Portanto, o trabalhador sente-se infeliz consigo mesmo e insatisfeito com as suas realizações no trabalho, sentindo algumas vezes o desejo de abandonar o emprego, caracterizando-se por uma auto-avaliação negativa.

A literatura aponta a existência de diversos aspectos do ambiente organizacional e extra-organizacional determinantes na degradação da saúde dos trabalhadores (i.e., estressores). Cooper e Marshall (1982) tipificaram os estressores ocupacionais em estressores do trabalho e extra-organizacionais. Os estressores do trabalho incluem: a) *condições intrínsecas a um emprego* (precárias condições físicas de trabalho, sobrecarga de trabalho, horários apertados e perigo físico); b) *papel na organização* (ambiguidade, conflito, responsabilidade por pessoas e conflitos provocados pela reorganização das fronteiras); c) *Desenvolvimento da carreira*, (sobrepromoção, subpromoção, falta de segurança no trabalho e ambições frustradas); d) *Relações no trabalho* (relações desagradáveis com o patrão ou a chefia, subordinados ou colegas e dificuldades em delegar responsabilidades e); e) *estrutura organizacional e clima* (pouco ou nenhuma participação no processo de decisão, restrições no comportamento, política do escritório e falta de consulta efetiva). A segunda categoria integra o conflito trabalho-família, dificuldades financeiras, problemas familiares e crises na vida.

No contexto escolar, Chang (2009) apresenta os preditores de *burnout* em professores classificando-os em: fatores individuais, organizacionais e transacionais. Os fatores individuais incluem variáveis demográficas ou de personalidade (e.g., idade, sexo, estado civil, nível de escolarização, anos de experiência no ensino, tipo personalidade, resiliência, estratégias de *coping*, auto-estima, auto-conceito), fatores organizacionais agrupam características institucionais e do trabalho, (e.g., demandas inadequadas do trabalho, *status*

socioeconômico da escola, ambiguidade de papéis, fraca preparação dos professores, baixos salários, rígida cultura organizacional, falta de apoio administrativo, falta de suporte dos supervisores e pouca participação no processo decisivo) e, fatores transacionais surgem das interações de fatores individuais com fatores organizacionais e / ou sociais, como a percepção de um funcionário sobre o estilo de liderança, atribuição dos professores aos comportamentos inadequados dos alunos e percepções dos professores sobre a troca de investimento e resultados.

Silveira *et al.* (2014) realizaram uma sistematização notável das fontes de estresse no contexto escolar, tendo identificado as seguintes variáveis: lidar com a turma e manter a disciplina; aplicar tarefas de estudo; organizar grupos de trabalho; ajudar as crianças com problemas comportamentais e/ou de aprendizagem; comunicar conceitos ou notas; preparar recursos para lições; falta de recursos e equipamentos; excesso de responsabilidade pelos alunos; pouco suporte do governo; pressões de tempo na escola; mau comportamento e baixa motivação dos alunos; superlotação das turmas; alta carga de trabalho; pouco suporte profissional; falta de apoio dos pais dos alunos e falta de suporte social. Mais recentemente, Aliante e Abacar (2018), indicaram, através de uma revisão de literatura que buscou explorar as fontes de estresse ocupacional em professores moçambicanos, brasileiros e portugueses do ensino básico e secundário, a sobrecarga no trabalho, o mau comportamento de alunos, os salários baixos, as condições inadequadas de trabalho, o fraco rendimento acadêmico dos alunos, a falta de concentração dos alunos às orientações para as tarefas, como os principais estressores comuns nos três países.

Tanto o estresse ocupacional como o *burnout* gera diversas consequências negativas na saúde e vida dos trabalhadores bem como no sucesso e produtividade das organizações. No quadro de um estresse, as consequências para o indivíduo se manifestam em termos de saúde mental e física. Al-Fudail e Mellar (2008) e Frango (1995) agrupam as consequências de estresse ao nível do indivíduo em: *fisiológicas* (cefaléias, alterações cardiovasculares e alterações gastrointestinais); *psicológicas* (irritação, tensão, tédio e depressão, disfunção cognitiva frequente, dificuldades na concentração, na memorização, em tomar decisões ou em avaliar situações de risco para a saúde e segurança de si próprio e de outros, ansiedade, fadiga, frustração e esgotamento) e *comportamentais* (consumo de álcool e drogas, tabagismo, comportamentos agressivos).

O estresse ocupacional não apenas pode ter impacto negativo na saúde física e mental dos trabalhadores, elevando os já altos índices de afastamento laboral, com evidente diminuição da produtividade nas organizações de trabalho (CARLOTTO *et al.*, 2018), mas também pode afetar de forma negativa a eficiência e satisfação do trabalhador (LIPP; COSTA; NUNES, 2017), elevar o risco de acidentes de trabalho, aumento significativo dos custos da saúde pública (HASSARD *et al.*, 2018) e o aparecimento de *burnout*.

Ademais, quando os indivíduos vivenciam estresse ocupacional intenso, eles têm dificuldade em cumprir suas atividades laborais e extralaborais e tendem a apresentar sintomas depressivos (ALLEMAND; SCHAFFHUSER; MARTIN, 2015). Neste sentido, o estresse pode provocar uma alteração da dinâmica familiar e trazer prejuízos na saúde dos filhos e do cônjuge.

De acordo com a descrição de Frango (1995), a falta de disponibilidade psicológica, o isolamento, os comportamentos hostis e defensivos, a habilidade emocional e o desgaste físico podem enfraquecer e “desnutrir” as relações familiares, conduzindo a uma instabilidade e à deterioração da dinâmica familiar. Além disso, as consequências do estresse podem apresentar duas vertentes ao nível social: na vida social do indivíduo (o indivíduo tem tendência para o isolamento social, ausência de prazer no contato com os outros e falta de afinidade com as pessoas e solidão) e os encargos sociais das sequelas do estresse (FRANGO, 1995).

Tamayo e Trócoli (2009) aludem que desde o início da década de 1970 as investigações sobre *burnout* têm revelado entre seus correlatos, concomitantes e possíveis consequências, nos seguintes aspectos: *distúrbios individuais* (depressão, queixas psicossomáticas, problemas de saúde e uso de drogas), *atitudes inadequadas* (insatisfação no trabalho, falta de comprometimento organizacional e intenção de abandonar o trabalho) e *problemas no trabalho* (absenteísmo, licença médica, alta rotatividade, baixo desempenho e má qualidade dos serviços prestados). No contexto escolar, o *burnout* afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando-os a um processo de alienação, cinismo, apatia, problemas de saúde e intenção de abandonar a profissão (GUGLIELMI; TATROW, 1998). Concomitantemente, Youg e Yue (2007) alertam que *burnout* afeta gravemente a saúde física e mental dos professores, reduz a qualidade de seu trabalho e, por sua vez, prejudica a saúde física e mental de seus alunos e compromete o desenvolvimento saudável da educação.

Importa salientar que, embora a degradação de saúde mental de professores seja uma problemática preocupante a nível global e muito investigada em diferentes países, as pesquisas sobre o assunto em Moçambique encontram-se numa fase incipiente. Sendo assim, acredita-se que a imersão que este artigo faz sobre as condições de trabalho e sua interface na saúde de professores poderá permitir ampliar a compreensão e o aprofundamento sobre o processo de saúde-doença desses profissionais. Igualmente, o mapeamento dos estudos sobre a saúde mental de professores do ensino público e fatores associados pode impulsionar a realização de futuras pesquisas, além de ajudar os gestores educacionais e fazedores de políticas públicas educativas a melhorar as situações de trabalho que contribuem para a degradação da saúde mental dos professores. Devido à crescente importância da temática de adoecimento mental do professor enquanto problema que afeta o setor da educação e a qualidade de vida do professor, o objetivo deste estudo é mapear os resultados de pesquisas empíricas sobre a saúde mental de professores moçambicanos, no período de 2011 a 2019.

2 MÉTODO

Foram analisadas 11 produções acadêmicas, entre dissertações, teses e artigos científicos que abordam a temática de trabalho docente e sua interface com a saúde do professor, publicados no período compreendido entre 2011 a 2019. Foi feita uma busca na *internet* com os seguintes descritores: trabalho docente em Moçambique, saúde do professor em Moçambique, estresse do professor em Moçambique, esgotamento profissional em professores em Moçambique, mal-estar do professor em Moçambique e *burnout* em professores em Moçambique. Além disso, fez uma consulta no acervo físico do PPG (Mestrado) em Administração e Gestão Educacional na Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula e da Revista *Suwelani* (versão impressa) da atual Universidade Rovuma.

Foram identificados 17 trabalhos, sendo excluídos seis por não se enquadrarem nos critérios previamente definidos. Em seguida foram selecionados os artigos que melhor se enquadravam com o objetivo definido e com os seguintes critérios: estudo empírico, realizado com amostra de professores moçambicanos do ensino público (*e.g.*, subsistema de ensino primário, secundário, ensino especial e técnico-profissional) e publicado no período de 2011 a 2019.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 faz o mapeamento dos estudos encontrados na pesquisa realizada. Os estudos foram catalogados de acordo com o nome do autor e ano de publicação e, resultados encontrados pelos autores, seguindo a ordem cronológica do mais antigo ao atual.

O Quadro 1 ilustra que das 11 produções científicas analisadas, verificou-se a predominância de estudos com amostra de professores do ensino básico (n=10) e um estudo do ensino secundário. Portanto, constata-se que o foco de maior interesse de investigação dos pesquisadores é o ensino fundamental (i.e., ensino básico), pois está presente em 90% dos estudos.

Os estudos exploratório-descritivos e de natureza quantitativa foram os mais frequentes (n=7), seguido de exploratórios e qualitativos (n=3) e um misto, ou seja, quali-quantitativos (n=1). A amostra estudada variou de 20 a 512 participantes. No que diz respeito às técnicas de coleta de dados, a maioria dos estudos (n=7) utilizou questionários padronizados e quatro entrevista semi-estruturada, sendo três individuais e um recorreu ao grupo focal. O pacote estatístico SPSS foi a técnica mais preferida na análise de dados (n=7), seguido de análise de conteúdo (n=3) e, misto (n=1).

Quadro 1: Estudos sobre a Saúde Mental do Professor em Moçambique

Autoria	Objetivos	Método			Resultados
		Tipo de pesquisa	Técnica de coleta e análise de dados	Participantes	
Abacar (2011)	Explorar os fatores associados ao trabalho que promovem o <i>stress</i> ocupacional e o bem-estar dos professores do ensino básico moçambicanos.	Exploratória e de caráter qualitativa	Entrevista semi-estruturada e, com recurso a análise de conteúdo, através da ferramenta <i>NVivo8</i> .	20 professores do ensino básico que lecionam da 1ª à 7ª classe.	Fontes de <i>distress</i> no trabalho: baixos salários; falta de benefícios sociais; mau relacionamento com os pais e encarregados de educação; limitado desenvolvimento de carreira; sobrecarga de trabalho; pressão de tempo e escassez ou precários recursos materiais e físicos. Consequências de <i>distress</i> : fisiológicas (e.g., as dores de cabeça) e psicológicas (e.g. nervosismo). Estratégias de <i> coping</i> : paliativas e apoio social.
Abacar (2015)	Estabelecer relações do conceito de <i>Burnout</i> , a partir de uma perspectiva ética e êmica, em amostras de professores moçambicanos e brasileiros.	Quantitativa e descritiva.	Questionário sociodemográfico, <i>Maslach Burnout Inventory</i> , recorrendo-se ao tratamento quantitativo com o auxílio do <i>software</i> estatístico SPSS (<i>Statistical Package for Social Science</i>).	512 professores do ensino fundamental público, sendo 278 moçambicanos e 234 brasileiros.	Alguns professores moçambicanos e brasileiros apresentam um quadro instalado de estresse e <i>burnout</i> no nível de Exaustão Emocional; e o senso de coerência, resiliência, ansiedade, depressão e variáveis sociodemográficas (i.e., nacionalidade, estado civil, nível de ensino lecionado, idade, formação e anos de experiência) fizeram diferença na ocorrência da síndrome.

Abacar e Aliante (2016)	Analisar as principais fontes de <i>stress</i> ocupacional em professores do ensino secundário.	Descritiva e quantitativa.	Questionário sobre dados sociodemográficos e de <i>stress</i> ocupacional de professores adaptado por Oliveira (2003) e analisados por SPSS.	125 professores do ensino secundário de ambos os sexos.	Fontes de <i>distress</i> no trabalho: baixos salários e remunerações, fraco rendimento acadêmico dos alunos, falta dos alunos às aulas, alta de concentração dos alunos às orientações para as tarefas, mau comportamento dos alunos.
Abacar, Roazzi e Bueno (2017)	Investigar a representação social do conceito de “estresse” e como a variável nacionalidade está associada a essa organização estrutural, bem como obter entendimento sobre as fontes e consequência de estresse no trabalho docente, a partir da concepção dos professores moçambicanos e brasileiros do ensino básico.	Exploratório e qualitativa.	Técnica de classificação livre, com base em um roteiro de entrevista semi-estruturada. Os dados foram analisados com auxílio da técnica de análise de conteúdo e pacote estatístico SPSS.	72 professores do ensino básico participaram do estudo, sendo 36 moçambicanos e 36 brasileiros.	<i>Estressores ocupacionais</i> : baixos salários, falta de benefícios sociais, as condições de trabalho, o comportamento dos alunos, fraca aprendizagem dos alunos, desvalorização docente, sobrecarga de trabalho, relações interpessoais ruins, fraca participação dos pais e encarregados de educação e limitado desenvolvimento de carreira. <i>Consequências do estresse</i> : perda de interesse no trabalho, esgotamento físico e mental, fraco desempenho docente e baixo rendimento acadêmico.
Aliante e Tittoni (2017)	Avaliar os fatores de risco psicossocial na atividade docente.	Qualitativa e exploratória	Grupos focais e analisados pela técnica de análise de conteúdo categorial.	50 professores das escolas do ensino primário.	<i>Estressores psicossociais</i> : baixos salários, sobrecarga no trabalho, pressão de tempo, condições inadequadas de trabalho, desmotivação de alunos, limitadas oportunidades no desenvolvimento na carreira e transferências involuntárias.
Aliante (2018)	Avaliar a frequência do <i>Burnout</i> em professores moçambicanos do ensino básico, verificando as possíveis associações com as variáveis sociodemográficas e laborais.	Pesquisa de natureza quantitativa com delineamento observacional, analítico, transversal.	Questionário de dados sociodemográficos e laborais, “ <i>Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo</i> ” versão em português para Profissionais de Educação; Análise quantitativa de	263 professores do ensino básico.	24,0% dos participantes apresentaram altos níveis de <i>Burnout</i> (Perfil 1) e 11,0% níveis severos de <i>Burnout</i> (Perfil 2). Verificou-se que somente houve associação estatisticamente significativa entre a variável “idade” com a dimensão de Desgaste Psíquico e “sexo” com a dimensão de Culpa.

			dados com o recurso ao SPSS.		
Aliante e Titto (2018)	Explorar as fontes de estresse ocupacional em professores moçambicanos do ensino básico na cidade de Nampula.	Exploratória e de natureza quantitativa.	Questionário de dados sócio-demográficos e laborais e de fontes de estresse no trabalho docente; dados analisados com o recurso ao pacote estatístico SPSS.	263 professores do ensino básico.	<i>Estressores ocupacionais</i> : salários baixos; limitadas oportunidades de desenvolvimento profissional; atribuição da culpa pela fraca aprendizagem dos alunos; falta de recursos materiais para o trabalho; falta de apoio social; falta de planos de benefícios sociais e quantidade de alunos por turma.
Abacar e Travasso (2018)	Identificar as fontes de estresse e estratégias de <i>coping</i> em professores do ensino primário.	Descritiva e de cunho quantitativo.	Escala de fontes de stress na docência, e do questionário de Estratégias de gestão do estresse e, analisados com o recurso ao SPSS.	100 professores que lecionam em escolas públicas do ensino primário na cidade de Nampula.	Precárias condições de trabalho, o clima organizacional tenso, as características do trabalho e problemas de desenvolvimento na carreira. <i>Estratégias de coping</i> : focalizadas no problema e na emoção.
Abacar e Revenda (2018)	Avaliar os níveis de <i>stress</i> e factores associados, em professores do 1º ciclo do Ensino Básico.	Exploratória e quantitativa	Questionário de Fontes de <i>Stress</i> de Leite e Pinto (2001). A análise estatística através do programa SPSS	100 professores do 1º ciclo do Ensino Básico.	Metade dos docentes investigados (50%) sofre do <i>stress</i> do trabalho, 21% sente-se frustrados pelo trabalho docente e 14% revela irritabilidade. As principais causas de <i>stress</i> dos professores investigados foram os baixos salários, as turmas numerosas, o mau comportamento dos alunos, a falta de clareza de papéis, a falta de tempo para dedicar aos alunos individualmente e poucas oportunidades de promoção profissional.
Aliante e Abacar (2019a)	Identificar as fontes de estresse ocupacional em professores do ensino primário em Nampula – Moçambique.	Exploratória, de natureza quantitativa.	Questionário de dados sócio-demográficos e laborais e de fontes de estresse no trabalho docente, analisados com o	263 professores do ensino básico que trabalham nas escolas	<i>Fontes de estresse ocupacional</i> : falta de oportunidades para continuação de estudo, salários baixos, limitadas oportunidades de desenvolvimento profissional, distância a percorrer entre escola-casa e vice-versa, atribuição de culpa

			recurso ao SPSS.	públicas na cidade de Nampula.	pelo fracasso dos alunos, falta de recursos materiais para o trabalho, falta de apoio social, carência de planos de benefícios sociais, mudanças ou atualizações regulares dos currículos, quantidade de alunos por turma, oscilação de datas de pagamento de salários e precárias condições físicas de trabalho.
Aliante e Abacar (2019b)	Explorar as fontes de estresse ocupacional em professores moçambicanos do ensino básico.	Exploratório e de carácter qualitativo.	Entrevista semi-estruturada e analisados com auxílio da técnica de análise de conteúdo categorial.	20 professores de uma escola pública do ensino básico localizada na cidade de Nampula – Moçambique.	Os professores perceberam o seu trabalho como estressante e estressores ocupacionais mais apontados são: precárias condições de trabalho, salários baixos, falta de desenvolvimento profissional, políticas de educação e sobrecarga de trabalho; maior quantidade de alunos por turma, comportamento dos alunos e fraca aprendizagem dos mesmos; deficiente participação dos pais e/ou encarregados de educação.

Fonte: Resultados da pesquisa.

Apresentação Oral

Tal como este estudo, Diehl e Marin (2016), através da revisão da literatura sobre adoecimento mental em professores brasileiros, verificaram a predominância de estudos quantitativos (87%). Estes autores afirmam ainda que dos artigos de abordagem quantitativa, 54% apresentavam delineamento descritivo correlacional, alguns deles também descritivos e exploratórios, indicando interesse, por parte dos pesquisadores, em explorar relações que possam existir entre as variáveis investigadas. Igualmente, Diehl e Marin (2016) acrescentam que os autores priorizaram o uso de instrumentos padronizados.

Na avaliação de *burnout* em professores (n=2), um estudo utilizou *Maslach Burnout Inventory* (MBI) e outro “*Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*” (CESQT-PE), ambos em suas versões em português para profissionais de educação. Apesar disso, a nível internacional observa-se que MBI tem sido o instrumento preferencial e mais utilizado para avaliar o constructo. Neste sentido, uma revisão de literatura revelou o MBI como o instrumento mais utilizado mundialmente para a avaliação da *burnout* (CARDOSO *et al.*, 2017). Isso confere praticamente, segundo Schaufeli, Leiter e Maslach (2009), o monopólio na aplicação do MBI nas pesquisas sobre o *burnout*.

Os estudos apontaram a presença de sinais tanto de estresse como de *burnout* nos professores, sendo o estresse ocupacional o constructo mais investigado (n=9). Diferentemente a este achado, Diehl e Marin (2016) observaram que em termos de *ranking*, dos estudos analisados sobre a temática de adoecimento mental em professores brasileiros, 33% tratam da síndrome de *burnout*, 20% da qualidade de vida dos professores, 13% de Transtornos Mentais e Comportamentais ou Comuns, 13% do estresse e 7% de ansiedade.

A partir dos estudos analisados neste artigo, observa-se que os estressores ocupacionais mais apontados foram: baixos salários e remunerações; escassez ou precários recursos materiais e físicos; limitado desenvolvimento na carreira; sobrecarga de trabalho e problemas ou fraca aprendizagem dos alunos. De forma similar, Santos e Nascimento Sobrinho (2011) constataram que excesso de trabalho, alunos indisciplinados, baixa remuneração, falta de reconhecimento profissional, falta de reciprocidade na relação com os alunos, conflito e sobrecarga de papel, relação professor-família, dúvidas quanto à competência profissional, problemas de relacionamento com colegas, preparação insuficiente para a prática do trabalho, excesso de responsabilidades, aparecem, na maioria dos estudos, associados às dimensões da síndrome. Igualmente, na investigação de Diehl e Marin (2016) observou-se que a organização do trabalho, a falta de reconhecimento, problemas motivacionais e

comportamentais dos alunos (falta de limite e de educação, dificuldades de relacionamento), pouco acompanhamento familiar e problemas no ambiente físico (ergonomia, mobiliário, equipamentos e condições de ruído e temperatura) foram os fatores de adoecimento dos professores. Por seu turno, Arraz (2018) identificou os seguintes os fatores organizacionais que afetam diretamente a saúde dos professores: salários considerados inadequados; comportamento dos alunos; pressão proveniente dos diretores e supervisores; grande demanda curricular; sobrecarga de trabalho; falta de reconhecimento e falta de autonomia.

Na análise das estratégias de enfrentamento, observa-se que para fazer face às situações estressoras os professores recorrem basicamente às estratégias focadas na emoção (esforço para regular o estado emocional que é associado ao estresse e reduzir a sensação física desagradável gerada), seguida de apoio psicossocial (preferência de um indivíduo para obter simpatia ou ajuda, em termos cognitivos e afetivos, de outras pessoas em tempos de necessidade após um episódio de estresse), que de acordo com Burchielli e Bartram (2006), pode ser derivado de fontes informais, tais como família, amigos e colegas de trabalho e de fontes formais como, os supervisores no local de trabalho.

Contrariamente, as estratégias focadas no problema, que levam o confronto direto da situação removendo de uma vez por todas a fonte de estresse, as estratégias de enfrentamento centradas no controlo da emoção e o apoio social (estratégia de interação social) ajudam a minorar as consequências do estresse no indivíduo. Griffith, Stepto e Cropley (1999) descobriram que os níveis de estresse em professores diminuem com a presença de apoio social. No entanto, dada a ineficácia dos mecanismos de enfrentamento baseados na emoção (LAZARUS; FOLKMAN, 1984; SOWMYA, 2010), Pietarinen *et al.*, (2013) indicaram, em seu estudo que professores podem aprender outros tipos de estratégias que lhes permitam reduzir o estresse e *burnout* e construir um ambiente de trabalho saudável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo mapear os resultados de pesquisas empíricas sobre a saúde mental de professores moçambicanos, no período de 2011 a 2019. Os achados indicam que os estudos sobre a saúde mental de professores do ensino público em Moçambique cingiram-se em estresse ocupacional e *burnout*, sendo necessário o desenvolvimento de pesquisas sobre outras perturbações (*e.g.* Qualidade de Vida no Trabalho dos professores, Transtornos

Mentais e Comportamentais ou Comuns, ansiedade e alcoolismo), bem como de saúde física (e.g. ergonômicos, de voz e ambiente físico). Além disso, as pesquisas analisadas foram majoritariamente do tipo exploratório, descritivo e de natureza quantitativa, o que sugere o desenvolvimento de mais pesquisas com abordagem qualitativa recorrendo, sobretudo, os grupos focais para pesquisar aspectos sociais e subjetivos dos professores que estejam a interferir negativamente na sua saúde mental. Verificou-se o predomínio de estudos como amostra de professores do ensino básico (i.e. fundamental). Neste contexto, sugere-se a realização de futuras envolvendo professores de outros subsistemas de ensino como secundário, ensino especial e técnico-profissional.

O transtorno mental mais investigado foi o estresse ocupacional (sintomas, fatores associados e estratégias de *coping*). Seligmann (2016) anota que para o estudo das situações de trabalho, o conceito de estresse pode ser útil quando se pretende fazer um levantamento das fontes de ameaça à saúde - que incluem necessariamente as ameaças à segurança. Porém, ele não oferece perspectivas para o entendimento das interações que ocorrem entre os diferentes “estressores” (fatores de risco), nem das interações entre o trabalho e a subjetividade.

Os resultados desta revisão sistemática da literatura mostram a existência de múltiplos fatores do trabalho que contribuem para a degradação da saúde mental de professores moçambicanos. Tal cenário tem sido influenciado pela precariedade das situações de trabalhos dos professores associada a pouca valorização profissional.

Embora não seja recente o reconhecimento de que as situações de trabalho do professor podem interferir negativamente na saúde do professor, estes resultados são deveras preocupantes, pois salientam um processo de diminuição da qualidade de vida dos professores. Por essa razão, justifica-se a necessidade de promover uma educação em saúde mental de modo a despertar nos professores os riscos da sua profissão, bem como capitalizar e habilitar com recursos cognitivos para um melhor enfrentamento das situações estressoras. É desejável, também, a concepção e implementação da política de saúde do trabalhador de modo a proporcionar aos professores uma vivência positiva no local de trabalho. Associado a isso, importa desenvolver serviços de assistência e acompanhamento psicológico nas escolas para ajudar os professores a lidar com as situações geradoras do adoecimento mental. Importa mencionar que numa era em que o trabalho assume um papel central na vida das pessoas, é crucial a criação de políticas pelo Governo, que visem prover condições mais dignas de trabalho docente.

E, finalmente, a concretização das reformas educativas e a qualidade de ensino também dependem da saúde do professor. Dessa forma, a implementação das medidas aludidas é fundamental para a prevenção e o reconhecimento precoce do adoecimento mental do professor moçambicano, indispensáveis para a promoção da saúde e bem-estar docente e realização profissional, bem como para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas.

REFERÊNCIAS

ABACAR, M. **Stress ocupacional e o bem-estar de professores do ensino básico em escolas moçambicanas**. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2011.

ABACAR, M. **Burnout em docentes do ensino básico em escolas moçambicanas e brasileiras**. 2015. 333 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ABACAR, M.; ALIANTE, G. Fontes de stress ocupacional em professores moçambicanos do Ensino Secundário Geral do 1º ciclo, cidade de Nampula. *In: Jornadas Científicas do MI-NEDH*. Maputo: 21 a 23 de setembro de 2016.

ABACAR, M.; AMADE, F. T. Trabalho, prazer e colapso do professor: Stress ocupacional e estratégias de gestão e profissionais do ensino primário público em Moçambique. *In: BASTOS, J. N.; ABACAR, M. (Orgs.). Educação em Moçambique: Políticas, Concepções e Práticas*. Maputo: Educar-UP, 2018, p. 271-284.

ABACAR, M.; REVENDA, S. B. X. Fontes de Stress Ocupacional em Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, cidade de Nampula. **II Fórum Nacional de Educação**. Maputo, 27 e 28 de setembro de 2018.

ABACAR, M.; ROAZZI, A.; BUENO, J. M. H. Stress ocupacional: Percepções dos professores. **Revista Amazônica**, v.19, n.1, p.430-472, 2017.

ALENCAR, M. C. B.; VALENÇA, J. B. M. Afastamento do trabalho e funcionalidade: o caso de trabalhadores adoecidos por doenças da coluna lombar. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, v.24, n.4, p.755-763, 2016. <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0732>

ALLEMAND, M.; SCHAFFHUSER, K.; MARTIN, M. Long-term correlated change between personality traits and perceived social support in middle adulthood. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v.41, n.3, p.420-432, 2015. <https://doi.org/10.1177%2F0146167215569492>

AL-FUDAIL, M.; MELLAR, H. Investigating teacher stress when using technology. **Computers & Education**, v.5, p.1103-1110, 2008. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.11.004>

ALIANTE, G. **Síndrome de Burnout e Trabalho: Um estudo junto a professores moçambicanos do ensino fundamental das escolas da rede pública na cidade de Nampula**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/187611>

ALIANTE, G.; ABACAR, M. Fontes de *stress* ocupacional em professores do ensino básico e médio em Moçambique, Brasil e Portugal: Uma revisão sistemática de literatura. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, v.4, n.33, p.95-110, 2018. Disponível em: <http://aulp.org/node/114943>

ALIANTE, G.; ABACAR, M. Fontes de stress em professores moçambicanos do ensino primário. In: **Anais do XVI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos de Trabalho** (ISSN: 2318-9517). Salvador/BA, 3 a 6 de setembro de 2019a. Disponível em: <http://www.abet2019.sinteseeventos.com.br/simposio/public>

ALIANTE, G.; ABACAR, M. Fontes de estresse em professores moçambicanos do ensino primário público. In: **Anais do VI Seminário Catarinense sobre a Prevenção do Assédio Moral no Trabalho e II Congresso sobre Riscos Psicossociais e Saúde nas Organizações e no Trabalho**. Florianópolis-SC, 18 a 20 de novembro de 2019b. Disponível em: www.nep-pot.ufsc.br

ALIANTE, G.; TITTONI, J. Saúde mental relacionado ao trabalho: Percepção dos professores de ensino fundamental da rede pública em Angoche sobre fatores de risco psicossocial no trabalho docente. In: **Anais do XIX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social**. Uberlândia/MG, 1 a 4 de novembro de 2017, p. 787. Disponível em: www.abrapso.org.br

ALIANTE, G.; TITTONI, J. Fatores psicossociais no trabalho docente: Concepção de professores moçambicanos do ensino básico na cidade de Nampula. In: **Anais do XVII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Psicologia Social**. Porto Alegre, 1 e 2 de novembro de 2018, p. 28201. Disponível em: <http://www.inscraoes.fmb.unesp.br/fcl>

ARRAZ, F. M. A Síndrome de Burnout em docentes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.7, n.6, p.34-47, 2018.

BITTAR, A. D. S. *et al.* Influência da intervenção ergonômica e o exercício físico no tratamento do stress ocupacional. **Reabilitar**, v.6, n.24, p.35-44, 2004.

CARDOSO, H. F. *et al.* Síndrome de burnout: Análise da literatura nacional entre 2006 e 2015. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v.17, n.2, p.121-128, abr-jun 2017.

BURCHIELLI, R.; BARTRAM, T. Like an iceberg floating alone: A case study of teacher stress at a Victorian primary school. **Australian Journal of Education**, v.50, n.3, p.312-327, 2006. <https://doi.org/10.1177/000494410605000307>

CARLOTTO, M. S. *et al.* Estressores ocupacionais e estratégias de enfrentamento. **Rev. Subjetividades**, v.18, n.1, p.92-105, 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v18i1.6462>

CHANG, M. L. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. **Educ Psychol Rev**, v.21, p.193–218, 2009.

CRUZ, R. M. *et al.* Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v.4, p.147-160, 2010.

COOPER, C. L.; MARSHALL, J. Fontes ocupacionais de (stress) uma revisão da literatura relacionada com doenças das coronárias e com saúde mental. **Análise Psicológica**, v.11, n.2/3, p.163-170, 1982.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: Revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v.7, n.2, p.64-85, 2016.

FRANGO, M. H. **Stress nos profissionais de saúde em meio hospitalar**. 1995. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra, Coimbra, 1995.

Freudenberger, H. J. Staff burnout. **Journal of Social Issues**, v.30, n.1, p.159-163, 1974.

GRIFFITH, J.; STEPTOE, A.; CROPLEY, M. An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. **British Journal of Educational Psychology**, v.69, p.517-531, 1999.

GUGLIELMI, R. S.; TATROW, K. Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. **Review of Educational Research**, v.68, n.1, p.61-69, 1998.

HASSARD, J. *et al.* O custo do estresse relacionado ao trabalho para a sociedade: uma revisão sistemática. **Jornal de Psicologia da Saúde Ocupacional**, v.23, n.1, p.1-17, 2018. <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000069>

KYRIACOU, C. Teacher stress: Directions for future research. **Educational Review**, v.53, n.1, p.27-35, 2001.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer, 1984.

LIPP, M. E. N.; COSTA, K. R. S. N.; NUNES, V. O. Estresse, qualidade de vida e estressores ocupacionais de policiais: Sintomas mais frequentes. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v.17, n.1, p.46-53, 2017. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2017.1.12490>

LHOSPITAL, A. S.; GREGORY, A. Changes in teacher stress through participation in prereferral intervention teams. **Psychology in the schools**, v.46, n.10, p.1098-1112, 2009.

MARRAS, J. P.; VELOSO, H. M. **Stress ocupacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. **World Psychiatry**, v.15, n.2, p.103-111, 2016.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout. **Medical Teacher**, v.39, n.2, p.160-163, 2017.

MENDES, J. M. R.; WÜNSCH, D. S.; REIDEL, T. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores(as) nas políticas sociais: contribuições para pensar a educação no/ do trabalho. In: Fernandes, R. M. C. (Org.). **Educação no/do trabalho no âmbito das políticas sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2019, Cap. 9, p.159-175.

Ministério da Educação de Moçambique. **Plano Estratégico de Educação 2012-2106**. Maputo: MINED, 2013.

Ministério da Ciência Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional da República de Moçambique. **Proposta do Plano Estratégico do Ensino Técnico Profissional (2018-2024)**. Maputo: MCTESTP, 2018.

Ministério da Educação da República de Moçambique. *Relatório do Desempenho do Sector da Educação*. Maputo: MINED, 2014.

Ministério da Educação de Moçambique. Relatório sobre os seis Objectivos da Educação para Todos. In: **Fórum Mundial sobre a Educação**, Incheon, República da Coreia, 2015.

Moçambique. Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro de 2018 – **estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação**. Boletim da República I Série nº 254, 3748 – (19-25), Maputo, 2018.

PASCHOAL, T.; TAMAYO, A. Validação da escala de stress no trabalho. **Estudos de Psicologia**, v.9, n.1, p.45-52, 2004.

REISA, S. B.; GOMES, A. R.; SIMÃES, C. *Stress e Burnout* em professores: Importância dos processos de avaliação cognitiva. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v.19, n.2, p.208-22, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.15309/18psd190204>

SANTOS, A. A. & Nascimento Sobrinho, C. L. (2011). Revisão sistemática da prevalência da Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental e médio. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v.35, n.2, p.299-319, 2011.

SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P.; Maslach, C. Burnout: 35 years of research and practice. **Career Development International**, v.14, n.3, p.204-220, 2009.

SELIGMANN, E. Saúde mental relacionada ao trabalho: As visões teóricas sob a pressão da precarização. In: MACÊDO, K. B.; LIMA, J. G.; FLEURY A. R. D.; CARNEIRO, C. M. S. **Organização do trabalho e adoecimento – uma visão interdisciplinar**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016, Cap. 9, p.171-198.

SILVEIRA, K. A. *et al.* Stress e Enfrentamento em professores: Uma análise da literatura. **Educ. em Rev.**, v.30, n.4, p.15-36, 2014.

SOWMYA, K. R. Stress level: Assessment and Alleviation. **SCMS Journal of Indian Management**, v.7, n.1, p.76-83, January-March 2010.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do Burnout-ECB. **Estudos de Psicologia**, v.14, n.3, p.213-221, 2009.

VALE, S. F.; MACIEL, R. H.; CARLOTTO, M. S. Propriedades psicométricas da escala de percepção de estressores ocupacionais dos professores (EPEOP). **Rev. Quadrimes. da Assoc. Bras. de Psic. Escolar e Ed.**, v.19, n.3, p.575-583, 2015.

YONG, Z.; YUE, Y. Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. **Chinese Education and Society**, v.40, n.5, p.78-85, 2007.

Abstract: *Public education in Mozambique has undergone important changes and reforms that have an impact on the micropolitics of schools. However, it appears that the educational scenario presents a deficient picture with regard to issues related to working conditions, the health of teachers and to the training and professional practice of public school teachers. This systematic literature review study aimed to map the results of research on the mental health of Mozambican teachers, in the period from 2011 to 2019. Eleven academic productions were analyzed, including dissertations, theses and scientific articles that address the theme of teaching work and its interface with the teacher's health, published in the period from 2011 to 2019. From the analysis carried out, there was a predominance of studies with sample of teachers of basic education (n = 10), exploratory, descriptive and of a quantitative character (n = 7) and on occupational stress (n = 9). The studies pointed out the presence of mental illness in teachers, marked by signs of both stress how to burnout. The degradation of teachers' mental health is eminently influenced by factors in the school environment such as: low wages and salaries; scarcity or precarious material and physical resources; limited career development; work overload and students' learning difficulties. It is concluded that the organizational factors are determinant in the suffering and mental illness of teachers. Hence, it is considered necessary to design public health promotion policies in the work of teachers and to pay attention to the structural conditions of the work of these professionals.*

Keywords: *Work conditions. Public education. Psychosocial risk. Teacher's health. Teaching work.*

TRABALHO, EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: APONTAMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONAL LICENCIADO EM COMPUTAÇÃO

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1706

LIMA, Josenilton de Aragão¹ – professorjosenilton.seducpi@gmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Avenida Monsenhor Antônio Sampaio, S/N. Bairro Dirceu Arcoverde.
CEP: 64211-145 – Parnaíba – Piauí – Brasil

GALVÃO, Stephenson de Sousa Lima² – stepgalvao@gmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Avenida Monsenhor Antônio Sampaio, S/N. Bairro Dirceu Arcoverde.
CEP: 64211-145 – Parnaíba – Piauí – Brasil

***Resumo:** Este artigo discute a ciência da computação na educação escolar brasileira, com ênfase na constituição do profissional licenciado em computação. Assim, torna-se importante perceber a ciência da computação a partir do entendimento do trabalho no seu sentido ontológico, como essência do ser humano, e então dialogar com as demais áreas inter-relacionadas: educação, ciência e tecnologia. Para essa comunicação realizamos um estudo bibliográfico no qual buscamos inicialmente entender os conceitos de trabalho, educação, ciência e tecnologia e a transformação de sentidos desses conceitos motivados pelas relações de produção humana. Nessa direção, buscou-se suporte teórico para pensar o significado da profissão professor licenciado em computação na sociedade capitalista. No sistema educacional brasileiro, a implantação de um currículo de computação na educação básica ainda é incipiente. Algumas iniciativas são instáveis e seguem o movimento impulsionado pela economia neoliberal que é representado nas secretarias de educação pelos seus órgãos reguladores, como o banco mundial. Sugere-se que o ensino de computação seja direcionado para o conhecimento dessa ciência, em vez de somente se concentrar na inclusão de tecnologias digitais de forma transversal no currículo escolar. Ainda, o conhecimento das ciências deve ser democratizado, e conseqüentemente exige uma transposição da linguagem científica para uma linguagem mais acessível, bem como, contextualizada e significada.*

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – PROFEPT

² Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – PROFEPT.

Palavras-chave: Licenciado em computação. Ciência da Computação. Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Existe uma tendência global incitando a incorporação das tecnologias digitais no contexto de vida das pessoas. Esse fenômeno é gradativo, inexorável e com opções políticas. Nessa direção, emerge a oferta de serviços sociais por meio das plataformas digitais conectadas à internet. Levy (1999) designou de cibercultura essas mudanças provocadas pela utilização do novo meio de comunicação que surgiu da interconexão mundial de computadores.

É importante perceber o sentido do trabalho e os discursos que se legitimam com essa nova cultura. A computação como ciência existe desde muito tempo, mas com a invenção do computador eletrônico e posteriormente com o surgimento e popularização da internet, essa ciência tem sido divulgada como a solução dos problemas sociais, e muitas vezes seus conceitos são suprimidos a favor da divulgação de tecnologias digitais.

Nesse sentido, torna-se importante perceber a ciência da computação a partir da compreensão do trabalho no seu sentido ontológico, como essência do ser humano, e então dialogar com as demais áreas inter-relacionadas: educação, ciência e tecnologia.

O acesso aos conhecimentos da ciência da computação justifica-se na perspectiva de que o ser humano deve fazer uso consciente das tecnologias e como um direito de que todas as pessoas desfrutem das inovações produzidas pela força humana. No Brasil, existe o profissional licenciado em computação para atuar diretamente com o ensino da computação na educação básica, pois ensinar uma ciência exige uma transposição da linguagem científica para uma linguagem mais acessível, bem como, a contextualização e a significação do conhecimento é indispensável, o que pressupõe a exigência de profissionais habilitados.

Assim, o presente artigo discute a ciência da computação na educação escolar brasileira perpassando pela constituição do profissional licenciado em computação. Esse empreendimento foi realizado através de um estudo bibliográfico no qual se buscou, primeiramente, entender os conceitos de trabalho, educação, ciência e tecnologia e a transformação de sentidos desses termos motivados pelas relações de produção humana, para pensar o significado dessa profissão na sociedade capitalista.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Trabalho e educação são atividades fundamentalmente humanas, embora possam ser reconhecidos como atributos humanos em caráter acidental, e não substancial, ou seja, não é uma dádiva natural (SAVIANI, 2007). Acrescenta-se a esse aspecto, o fato racional do ser humano previamente estabelecer a intencionalidade dessas ações.

Logo, o trabalho se dá a partir da necessidade humana de modificação da natureza para garantir a sua sobrevivência. Nesse sentido, Frigotto (2015, p. 237) assinala: “É por meio da atividade vital do trabalho que o ser humano se diferencia da fixação dos demais seres vivos determinados pelo instinto de sua espécie”.

Essa distinção do ser humano aos demais animais é apresentada em Marx (1985, p. 149-150), conforme segue:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.

Assim, a racionalidade humana possibilitou a adaptação da natureza a si. Esse processo de interação do ser humano com a natureza desenvolveu conhecimentos que foram legitimados e, portanto, perpassados entre as gerações. Nesse sentido, segundo Saviani (2007), o ser humano aprendia a produzir sua existência na própria ação de produzi-la.

Finalmente, Borges (2017, p. 105) afirma que “a educação é ontologia humana como parte decorrente do trabalho humano”. Assim, nas comunidades primitivas a educação acontecia no ato de transformação da natureza, ou seja, pela experiência coletiva a aprendizagem se firmava, e conseqüentemente os conhecimentos validados pela vivência eram preservados e transmitidos à descendência.

Então, para sobreviver o ser humano precisa trabalhar, assim como se educar. Conforme Saviani (2007, p. 154), “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”. Desse modo, o ser humano nasce animal e precisa aprender a se humanizar para produzir a sua própria existência.

Nesse contexto, a partir da necessidade de transformação da natureza, o ser humano produziu um outro mundo, qual seja, o mundo da cultura ou mundo humano (BORGES, 2017). Assim, como o ser humano se organiza em sociedade, portanto, produz o trabalho social que gera

experiências coletivas e educativas num contexto cultural. Logo, a educação desenvolve-se pelos saberes culturais de uma sociedade.

Nas sociedades primitivas, o modo de produção era comunal, tudo era feito em comum, como consequência, a relação trabalho-educação acontecia coletivamente, estabelecendo a propriedade do grupo. Dessa forma, a educação identificava-se com a vida (SAVIANI, 2007).

Outra configuração de sociedade humana se estruturou com a divisão do trabalho social e a ocupação privada da terra. A partir disso, desenvolveram-se duas classes sociais: a dos proprietários e a dos não proprietários. Desse modo, “o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar” (Ibid., p. 155). Como os proprietários detêm os meios de produção e, sendo o trabalho a essência do ser humano, passaram a sobreviver à custa do trabalho alheio, dos não proprietários.

A representação primitiva de escravidão do ser humano constitui-se com a apropriação privada da terra, pois os não proprietários precisarão com o seu trabalho sustentarem a si e ao dono da terra. Nota-se claramente essa representação, ainda na antiguidade, pela formação social que se erigiu nas civilizações grega e romana: de uma parte, uma aristocracia que detém a ocupação privada da terra – principal meio de produção, de outra, os escravos responsáveis pelo ato de trabalhar.

Dessa mesma forma, a educação, que antes se constituía numa unidade escolar fundamentada no trabalho comunal, seria dividida em duas modalidades, uma educação para a classe proprietária e outra educação dos escravos. A primeira modalidade estava interessada na formação intelectual, na arte da palavra e nos exercícios físicos, já a segunda acontecia relacionada ao próprio processo de trabalho.

Exatamente devida a essa condição de tempo livre para alguns humanos que surge a escola, que etimologicamente significa derivada do grego σχολή (Skholè) o lugar do ócio, tempo livre. Não somente o acesso aos conhecimentos mais elaborados, mais a escola também seria um espaço de formação para os futuros dirigentes políticos daquela sociedade. Isso significou que o domínio social passa a ser exercido unicamente pela aristocracia, aos escravos apenas o trabalho alienado.

A partir desse momento, o trabalho é afastado do sentido ontológico do ser e adquire o sentimento de repugnância, de tal forma que trabalhar é vergonhoso, atribuição reservada aos

escravos. Aos humanos livres, porém, compete a racionalidade e a formação escolar, sendo-lhes reservadas tarefas de pensamento e contemplamento. Como revela Saviani (2007, p. 153), o filósofo grego Aristóteles considerava como próprio do humano “o pensar, o contemplar, reputa o ato produtivo, o trabalho, como uma atividade não digna de homens livres”.

Mas, voltando-nos para a compreensão do trabalho como princípio educativo, constatamos que na transformação consciente da natureza o ser humano aguçou a sua percepção dos elementos a sua volta, inclusive a sua própria natureza. E na busca para entender o mundo produziu conhecimentos legitimados pela observação e convívio social, que constituiu o que entendemos como ciência.

Nesse sentido, a ciência é própria da natureza humana e a busca por responder às necessidades inicialmente biológicas e, depois culturais é que leva o ser humano a desenvolver a ideia de algo a se efetivar (BORGES, 2017). Ainda, segundo a autora supracitada, “na história do homem, as intervenções sobre a natureza e as relações sociais produzem inumeráveis sínteses e compreensões até se chegar ao que se chama de ciência” (BORGES, 2017, p. 104).

Assim, o conhecimento humano foi fundamentado em diversas explicações, desde a pré-história sabe-se que os seres humanos eram guiados pela religiosidade e a crença. Já na antiguidade o pensamento estava envolvido pela consciência mítica e os atos humanos são determinados pelos deuses. Da evolução da mitologia surge a filosofia que busca uma explicação racional para a realidade e passa a orientar o pensamento pela consciência crítica. E assim a ciência se organiza em diferentes perspectivas até o estágio atual de ciência moderna.

Recorde-se que com a apropriação privada da terra a relação trabalho – educação ficou alienada. Dessa forma, a hegemonia do processo de construção do conhecimento ficou reservada somente para os homens livres, embora mesmo não legitimados os escravos também possuísse produção intelectual, corroborando o pensamento de Gramsci (1991, p. 7): “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”.

Ciência e tecnologia são elementos indissociáveis do mundo humano, de modo que ao perceber a possibilidade de desgastar uma pedra com outra até obter uma lasca pontuda, o ser

humano desenvolve uma ferramenta que o auxiliaria no corte e perfuração dos alimentos. Esse empreendimento será aperfeiçoado com a descoberta dos metais, e assim à medida que desenvolve outra técnica suas ferramentas são melhoradas.

Nesse sentido, a tecnologia mostra o processo de atuação do ser humano na transformação da natureza, que conforme Marx *apud* Lima Filho; Tono; Oliveira (2014, p.11):

A tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua existência e, com isso, também o processo de produção de suas relações sociais e das representações intelectuais que delas decorrem.

A incorporação de uma nova técnica na sociedade modifica a cultura e conseqüentemente as relações sociais. Assim, a utilização da tecnologia deve estar comprometida com o social para que todos possam compreender a sua potencialidade e usufruir dos seus benefícios numa perspectiva democrática.

3 CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Embora tenha surgido na antiguidade, a computação adquiriu destaque com a invenção dos computadores eletrônicos, a partir da década de 1940. De acordo com Velloso (2004, p. 01 - grifo do autor), “a **Ciência da Computação** preocupa-se com o processamento dos dados, abrangendo a arquitetura das máquinas e as respectivas engenharias de software, isto é, sua programação; [...]”.

Várias máquinas, conhecidas por computadores, foram desenvolvidas para o tratamento automático dos dados, que através desse processo, auxiliariam os seres humanos na tomada de decisão. O computador mais antigo que se conhece, desenvolvido há mais de dois mil anos, foi encontrado na Grécia, em um navio naufragado nas proximidades da ilha de Anticítera, no Mediterrâneo, por isso foi denominado máquina de anticítera. Esse artefato era utilizado para calcular a posição relativa dos objetos celestes (Sol, Lua e alguns planetas conhecidos na época) e, entre outras funções, ajudava prever eclipses.

É importante observar que à época da máquina de anticítera, os seres humanos produziam práticas agrícolas e tinham forte crença da interferência dos objetos celestes na vida e na agricultura. Dessa forma, prever o comportamento desses objetos ajudaria na realização satisfatória de suas atividades. Outra observação refere-se ao emprego de tecnologia para a

realização do trabalho e o interesse no desenvolvimento de tecnologia para atender a produção daquele período.

A ciência da computação frente à classificação das ciências e do método científico ora se enquadra entre as ciências exatas ora entre as engenharias. Além disso, algumas subáreas da computação são bastante próximas das ciências sociais e humanas (WAZLAWICK, 2010). Em geral, essa dificuldade de classificação das ciências é devida as tentativas, ao longo do tempo, de divisão do conhecimento humano.

Na antiguidade, surgiu uma única ciência que abrangia todo o conhecimento, era a filosofia. A partir disso, a organização do conhecimento tornou-se uma diligência contínua do ser humano. Segundo Anjos (2008) a classificação, enquanto terminologia e processo, começou com os gregos na tentativa de organização dos saberes para delimitar os conhecimentos da época e tentar conhecer os seres para formar definições, conceitos dos objetos das ciências.

Foi Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) que propôs o primeiro sistema de classificação das ciências. Todavia, Platão (428 a.C. - 347 a.C.) também foi entusiasta da organização dos saberes. O sistema de classificação de Aristóteles organiza as ciências em três tipos: ciências produtivas, ciências práticas e ciências teóricas.

As ciências produtivas eram aquelas que visam à fabricação de algum utensílio. As ciências práticas empregam o saber em uma ação ou a uma finalidade moral (ética e política). Por fim, as ciências teóricas visam o saber pelo saber, independente de uma finalidade ou utilidade. Até o século XVII essa classificação permaneceu, quando acontecimentos contestaram a forma de pensamento aceito na Europa, em um momento denominado de revolução científica, e as ciências novamente foram discutidas e classificadas. Agora, as ciências estavam separadas da filosofia e os conhecimentos categorizados em filosóficos, científicos e técnicos. A partir desse momento, as principais classificações científicas aconteceram durante o século XIX, de origens francesas ou alemãs, com base em três critérios: o tipo de objeto estudado, o tipo de método empregado e o tipo de resultado obtido. Desse processo, chegou-se a classificação das ciências que é adotada atualmente (OLIVEIRA, 2016).

A classificação das ciências é um constructo humano, cuja intencionalidade seja a de conhecer e disciplinar o conhecimento. Assim, não é uma decisão neutra, uma vez que favorece uma concepção de sociedade e, portanto, estabelecem relações mediadas por

informação que afeta a maneira de se democratizar o conhecimento humano. Nesse sentido, Anjos (2008, p. 254) argumenta;

A classificação, os sistemas e os métodos de classificação não são apenas técnicas, mas essencialmente estruturas teóricas com implicações filosóficas. A mente humana não possui um modelo pré-fabricado de realidade, o que significa que tanto a classificação como o mundo real são construções. A classificação produz “verdades”, não apenas representa o conhecimento, mas faz nascer o conhecimento.

Uma das maneiras bastante difundidas de classificação das ciências consiste em diferenciar as ciências em formais e empíricas. As ciências formais são assim denominadas porque seus objetos de estudos são as ideias, por isso não têm existência real. De outra parte, as ciências empíricas não são meramente formais, pois estudam objetos que têm existência real. Além disso, as ciências empíricas são divididas em dois grupos: as ciências naturais (estudam a natureza) e as ciências sociais (estudam o ser humano e suas interações). Dadas estas formas de classificação das ciências, a ciência da computação possui subáreas em todas elas (WAZLAWICK, 2010). O quadro a seguir mostra algumas subáreas da computação com a correspondente classificação da ciência em formal ou empírica.

Quadro 1: subáreas da computação e respectiva classificação científica

Subárea da computação	Classificação em ciência formal ou empírica
Teoria dos algoritmos	Ciência formal
Estruturas de dados	Ciência formal
Cálculo relacional em banco de dados	Ciência formal
Aspectos formais da inteligência artificial	Ciência formal
Hardware	Ciência empírica (ciência natural)
Informática na educação	Ciência empírica (ciência social)
Alguns aspectos da inteligência artificial (interação social de sistemas multiagentes)	Ciência empírica (ciência social)
Sistemas de comércio eletrônico	Ciência empírica (ciência social)

Fonte: WAZLAWICK, 2010

Dessa forma, a classificação científica da subárea da ciência da computação observará o tipo de objeto estudado, o tipo de método empregado e o tipo de resultado obtido. Ainda, em ciência da computação, os termos Ciência e Tecnologia precisam ser atentamente analisados, pois “quase sempre andam tão juntos que muitas pessoas têm dificuldade em distingui-los” (WAZLAWICK, 2010, p. 8). Logo, conforme o autor supracitado:

a Ciência é a busca pelo conhecimento e pelas explicações. A Ciência constrói teorias para explicar os fatos observados. Já a Tecnologia é a aplicação dos conhecimentos nas atividades práticas, como, por exemplo, as atividades industriais e econômicas (WAZLAWICK, 2010, p. 8).

Dessa maneira, a pesquisa em ciência da computação deve seguir o método científico, em vez de apenas apresentar novas tecnologias, por mais que estas também sejam relevantes.

A história dos computadores revela que o incentivo para a fabricação das máquinas de calcular coincidiu com os interesses sociais e culturais daquele determinado período da sociedade. Tome-se como exemplo, a atitude honrosa de *Blaise Pascal* ao desenvolver a máquina nomeada pascalina, entre 1642 – 1644, para ajudar o seu pai, que tinha o ofício de contador, na realização de cálculos mais avançados. Também, a motivação desastrosa para o desenvolvimento do computador eletrônico como arma da segunda guerra mundial, nos anos de 1940.

Nesse sentido, observa-se que a intenção do ser humano tem peso decisivo sobre como uma determinada tecnologia será empregada e a quem poderá beneficiar. Nessa direção, sobre o uso do computador no contexto da educação, Freire (1894) argumenta:

Em primeiro lugar, faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele, o que vale dizer que não tenho nada contra as máquinas. De um lado, elas resultam e de outro estimulam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, são criações humanas. O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso.

Enquanto criação da humanidade, o computador pode ser utilizado na educação para fortalecer o processo ensino – aprendizagem, e desse modo a sua utilização eficiente deve ser garantida a toda comunidade escolar. A educação escolar que surgiu para a formação de uma parcela da humanidade não pode perpetuar essa característica excludente. A escola deve ser comprometida, não somente com a garantia de acesso ao conhecimento, mas principalmente, com uma educação emancipadora e humanizadora.

Conforme Sacristán (2000, p. 38), a escola possui como essência o ser “projeto” não no sentido de um projeto de sociedade ou de indivíduos perfeitos, mas “um projeto como imagem tentativa e revisável à medida que é construída de maneira aberta”. Assim, a escola, por ser influenciada pela cultura dominante, deve buscar coletivamente, em um processo de reflexão contínuo sobre o seu papel educativo, uma educação que dignifique a formação do ser humano para atuar conscientemente na natureza.

Embora a escola tenha sido historicamente uma construção humana e provedora de desigualdade social, ela não pode ser substituída no que se refere a sua função de humanização do indivíduo. Como afirma Sacristán (2000, p. 53),

Se a educação formal através das instituições educativas é hoje questionada, é porque esse tipo de socialização específica não se cumpre, ou porque alguém não a deseja pois ela não lhe agrada. As escolas podem perder outras capacidades de infundir modos de vida, e isso pode supor uma perda de seu sentido histórico, mas o que não podem perder é sua função iluminista, apesar de precisarem contar com outras possibilidades e novas tecnologias da informação. A imprensa não anulou a educação formal, mas proporcionou sim uma ferramenta básica; não lhe tirou o sentido, deu-o. Essas novas tecnologias são possibilidades que somam, em vez de subtrair.

Todo o ser humano precisa se educar para viver dignamente no mundo humano. Da mesma maneira, a sociedade deve oferecer condições adequadas para o desenvolvimento pleno de cada ser. Quanto ao acesso às novas tecnologias da informação na educação, ele deve ser democrático e consciente visando potencializar a ação humana de educar e facilitar a aprendizagem dos conhecimentos humanos já produzidos numa perspectiva de formação comprometida com a justiça e a dignidade humana.

4 CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO E O PROFESSOR LICENCIADO EM COMPUTAÇÃO

A formação de profissionais na área de computação e informática no Brasil inicia-se na década de 1960. A necessidade desse tipo de profissional no país foi impulsionada pelo crescimento das aplicações de processamento de dados administrativos e o grande interesse dos fabricantes internacionais em comercializar computadores no Brasil. Percebendo a falta desses profissionais, essas empresas passaram a promover treinamento para formar quadros profissionais nesta área. Assim, somente no final da década de 1960, em 1969, as universidades brasileiras ofertaram os primeiros cursos de graduação plena na área de

computação e, ainda, a atuação dos egressos desses cursos estava direcionada para a organização empresarial (JONATHAN, 2013).

Já em relação à formação do profissional para o ensino da computação na educação básica brasileira, inicia-se no ano de 1997 com a oferta do curso de licenciatura em computação pela Universidade de Brasília – UnB. Conforme comenta Valente e Almeida (1997, p. 2),

A Informática na Educação no Brasil nasce a partir do interesse de educadores de algumas universidades brasileiras motivados pelo que já vinha acontecendo em outros países como nos Estados Unidos da América e na França. Embora o contexto mundial de uso do computador na educação sempre foi uma referência para as decisões que foram tomadas aqui no Brasil, a nossa caminhada é muito particular e difere daquilo que se faz em outros países.

Assim, a formação em computação no Brasil, tanto a iniciada nos anos 1960 para a organização empresarial como em 1990 para o ensino de computação na educação básica foi impulsionada pelos projetos dos países desenvolvidos e das empresas fabricantes de computadores sediada nesses países. Consequentemente, os projetos de formação em computação acabaram a atender mais aos projetos das outras nações do que se necessitava ser efetivado no Brasil.

Nesse sentido, Moraes (2012, p. 259) evidencia que:

Desde as suas origens, a política de informática e a informática na educação é contraditória, dependente e subordinada aos padrões internacionais, não se ocupando em atender aos direitos e necessidades da maioria excluída da população, incluindo as demandas educacionais, seja de formação geral, seja de capacitação tecnológica.

No que se refere ao contexto da informática na educação nos Estados Unidos, Valente e Almeida (1997) relatam:

Nos Estados Unidos, o uso de computadores na educação é completamente descentralizado e independente das decisões governamentais. O uso do computador nas escolas é pressionado pelo desenvolvimento tecnológico e pela competição estabelecida pelo livre mercado das empresas que produzem software, das universidades e das escolas. As mudanças de ordem tecnológica são fantásticas e palpáveis, mas não têm correspondência com as mudanças pedagógicas (VALENTE; ALMEIDA, 1997, p. 3)

Certamente, a introdução de computadores na educação deve estar atrelada ao projeto pedagógico da escola para atingir um aproveitamento da sua utilização no processo ensino-aprendizagem. Caso contrário, o computador torna-se um objeto que de imediato até pode ser atrativo pela novidade, mas não se torna eficiente pedagogicamente. Segundo Libâneo (2007, p. 309) “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”.

O licenciado em computação é um professor da educação básica formado por curso de graduação denominado Licenciatura em Computação. Existem outras nomenclaturas como: Licenciatura em Ciência da Computação, ou Licenciatura em Informática. São atribuições desse profissional, segundo Cambraia e Scaico (2013, p. 3),

O licenciado em Computação é um professor da educação básica que tem como missão pensar o uso efetivo das tecnologias na escola, para uma apropriação dos benefícios que podem surgir com as redes de informação, as tecnologias sociais e o conteúdo digital de caráter instrucional, mas também de ser um educador da Ciência da Computação enquanto uma ciência.

No sistema educacional brasileiro, a implantação de um currículo de computação na educação básica ainda é incipiente. Algumas iniciativas são instáveis e seguem o movimento impulsionado pela economia neoliberal que é representado nas secretarias de educação pelos seus órgãos reguladores, como o banco mundial. A grande influência desses órgãos nas políticas educacionais brasileiras resulta em projetos educativos que mais atendem aos interesses das nações dominantes e sua economia neoliberal. Também, é destaque a introdução do currículo de computação nas escolas relacionada ao consumo de produtos das grandes empresas internacionais da área de computação e informática.

Nesse contexto, o currículo de computação na educação básica brasileira foi direcionado para a utilização de tecnologias digitais. No início dos anos 1980, uma das principais atividades relativas à aplicação da informática na educação foi a programação de computadores, especificamente o uso da linguagem logo, criada por Seymour Papert (1980). Com a chegada dos computadores pessoais (personal computer - PC) no final dos anos 1980 e do software de escritório (editor de texto e de imagem, planilha eletrônica, sistemas de autoria), a programação foi praticamente esquecida na Educação Básica (VALENTE, 2016).

Sobre a atual política de informática na educação, Moraes (2012, p. 258) argumenta:

Sobre o atual modelo da política de informática educativa – PROINFO e seus correlatos afastou as universidades enquanto espaço de excelência para a formação e o centralizou no Núcleo de Tecnologia Educacional, NTE, que é subordinado à Secretaria de Educação e ao MEC que raramente dialoga com a comunidade educacional organizada.

Mundialmente, os currículos de computação na educação básica estão sendo reorganizados objetivando atender uma formação para as competências do século 21. O ensino de computação tem sido justificado conforme mostra Valente (2016, p. 867):

A ênfase nos conceitos da Ciência da Computação tem sido justificada com base no argumento que atividades realizadas no âmbito dessa ciência desenvolvem

habilidades do pensamento crítico e computacional, e permitem entender como criar com as tecnologias digitais, e não simplesmente utilizá-las como máquinas de escritório. Esses conhecimentos são considerados fundamentais para preparar as pessoas para o século 21, independentemente da área de estudo ou ocupação que irão desenvolver.

Conseqüentemente, a tendência para o ensino de computação na educação básica é preparar os estudantes para desenvolver o que ficou conhecido como pensamento computacional. Esse termo apareceu pela primeira vez no artigo “*Computational Thinking*”, na seção *Viewpoint* da edição de março de 2006 das comunicações da ACM – *Association for Computing Machinery*, da autora americana Jeannette Wing, professora de Ciência da Computação e chefe do Departamento de Ciência da Computação na Universidade de Carnegie Mellon, Pittsburgh, PA.

Os argumentos de Wing advogaram sobre a necessidade de integrar as habilidades do pensamento computacional nas disciplinas da educação básica, pois se tratava de uma habilidade fundamental que todo ser humano deve saber para atuar na sociedade moderna. Seria tão necessária quanto as habilidades básicas de escrita, leitura e aritmética.

O pensamento computacional envolve a resolução de problemas, projeção de sistemas e compreensão do comportamento humano, baseando-se nos conceitos fundamentais da ciência da computação. Nesse sentido, essa habilidade é uma maneira dos seres humanos resolverem os problemas, não significa uma tentativa de fazer com que seres humanos pensem como computadores (WING, 2006).

Essa convicção internacional instala-se na educação escolar brasileira no processo de mudança curricular da educação básica. De fato, desde 2015, iniciaram a construção de uma base nacional comum curricular (BNCC), e nesse processo o pensamento computacional esteve em pauta em algumas audiências públicas. A Sociedade Brasileira de Computação (SBC) tem participado ativamente dessa discussão com uma proposta de diretrizes para ensino de Computação na Educação Básica.

Segundo a SBC (2018), os conhecimentos da área de Computação podem, portanto, ser organizados em três eixos: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. No documento da SBC, pensamento computacional “se refere à capacidade de compreender, definir, modelar, comparar, solucionar, automatizar e analisar problemas (e soluções) de forma metódica e sistemática, através da construção de algoritmos”. O eixo mundo digital direciona o estudante a se apropriar criticamente dos processos que ocorrem no mundo digital,

já o da cultura digital corresponde ao letramento em tecnologias digitais. Nesse eixo, inclui também as relações interdisciplinares da computação com outras áreas do conhecimento.

As políticas brasileiras, assim como em outros países, de formação de professores para o ensino de computação na educação básica têm fomentado a formação continuada de professores para o ensino dessa área. Desse modo, aos professores das demais disciplinas, que incluem o currículo obrigatório da educação básica, é exigida a habilidade de integrar a informática ou computação nos conhecimentos de suas disciplinas. Esse interesse das políticas de formação de professores está desconsiderando a existência de uma formação inicial de professores para o ensino de computação priorizando atender a tendência global desencadeada pelo neoliberalismo. Inclusive, pela proposta curricular da BNCC a formação de estudantes para o pensamento computacional ficou a cargo de outras disciplinas, com o foco para as disciplinas de matemática e física.

Portanto, a profissão de Licenciado em Computação não se encontra em solidez, pois são poucos os espaços legalmente constituídos nas empresas e como professor de Computação na Educação Básica. Conforme Cambraia e Scaico (2013, p. 3),

Para licenciados e estudantes da licenciatura em computação os desafios são grandes. Os currículos escolares brasileiros não contemplam o ensino de informática, tampouco o de Ciência da Computação, mesmo que as entidades governamentais reconheçam os benefícios das tecnologias no âmbito pedagógico e tenham referendado a abertura dos inúmeros cursos de licenciatura.

Dentre os poucos espaços para a atuação do licenciado em computação, inclui-se a educação profissional que possibilita ministrar aulas nos cursos técnicos ou profissionalizantes, ainda que esse espaço seja disputado pelos profissionais que possuem outros títulos de formação (bacharelado, tecnólogo, notório saber) na área da computação ou informática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da humanidade, o trabalho sofreu mudanças de significado e prática. Esse processo caracteriza a tentativa de uma classe da sociedade em perpetuar o seu poder e viver à custa do trabalho alheio. Conseqüentemente, as demais áreas (educação, ciência e tecnologia) que se inter-relacionam com o trabalho foram influenciadas para legitimar o projeto societário dominante.

Ontologicamente, o trabalho é a essência do ser humano e significa a necessidade intencional de transformação da natureza para garantir a sobrevivência humana. Pelo ato do trabalho o ser humano cria e recria o mundo em que vive construindo o mundo humano, que se legaliza pelos conhecimentos, crenças e costumes hegemônicos. Essa construção social que antes era comunal, com a apropriação privada da terra, passa a ser determinada pela classe dos proprietários da terra.

Nesse contexto, surge uma instituição de formação da classe dominante denominada escola, destinada a preparar os futuros dirigentes políticos daquela sociedade. Essa classe dominante sobreviverá à custa do trabalho dos não proprietários da terra. Ainda que se admita uma perda de seu sentido histórico como provedora de desigualdade social, a escola não pode ser substituída no que se refere a sua função de humanização do ser humano, apesar de admitir a necessidade de contar com novas possibilidades e novas tecnologias da informação e comunicação.

A organização social nos dias de hoje é condicionada preponderantemente pelo modo de produção da vida material, o sistema capitalista em sua fase neoliberal. Segundo Antunes (2006), nesse modo de produção as formações profissionais ficam suscetíveis às metamorfoses ocorridas no universo do mundo do trabalho.

Sobre a formação profissional em ciência da computação no Brasil aparece pressionada pelas empresas fabricantes de computadores para atender a demanda por profissionais para a organização empresarial. Em relação à formação de profissionais para o ensino de computação na educação básica, as políticas educacionais brasileiras seguem a tendência global de formação segundo as competências do século 21, e assim, demonstram o interesse na formação continuada de professores que integrem o uso da informática ou computação nos conhecimentos de suas disciplinas, prodigalizando os esforços de universidades e institutos de educação na formação inicial de professores para o ensino de computação, já que esses licenciados praticamente não encontram espaços para a sua atuação no mundo do trabalho.

Além disso, o ensino de computação deve ser compreendido pela aprendizagem dos conhecimentos da computação enquanto ciência, não satisfaz formar os estudantes para somente consumir os produtos da tecnologia digital. O conhecimento das ciências deve ser acessível a todo ser humano, assim conforme Chevallard (1998) *apud* Cambraia e Scaico (2013), ensinar uma ciência exige uma transposição da linguagem científica para uma

linguagem mais acessível, bem como, a contextualização e significação do conhecimento são indispensáveis.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Liane dos. **Sistemas de classificação do conhecimento na Filosofia e na Biblioteconomia: uma visão histórico-conceitual crítica com enfoque nos conceitos de classe, de categoria e de faceta**. 2008. 291 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-10112010-114437/publico/5329385.pdf>. Acesso em: 19 de dez. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11ª ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- BORGES, Liliam Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Revista Educação em Questão, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em 19 dez. 2019.
- CAMBRAIA, Adão Caron; SCAICO, Pasqueline Dantas. **Os desafios da Educação em Computação no Brasil: um relato de experiências com Projetos PIBID no Sul e Nordeste do país**. Revista Espaço Acadêmico, v. 13, n. 148, p. 01 - 09, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/21622/11569>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação**. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- FREIRE, Paulo. **A máquina está a serviço de quem?** Revista BITS, p. 6, maio de 1984.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989. 244 p. (Perspectivas do homem. Série Filosofia, v. 48).
- JONATHAN, Miguel. **Um breve histórico da formação em computação no Brasil**. 6º Congresso em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, 2013. Disponível em: http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh6/SHVI/trabalhos%20orais%20completos/trabalho_118.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA FILHO, Domingos Leite; TONO, Cineiva Paulino; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. **Tecnologia, trabalho docente e educação**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Tecnologia-trabalho-docente-e-educa%03%a7%03%a3o.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

MORAES, Raquel de Almeida. **A informática na educação brasileira na década de 1990**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.46, p. 251-263, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640084>. Acesso em: 19 dez. 2019.

OLIVEIRA, Agamenon Rodrigues Eufrásio. **A classificação das ciências segundo Henri Lefebvre**. 9º Congresso em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, 2016. Disponível em: <http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh9/SH/trabalhos%20orais%20completos/A-CLASSIFICACAO-DAS-CIENCIAS-SEGUNDO-HENRI-LEFEBVRE.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco. **Educação para o século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 37-64.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

SBC. **Diretrizes para ensino de Computação na Educação Básica**. Sociedade Brasileira de Computação, 2018. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/203-educacao-basica/1220-bncc-em-itinerario-informativo-computacao-2>. Acesso em: 05 nov. 2019.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. **Visão analítica da informática na educação no Brasil**: A questão da formação do professor. Revista Brasileira de Informática na Educação, n.1, 1997. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/004.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

VALENTE, José Armando. **Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica**: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.03, p. 864 – 897 jul./set. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29051>. Acesso em 19 dez. 2019.

VELLOSO, Fernando de Castro. **Informática**: conceitos básicos. 7ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

WAZLAWICK, Raul Sidnei. **Uma Reflexão sobre a Pesquisa em Ciência da Computação à Luz da Classificação das Ciências e do Método Científico**. Revista de Sistemas de Informação da FSMA, Nº. 6, p. 3 - 10, 2010. Disponível em: http://www.fsma.edu.br/si/educacao6/FSMA_SI_2010_2_Principal_1.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

WING, J. M. *Computational thinking*. **Communications of the ACM**, New York, v. 49, n. 3, p. 33-35, mar 2006. Disponível em: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1118178.1118215&coll=portal&dl=ACM>. Acesso em: 02 nov. 2019.

WORK, EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY: POINTS FOR THE CONSTITUTION OF THE COMPUTATION IN LICENSED PROFESSIONAL

***Abstract:** This article discusses computer science in Brazilian school education, with emphasis on the constitution of a computation in licensed professional. Thus, it becomes important to understand computer science from the understanding of work in its ontological sense, as the essence of the human being, and then dialogue with the other interrelated areas: education, science and technology. For this communication we conducted a bibliographic study in which we initially seek to understand the concepts of work, education, science and technology and the transformation of meanings of these concepts motivated by relations of human production. In this direction, we sought theoretical support to think about the meaning of the profession of licensed professor of computation in capitalist society. In the Brazilian educational system, the implementation of a computing curriculum in basic education is still incipient. Some initiatives are unstable and follow the movement driven by the neoliberal economy that is represented in education departments by their regulators, such as the world bank. It is suggested that computation teaching be directed to the knowledge of this science, instead of just focusing on the inclusion of digital technologies across the school curriculum.*

Still, knowledge of the sciences must be democratized, and consequently requires a transposition of scientific language for a more accessible as well as contextualized and meaningful language.

Keywords: *Computation in Licensed. Computer Science. Work.*

TRABALHO DOCENTE: DA LUTA PELA PROFISSIONALIZAÇÃO À PRECARIZAÇÃO IMINENTE

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1707

LAMB, Marcelo Eder¹ – marcelo.lamb@iffarroupilha.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Santa Rosa.
Rua Júlio de Castilhos - 125
98.787-338 – Santa Rosa – RS – Brasil

VIEGAS, Moacir Fernando² – mviegas@unisc.br
Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação.
Av. Independência - 2293
96.815-900 – Santa Cruz do Sul – RS – Brasil

***Resumo:** Este artigo constitui-se de uma revisão teórica e tem como objetivo fazer um resgate teórico e histórico, da busca pela profissionalização do trabalho docente e uma análise do contexto do trabalho docente na atualidade, bem como, os riscos da queda a condição de trabalhador precarizado. A partir da constatação de que nos dias atuais avança um paradigma econômico que vem retirar direitos e o controle sobre o processo de trabalho das mãos dos trabalhadores em geral, de forma a precarizar o trabalho atingindo também o trabalhador docente, buscamos estabelecer o marco teórico para compreender o trabalho docente com suporte no entendimento da categoria trabalho, caracterizando o trabalho docente a partir do resgate dos fundamentos que amparam a discussão da profissionalização do trabalhador docente. E, por fim, analisando o trabalho docente no contexto da precarização a luz das novas realidades do trabalho na sociedade do capital global. Abordando especificamente como a “Uberização” do trabalho, a Reforma Curricular do Ensino Médio e o Programa Escola sem Partido, tem impactado na configuração e na precarização do trabalho docente. Esses atuais contextos de políticas educacionais, têm levado a perda de controle sobre o conhecimento que ensina, sobre o processo de ensino, os controles de intensidade impostos, além da sobrecarga e perda da autonomia, que tem para, além da proletarização, levado o trabalhador docente as ordas do trabalho precário e a cada nova política agudizando cada vez mais este processo de precarização.*

Palavras-chave: Trabalho. Docente. Precarização.

¹ Doutorando em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade de Santa Cruz do Sul.

² Doutor em Educação – Orientador - Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade de Santa Cruz do Sul.

1 INTRODUÇÃO

Trabalho docente é uma categoria polissêmica, pois pode ser analisada de diferentes perspectivas fundadas por sua vez em diferentes referenciais e, assim, possuir vários sentidos. Propomos aqui um olhar sobre o trabalho docente amparado na visão ontológica de trabalho, por entender trabalho como a base para a sociabilidade humana, como a ação de produzir, que reflete a produção dos seus meios de subsistência pela transformação da natureza e, também, a produção do próprio ser social.

Dessa forma, o trabalho docente reflete a condição do trabalho em nossa sociedade e se constitui no definidor da própria docência e, por consequência, do aluno e da escola.

Neste artigo, temos como objetivo traçar um resgate teórico e histórico; da busca pela profissionalização do trabalho docente e uma análise do contexto do trabalho docente na atualidade, bem como, os riscos da queda a condição de trabalhador precarizado.

Nos anos 90, muitos autores brasileiros, entre eles Álvaro Moreira Hypólito, analisavam o trabalhador docente como um trabalhador em busca do reconhecimento, como um trabalho profissionalizado. Nessa época, ao analisar o trabalho desenvolvido na escola, o autor constata que no Brasil o professor era reconhecido como profissional dotado de um conhecimento, autonomia e controle sobre o processo de ensino, reconhecimento público que o tornava uma autoridade em suas comunidades. Entretanto, constata-se que hoje a maioria dos professores “são identificados como assalariados, participantes de sindicatos fortes, com pouca qualificação e pouco controle sobre seu trabalho.” (HYPOLITO, 1991, p.12)

Nos dias atuais avança um paradigma econômico que solapa direitos e o controle sobre o processo de trabalho por parte dos trabalhadores de forma geral, afetando sobremaneira também o trabalhador docente. É a precarização do trabalho, marcada pela insegurança e que atribui ao trabalhador a responsabilidade pela sua empregabilidade.

A partir dessa contextualização nos propomos neste artigo, num primeiro momento, estabelecer o marco teórico para compreender o trabalho docente a partir do entendimento da categoria trabalho. Num segundo momento, apresentar referenciais para uma caracterização do trabalho docente e resgatar os fundamentos que amparam a discussão da profissionalização do trabalhador docente. E, por fim, descrever o trabalho docente no contexto da precarização e das novas realidades do trabalho na sociedade do capital global.

2 A CATEGORIA TRABALHO E DEFINIÇÃO DE TRABALHO DOCENTE

Para procurar conceituar e estabelecer um marco teórico para a compreensão da categoria trabalho e seu papel central e preponderante na construção do mundo humano, recorreremos a concepção marxiana, quando diz Marx (2008, p.47) que:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. **O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.** Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (*grifo nosso*)

O trabalho é e sempre será uma categoria central e fundante do mundo dos homens, entender este conceito sob a perspectiva marxiana é essencial para compreender a realidade social e o modo de produção capitalista que hoje prevalece, bem como, para embasar e concretizar um processo de transformação do status quo.

Ainda, Marx (1983, p.149) assevera que o trabalho antes de tudo, “é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. E ao atuar sobre a natureza, vai modificar também a própria natureza do homem.

Nesse entendimento, não é possível separar o homem e as suas condições materiais, de sua ação no mundo, pois como ressalta Kosik (1986, p. 180), o trabalho “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”, é a forma de produção de todas as dimensões da vida humana. Segundo essa perspectiva, o homem é o único ser na natureza que tem a capacidade de desenvolver o trabalho, pois ele não simplesmente age sobre o mundo, sua ação é uma síntese do processo de ideação e objetivação, e que transforma não só a natureza, mas também, o próprio homem.

Portanto, o trabalho para o homem não se trata somente de sua interação com a natureza, mas, inclusive, do homem entre si, constituindo-se assim como sujeito social. Como Engels (1876, n.p) afirmava, o trabalho é a “condição básica e fundamental de toda vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.”

No processo de trabalho, qual é a especificidade do trabalho docente? Para responder isso recorreremos a Tardif (2009), quando diz que o trabalho docente se posiciona na situação do

trabalho interativo que tem por característica essencial “colocar em relação, no quadro de uma organização (escola, hospitais, serviços sociais, prisões, etc.), um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços.” (p.19). Ressalta o autor, ainda, que embora algumas das ocupações que tratam da interação entre seres humanos possam ser caracterizadas pelo trabalho interativo, são mediatizadas por produtos, no entanto para entender o trabalho docente “O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF, 2009, p.20).

Aponta ainda Tardif (2009), que o trabalho interativo tem sido um dos principais vetores dos atuais processos de transformação da organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas, além de mostrar que “as análises clássicas baseadas sobre o paradigma hegemônico do trabalho material, sejam de inspiração marxista, funcionalista ou liberal, não correspondem bem às transformações em curso nos últimos 50 anos.” (p.20) Essas transformações, conclui o autor, estão longe de se findar dadas as “tendências atuais caracterizadas pela globalização das economias, dos intercâmbios e das comunicações e pela desestruturação/reestruturação das práticas e das formas do trabalho.” (p.20-21)

Nas peculiaridades do trabalho, Tardif estabelece uma distinção entre trabalho material, trabalho cognitivo e trabalho sobre o outro. Segundo ele, **trabalho material** é aquele que lida com objetos tangíveis, definidos e fixos e são manipuláveis fisicamente, onde muitas vezes até este tipo de trabalho funciona segundo uma rotina materialmente sistematizada sobre a qual intervêm instrumentos e tecnologias materiais. Fazendo, assim, com que possa ser “tratado conforme uma lógica puramente instrumental e axiologicamente neutra, podendo ser desfeito, refeito, consumido, vendido, etc.” (p.32)

O **trabalho cognitivo**, o autor classifica como aquele trabalho que se desenvolve sobre símbolos e remete a processos cognitivos envolvendo informações, conhecimentos, concepções, ideias, etc. Lida, portanto, com materiais intangíveis porque de alguma forma todos os trabalhadores trabalham com informações, conhecimentos. Para os trabalhadores intelectuais as informações que se “constituem ao mesmo tempo o processo, a matéria e o resultado de seu trabalho.” (p.32)

Destaca que embora na docência o componente cognitivo e simbólico é importante para o desenvolvimento do trabalho docente, não é aspecto central. Para o autor, a docência é uma

ação “[...] cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.” (p.35). Ou seja, caracteriza-se como um **trabalho sobre o outro**.

Constitui-se aí o trabalho docente, um trabalho humano sobre o humano, no qual o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho de forma interativa, constituindo-se numa atividade social fundamental nas sociedades modernas.

3 O TRABALHADOR DOCENTE E A PROFISSIONALIZAÇÃO

No início dos anos 90, podemos encontrar inúmeros autores brasileiros buscando investigar e identificar a situação do trabalho docente no contexto do mundo do trabalho. Um deles, Hypolito (1991), caracterizava o docente como um trabalhador em busca do reconhecimento, como um trabalhador profissionalizado. Ele constatava que no Brasil, por algum tempo, era muito nítida a figura do professor como um profissional autônomo, dono de um saber, com controle sobre o seu trabalho e gozando de um reconhecimento público que o tornava uma autoridade em muitas comunidades.

Segundo o autor, essa “situação de ambivalência do professorado, entre o profissionalismo e a proletarização, é determinada por situações historicamente construídas. No Brasil, o processo de proletarização é acelerado.” (p.13)

Para entender esta situação de ambivalência apontada, precisamos inicialmente conhecer o entendimento que se tem de profissionalização e proletarização. Ambos os conceitos buscamos em Enguita (1991), pois para ele profissionalização refere-se a “(...) expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.” (p.41).

Nesse sentido, ser profissionalizada diz respeito a “uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei.” (ENGUITA, 1991, p.42).

Conforme Enguita (1991), cinco características definem um profissional: competência (ser

tecnicamente competente em um campo do conhecimento); vocação (não trabalha de maneira venal, mas com serviços a seus semelhantes); licença (campo de atuação bem demarcado por instrumentos legais); independência (autônomos em relação às organizações e aos seus clientes); auto-regulação (regula por si mesma sua atuação, possui um código ético de conduta).

Ao aproximar as implicações dessas características com o trabalho docente, Enguita (1991) afirma no que diz respeito à competência, que a educação é um desses temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com a capacidade para opinar, de modo que seu trabalho pode ser julgado por pessoas alheias ao grupo profissional, pois-embora com formação superior, muitas vezes o professor é visto como alguém com competência técnica em uma área de conhecimento, não especificamente na docência.

Para Enguita (1991) também a atuação do docente tem sido vista muito mais como uma vocação do que como uma formação profissional. A “imagem do graduado no curso universitário que se dedica ao ensino se move entre a de alguém que renunciou a ambição econômica, em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor.” (p.45)

No que diz respeito à Licença, a docência tem um campo demarcado, mas só parcialmente. Embora a lei não permita a outras pessoas avaliar e certificar os conhecimentos dos alunos, no que se refere ao ensino informal, há uma liberdade de qualquer sujeito atuar, o que não encontramos em outras áreas, como medicina e advocacia, não existindo um médico informal ou advogado informal por ter estas áreas uma regulamentação sólida e reconhecida. Esse não é o caso da docência, sendo que, atualmente, tem sido regulamentado o “notório saber”, o que tem possibilitado a atuação, na Educação Básica, de profissionais sem formação para a docência, somente com formação técnica na área.

Sobre independência, ao comparar os docentes com profissionais de outras áreas, percebemos que os docentes têm apenas parcialmente autonomia no seu trabalho, embora tendo garantidas competências exclusivas, e estarem representados nos órgãos colegiados e na gestão, frente às organizações e a seu público, em sua quase totalidade são assalariados. Comparativamente em relação à área da saúde, por exemplo, os pais e alunos participam da gestão da escola e conseqüentemente do fazer pedagógico, porém os pacientes num hospital não participam da gestão do mesmo.

Com relação à última característica, auto regulação, a categoria de docentes carece de um código ético ou deontológico, além de mecanismos próprios para julgar seus membros ou resolver conflitos internos. Também não controlam a formação dos membros futuros, como outras categorias. (ENGUIITA, 1991)

Nesse contexto, segundo Enguita (1991), os trabalhadores docentes encontram-se numa situação de semi-profissionalizados, caracterizados por serem:

grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. [...] submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. (p.43)

Além disso, constata o autor, o trabalhador sofre um processo de proletarização acelerado, em que vem perdendo o controle sobre os meios e o processo de produção de seu trabalho, reduzindo assim a sua autonomia em sua atividade produtiva. Pois, como descreve Enguita (1991), proletarização “[...] é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perdem, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.” (p.46)

4 O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO

No atual contexto social e econômico, avança veloz e ferozmente o trabalho docente precarizado, que para além da proletarização, quiçá de uma pretensa profissionalização, tem se caracterizado por mudanças no trabalho, marcadas pela:

flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. (MARIN, 2019, n.p)

No tocante às consequências sentidas pelo trabalhador docente a partir dessas mudanças no trabalho, são apontados o “desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos.” (MARIN, 2019, n.p)

4.1 A Uberização Docente

A face mais cruel dentro deste processo de precarização, vem sendo chamado a uberização do trabalhador, em alusão ao serviço de transporte por aplicativo em que o motorista é cadastrado e através de um aplicativo recebe as demandas para trabalhar. Esse processo vem se asseverando em muitas outras áreas, e não podia ser diferente em relação ao trabalho docente, a ponto da prefeitura de Ribeirão Preto no Estado de São Paulo esteve tentando abrir um edital para cadastramento de professores para prestar serviços pontuais e eventuais, conforme a necessidade, nos moldes do serviço do Uber.

Nesta modalidade de contratação, o trabalhador torna-se um perfil num cadastro que:

na prática ser um trabalhador por conta própria, que assume os riscos e custos de seu trabalho, que define sua própria jornada, que decide sobre sua dedicação ao trabalho e, também, que cria estratégias para lidar com uma concorrência de dimensões gigantescas que paira permanentemente sobre sua cabeça. (ABÍLIO, n.p)

Pochmann (2016), destaca que para além de ser uma forma de cadastro de trabalhadores, cria um novo padrão de organização do trabalho, no qual o trabalhador negocia individualmente com o empregador sua remuneração, seu tempo de trabalho, arcando o trabalhador com os custos de seu trabalho.

Em resumo, afirma Silva (2019) “a uberização é mais uma forma de extração de mais-valia através da exploração baseada em um controle político e ideológico de novo tipo sobre a força de trabalho.”

Na proposta da prefeitura de Ribeirão Preto, o projeto de Lei de Contratação de Professores Substitutos visava criar um sistema de contratação que acionaria o docente cadastrado em uma plataforma virtual e pagaria por aulas avulsas, sempre que houvesse uma necessidade em alguma escola do município. Este sistema foi apelidado de “Uber da educação”.

De acordo com o projeto o professor não teria vínculo empregatício com a prefeitura e todo contato se daria mediante aplicativo de mensagem de celular ou de redes sociais. Assim que acionado o professor teria 30 minutos pra responder e uma hora para estar na escola.

O referido projeto de lei teve parecer contrário do Conselho Municipal de Educação, que avaliou que o projeto continha um grave erro pedagógico, pois “ignora-se o acúmulo

científico acerca das dificuldades do exercício da docência em substituição”, além de criar, do ponto de vista laboral “a figura de um vínculo extremamente precário no sistema, com potencial de ter seu uso ilicitamente expandido no futuro.” (CME, 2017, p. 9).

Embora essa iniciativa da prefeitura de Ribeirão Preto; tenha sido barrada pelos meios institucionais, legais e pela organização dos trabalhadores em educação, apresenta-se como uma tendência futura que vem para acirrar ainda mais a precarização do trabalho docente.

4.2 A Reforma Curricular do Ensino Médio e o Papel do Trabalho Docente

Concomitante a isso, também vemos uma crise da percepção da função social do trabalho docente, o que impacta diretamente sobre sua atuação, em que se tenta transformar o docente num simples repassador de conteúdo de forma acrítica aos seus alunos, vistos apenas como mão de obra subserviente aos interesses do capital.

Podemos ver isto exposto na Reforma do Ensino Médio, transformada na Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, que pela análise de Frigotto (2017, p. 357) se “trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos”.

Estabelecendo diferentes itinerários que os alunos a priori podem escolher, mas que estará alinhada a aquilo que a escola, especialmente a pública, na sua carência de infraestrutura e recurso pode oferecer, esta reforma vem na esteira do que já apontavam Frigotto & Ciavatta (2011, p. 633), ao dizer que

As políticas do ensino médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial. Paradoxalmente, o ideário educacional da década de 1990 [pautado nas noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, empreendedorismo etc.] não só continua, mas se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado.

Esta perspectiva produtivista, de orientação pragmática e fragmentária também afeta a forma como se realiza o trabalho docente.

Outro elemento que a reforma do Ensino Médio traz, é o aumento da carga horária do ensino médio de 800 horas anuais para 1400 horas. Algo que poderia ser inicialmente visto como um ganho, se analisado em si mesmo, entretanto, se considerarmos que paralelo a isso temos a

aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 do teto dos gastos públicos que limita por 20 anos o investimento de recursos na educação, especialmente frente a atual realidade em que se requer o investimento maciço de mais recursos na educação. Desta forma, com a demanda de mais docentes e inversamente a disponibilização de cada vez menos investimentos veremos surgir cada vez mais, formas de contratação docente que tendem a precarizar o trabalho.

Neste sentido, a reforma do Ensino Médio, quer legitimar também a figura do professor com notório saber quando incluí no Art. 61, inciso IV da lei da reforma (BRASIL, 2017, p. 4) a possibilidade dos “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino” ministrarem “conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada [...]” .

Era o que Enguita (1991) já dizia em relação a competência, uma das características de um trabalhador profissionalizado, pois muitas vezes o professor é visto como alguém com competência técnica em uma área de conhecimento, não especificamente na docência, e desempenha um trabalho onde qualquer pessoa se sente com capacidade de opinar.

Embora esta formação somente será aceita para atuar nas disciplinas técnicas e profissionalizantes, nos remete a ideia de uma escola pensada para a elite e outra pensada para as pessoas com menor poder aquisitivo, como diz Amorim e Santos (2016, p. 138), “a autorização para profissionais sem formação ministrarem aulas no Ensino Médio - ou seja, o agravamento do seu processo de precarização - é um problema arremessado para a escola pública, a escola pensada para pobres.”

4.3 A Escola Sem Partido e Desvalorização do Trabalho Docente

Os docentes têm sido confrontados com uma realidade, estimulada especialmente por nossos governantes e gestores da educação nacional, que elegeu os professores como inimigos da nação e são acusados constantemente de “doutrinação ideológica”.

Neste contexto, o famigerado Projeto de Lei nº867/2015, denominado de Escola sem Partido, tem como pano de fundo políticas de base conservadora e neoliberal que enfatizam a meritocracia, as capacidades e competências dos alunos. Ainda, vem procurando convencer a sociedade da função passiva que, segundo esse movimento, o professor deve assumir sobre o

conhecimento que ensina.

Segundo o site, do Programa “Escola sem Partido” este

é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. O pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.

Ao que parece a visão de docência defendida por quem advoga as teses do Escola sem Partido, vê o ensino comprometido com uma racionalidade instrumental e não com uma racionalidade crítica, buscam no docente e conseqüentemente nos alunos, o atrofiamento da razão abrangente e humanística defendendo um ensino baseado na razão instrumental, onde a racionalidade é objetiva e técnica. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Um dos principais defensores do programa Escola sem Partido, Miguel Nagib, em um artigo publicado no site Escola sem Partido, pergunta:

É lícito ao professor, a pretexto de “despertar a consciência crítica dos alunos” – ou de “formar cidadãos”, “construir uma sociedade mais justa”, “salvar o planeta”, etc. –, usar a situação de aprendizado, a audiência cativa dos alunos e o recinto fechado da sala de aula para tentar obter a adesão dos estudantes a uma determinada corrente ou agenda política ou ideológica? Com outras palavras: é lícito ao professor tentar “fazer a cabeça” dos alunos?

No contexto da “escola sem partido”, o docente que tendo uma:

[...] formação crítica voltada para emancipação humana, nesse quadro esboçado da Escola sem Partido, ao atuar numa instituição de ensino com seu trabalho direcionado a conscientizar seus alunos e colegas de profissão sobre a importância de lutar para romper com a lógica do capital é tido como “doutrinador ideológico”, sofrendo repressão pelos alunos e colegas de profissão, pois oferecer conhecimento científico e político à classe trabalhadora representa uma ameaça para classe detentora de poder, logo o trabalho docente pode contribuir para o fim da acumulação de capital[...] (SOUZA; SANTOS, 2019, n.p)

Dessa forma, com esse tipo de política, “[...] se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores”, pois “[...] tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SEM A PRETENSÃO DE ENCERRAR A DISCUSSÃO

Em tempos de uberização do processo de trabalho o trabalhador docente, assim como toda

classe trabalhadora, perdeu o controle sobre o processo de trabalho e sobre os meios de produção de seu trabalho, vendendo sua força de trabalho sem garantia alguma de que possa dar conta da sua subsistência mínima, alijado de qualquer direito.

O trabalho nesta época é sinônimo de intermitência, onde a rotina de incertezas e de uma visão com conotação negativa pela comunidade é uma força que individualiza ainda mais o trabalhador, desvalorizando a solidariedade de classe. E sem solidariedade perde-se a capacidade de associação de trabalhadores e, assim, sem grupo, ficam sem forças para lutar pela transformação da situação.

A perda de controle sobre o conhecimento que ensina, sobre o processo de ensino, a sobrecarga, os controles de intensidade impostos, perda da autonomia, tem para, além da proletarização, levado o trabalhador docente as ordas do trabalho precário e, a cada nova política agudizando cada vez mais este processo de precarização.

O trabalho docente hoje não está pautado mais no conhecimento que domina e nas transformações que podem promover e, sim, nos valores e competências que deve instigar e desenvolver. O docente, nessa perspectiva, deve ser capaz de absorver saberes de diferentes naturezas, gerenciar pessoas, ser proativo e resolver problemas, trabalhando sob pressão, assimilando as regras de competição impostas à classe trabalhadora. Assim, o trabalhador docente é necessário, não pelo seu saber científico e poder transformador, mas pela capacidade em formar o trabalhador padrão que deve ser capaz de executar determinado trabalho, que se adapte às condições precárias, sem muitas contestações a expropriação do direito. (SILVA, 2018).

Como bem enfatiza Evangelista e Leher, Silva (2018), estas políticas fomentam o apagamento do professor, colocando-o num lugar de coadjuvante em relação ao ensino, expropriando seus conhecimentos e funções.

Além disso, programas como Escola sem Partido e a própria reestruturação do Ensino Médio, somada a institucionalização do notório saber como requisito para o exercício da docência proposto e aprovado pelo Governo Federal, vem a questionar o papel social do trabalho docente.

Neste novo cenário o trabalho docente é caracterizado e limitado a transmissão de conteúdos específicos, restringindo-se a possibilidade do docente vinculá-los a realidade do educando e

valorizando os conteúdos práticos em detrimento daqueles que possam gerar uma consciência sobre a realidade do trabalho nos alunos.

A partir destas reflexões abordadas no decorrer do artigo, algo que se torna iminente a se estudar também é como o docente, imerso nessa realidade da precarização do trabalho, forma o aluno para o trabalho, e como estes processos se dependem e se auto influenciam.

BIBLIOGRAFIA

ABÍLIO, L. C. **Uberização do trabalho**: sub-sunção real da viração. Disponível em: <https://passapalavra.info/2017/02/110685/>. Acesso em: out. 2019.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AMORIM, M. G.; SANTOS, M. E. O caráter de classe da reforma do Ensino Médio. **Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 6, n. 7, p. 128-141, dez. 2016.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 01/2017**. Projeto de Lei Complementar que dispõe sobre o credenciamento de professores substitutos para ministrarem aulas avulsas surgidas na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/conselho/i15indconselho.php>. Acesso em: 18 jul. 2017.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem” Partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

HYPÓLITO, Á. L. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Paz e Terra. 1976.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 152-174, Apr. 2012.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=331>. Acesso em: out. 2019.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008

MARX, K. **O Capital**. Vol. I. Tomo I. Coleção Os Economistas. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

NAGIB, Miguel. Professor não tem direito de “fazer cabeça” de aluno. **Escola sem Partido**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos-e-videos/professor-nao-tem-direito-de-fazer-a-cabeca-de-aluno/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, v.25, n.89. Campinas, Set./Dez. 2004, p. 1127-1144.

POCHMANN, M. Entrevista: A uberização leva a intensificação do trabalho e da competição entre os trabalhadores. **Revista Poli: saúde, educação e trabalho**. Ano IX, Nº 48, Rio de Janeiro. nov./dez. 2016.

SILVA, A. M. A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação: Programa de Pós-graduação em Educação: Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, A. M. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**. v. 17, n.34, set-dez, 2019.

SLEE, T. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Elefante; 2017.

SOUZA, D. C. C.; FERNANDES, B. P.; FILGUEIRA, V. Racionalização, intensidade e controle do trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 3, p.139-157, set-dez. 2015.

SOUSA, J. F. A.; SANTOS, T. F. S. A Precarização do Trabalho Docente: Uma Breve Análise do “Escola Sem Partido”. **Revista Educere et Educare**. Vol. 14, N. 31, jan./abr.2019. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <http://e-evista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/19048/13954>. Acesso em: out. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEACHING WORK: FROM THE STRUGGLE FOR PROFESSIONALIZATION TO IMMINENT PRECARIOUSNESS

***Abstract:** This article is a theoretical review and aims to rescue both theoretically and historically the search for the teaching work professionalization as well as to analyze today's teaching work context and the risks of falling into the condition of a precarious worker. Based on the observation that nowadays an economic paradigm that takes away rights and control over the work process from the hands of workers, in general, has been adopted, to turn the work more precarious, also affecting the teaching worker, we search for a theoretical framework to understand the teaching work supported by the understanding of the category 'work', characterizing the teaching work based on the fundamentals that support the discussion on the teaching worker's professionalization. And, finally, analyzing the teaching work in the context of precariousness in light of the new work realities in a society of global capital. Approaching specifically how the "Uberization" of work, the High School Curriculum Reform and the School without Party Program, have impacted on the design and precariousness of the teaching work. These current educational policy contexts have led to a loss of control over the knowledge that teaches, over the teaching process, over the controls of intensity imposed, besides the overload and loss of autonomy, which has, in addition to proletarianization, led the teaching worker to a precarious work and each new policy making this precarious process worse and worse.*

Keywords: *Work, Teacher, Precariousness.*

**PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA
ÁREA DE CONTABILIDADE**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1708

BARBOSA, Meg Sahyumme de Amorim – megsahyumme@hotmail.com
Centro Universitário Unihorizontes,
Rua Alvarenga Peixoto, 1270
30.180-121 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

PEREIRA, Victor Hugo Pereira – victorhpra@yahoo.com.br
Rua Alvarenga Peixoto, 1270
30.180-121 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

LIMA, Pedro Favarini Aires de – pedro.lima@unihorizontes.br
Rua Alvarenga Peixoto, 1270
30.180-121 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

Resumo: *Este estudo teve como objetivo analisar o papel do estágio supervisionado para a formação dos profissionais da área de contabilidade, na percepção de estudantes de uma faculdade. A metodologia utilizada foi à pesquisa descritiva, quantitativa e de levantamento ou Survey. Participaram da pesquisa 81 alunos de uma Instituição de Ensino Superior privada, do 1º ao 8º período do curso de Ciências Contábeis. As informações foram coletadas por meio de um questionário e analisadas por meio da estatística descritiva. Os resultados apresentam que o estágio supervisionado é de grande valia para os estudantes, já que é o por meio deste que os estudantes iniciam uma percepção mais prática do curso por meio do mercado de trabalho e do funcionamento da estrutura de uma empresa. Os resultados evidenciaram também uma grande desvantagem na percepção da amostra, em relação às atividades exercidas, já que as atividades realizadas no estágio nem sempre estão de acordo com o termo de compromisso de estágio que a empresa assinou com a instituição.*

Palavras-chave: *Estagio supervisionado. Mercado de trabalho. Vantagens e desvantagens.*

1 INTRODUÇÃO

Devido as constantes mudanças no mercado de trabalho, é exigido um profissional cada vez mais qualificado, competente e com conhecimentos diferenciados. A formação superior é um procedimento difícil que requer muitos estudos para estabelecer, antes de tudo, as particularidades ideais do tipo de cada profissional e, posteriormente, a estruturação curricular apropriada para esta formação. Atualmente o primeiro contato de muitos jovens com o mercado de trabalho é através do Estágio Supervisionado. O Estágio é a possibilidade de experimentar e conhecer a futura profissão. Proporcionando ao aluno a prática do que se aprende no curso. (PIZZINATTO 1999, p.174). Uma das finalidades principais do estágio curricular é dar oportunidades na formação do conhecimento do estudante. Junto com as disciplinas desenvolvidas em sala de aula. Visto que, a experiência adquirida pelo estudante no estágio, o possibilita enxergar possíveis problemas que exijam um estudo acadêmico. (FREIRE, 2001)

Para Murari e Helal (2010), o estágio supervisionado tornou-se compreendido como uma maneira de aprimorar no estudante as suas habilidades profissionais. Esse ponto de vista se tornou um procedimento estratégico em empresas que consideram a possibilidade de localizar profissionais capacitados no meio universitário que correspondam às perspectivas empresariais. Através do desempenho, é possível proporcionar um conhecimento voltado para o perfil da empresa. Simultaneamente, esse estudante se encontrará preparado de ideias, ponto de vista e referências acadêmicas que contribuem na melhoria do quadro funcional.

O conteúdo das tarefas desenvolvidas através do estágio é um procedimento de conhecimento e aprendizagem na real atualidade, é a mediação entre o estagiário na realidade de forma cuidadosa, prática objetiva e proposital, com a finalidade de eliminar a adversidade presente no meio dos períodos que envolvem as circunstâncias no processo de qualificação entre: teoria e prática (WOLF 2019).

Assim, o objetivo do estudo consiste em analisar o papel do estágio supervisionado para a formação dos profissionais da área de contabilidade, na percepção dos alunos de uma Instituição de Ensino Superior – IES privada da cidade de Belo Horizonte.

O estágio supervisionado é um processo relevante e significativo para o estudante que estejam começando a vida profissional, pois permite uma ideia real de fato a respeito da organização. Assim, este estudo traz grande relevância com a finalidade de conquistar informações a

respeito do assunto analisado, pretendendo esclarecer de forma moral a importância do estágio para os alunos, as dificuldades vistas em seu meio de trabalho, a importância do estágio, as dificuldades as vantagens e desvantagens e desse modo verificar os problemas presentes nas organizações por meio do entendimento dos estagiários. Portanto, o assunto exposto é pertinente para as organizações elaborarem uma melhor forma de convivência com os estagiários, uma vez que o mercado de trabalho busca cada vez mais profissionais prontos. O estágio supervisionado tende a preencher essa lacuna, ajudando os profissionais a serem inseridos no mercado de trabalho com mais facilidade, por isso a relevância do estudo do tema. Dessa maneira, este estudo é indispensável iniciar uma pesquisa no que se diz respeito às dificuldades vistas pelos estagiários em seu espaço de trabalho, visto que é fundamental que as organizações possuam entendimento e determinem métodos capazes de reduzir prováveis desvios de funções relacionados aos procedimentos realizados pelos estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O estágio supervisionado

O estágio supervisionado é instituído pela Lei 11.788/2008, onde a mesma define o estágio como:

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

De acordo com a Lei 11.788/2008 é uma segurança para todos os estudantes que buscam na academia uma forma de ingressar no mercado tendo chances igualitárias, trazendo isonomia para todos independente da classe social, curso escolhido, idade, raça ou cor. O estágio supervisionado é a chance dada aos alunos de graduação para experimentar as temáticas teóricas aprendidas dentro da sala de aula em uma situação prática. Sendo um tipo de vivência na qual o aluno pode conseguir conhecimentos e habilidades com o acompanhamento de um profissional já graduado e com entendimento da área. Essa é a primeira oportunidade que o estudante tem de conhecer verdadeiramente seu curso, sem o engessamento teórico.

Frey e Frey (2002), explica que o estágio é uma etapa em que o estudante adquirir o conhecimento prático, ganhando experiências de forma adequada através de supervisão e

vivência com determinadas áreas estudadas, quando realizado de forma correta. Essa oportunidade de aprendizado propicia ao estudante a oportunidade de aprender em um ambiente seguro, esclarecendo dúvidas e desenvolvendo o seu aprendizado teórico caminhando para o conhecimento prático. O autor afirma que ainda que o estágio não deve ser confundido com emprego, pois não cria vínculo, necessitando para existir um instrumento jurídico que o valide, entre a instituição de ensino e a empresa.

Cunha, Vogt e Biavatti (2015) esclarecem que o processo de aprendizagem está relacionado com a busca de conhecimentos, examinando e verificando de forma adequada a própria experiência, alcançando agilidades e aptidões, se adaptar as mudanças, encontrar sentidos e ainda, transformar ações, modos e costumes. Ensinar está relacionado a educar, repassar entendimentos, saberes ou habilidades, transmitir, exibir, expor, conduzir, guiar e dirigir. Durante o desenvolvimento do processo de aprendizagem o orientador espera que o aluno entenda e aprenda, dessa maneira, o ensinar compreende o conhecer, por isso, são dois procedimentos que se integram e complementam. Neste sentido, o estagiário e o orientador, trocam conhecimentos e aprimoram habilidades, e quem ganha é o mercado de trabalho com profissionais mais conscientes e seguros.

Casundé *et al.*, (2017), entendi que o estágio é muito importante para a compreensão dos desafios inerentes a profissão escolhida, além de impulsionar o graduando a conseguir sua inserção no mercado. O estágio supervisionado é um agregador de valor para o estudante, e uma ponte segura para os empregadores buscarem seus futuros funcionários.

O estágio é imprescindível, no desenvolvimento dos acadêmicos, pois é uma das etapas mais importantes de curso de graduação. Os estudantes criam expectativas sobre tudo que pode acontecer nesse tempo, visto que, após todo esse processo do estágio chega o momento de aplicar na prática todo o estudo aprendido decorrente ao curso de formação, podendo nesse momento colocar em prática tudo que se aprendeu em sala de aula. Por isso a relevância, tanto do desenvolvimento do estágio quanto de todo o procedimento de formação escolar, toda a base teórica aprendida durante o curso é muito significativa e importante para a prática do estágio. É o estudo científico que o estagiário aplica na prática ao longo do estágio (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Para Mandelli (2017), no mercado de trabalho, há uma grande rivalidade e disputas por vagas de trabalho, e é fundamental dar uma atenção particular e específica em relação a qualidade

do desenvolvimento de profissionais que o curso de Ciências Contábeis propicia e também na construção de diversas áreas que conduzem o nível de exigências do mercado de trabalho. Desse modo, as experiências do estágio, são de grande importância para reconhecimento profissional e formação do estudante. Considera que a realização da prática de estágio abra portas e proporcione ao estudante um currículo qualificado e adequado para o mercado.

Deutschmann (2014) destaca que o mercado de trabalho estabelece que o profissional contábil se mantenha sempre se aperfeiçoando e se aprimorando, através de cursos, complementar-se diariamente, de todas as notícias e informações da área em que trabalha. As disputas e concorrências são causas perturbantes para o seu desenvolvimento profissional, conseqüentemente os profissionais necessitam estarem priorizando habilidades, assistências, suportes e as atualidades e informações nos serviços fornecidos aos clientes.

2.2 Vantagens e desvantagens do estágio supervisionado

Scalabrini e Molinari (2013) descrevem as vantagens do estágio supervisionado: Promoção do desenvolvimento do aluno; Desenvolvimento das habilidades; Maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho; Capacidade de encontrar com a realidade da educação; Embasamento necessário para atuar; Melhor percepção do que vai encontrar na carreira;

Frey (2002) complementa que o estágio permite conciliar teoria e prática aprofundamento de conhecimento na área de interesse, melhor capacidade de compreensão, e entendimento dos conteúdos explicados em sala de aula. O estudante tem então, neste momento a oportunidade de conhecer melhor sua profissão, o porquê estudar tais conteúdos, o papel da interdisciplinidade, indo além da sala de aula, pois precisa aprimorar a sua capacidade de comunicação, de se fazer entender, praticar a resiliência, o contato com o outro, a empatia, requisitos muito valorizados no mundo contemporâneo.

Cruz (2015) lista uma série de vantagens ao se realizar o estágio para os estudantes e também para o mercado de trabalho, uma vez que propicia a ambos os lados oportunidades como apontadas no quadro. Vale lembrar que, o estágio deve ser visto não como mais um requisito para cumprir a carga horária e obedecer a preceitos didáticos do MEC (Ministério da Educação e Cultura), mas sim como uma oportunidade de inserir, de conhecer, de aprimorar o seu conhecimento teórico adquirido dentro da sala de aula. O mercado busca profissionais experientes e sábios em sua área, e o estágio compulsório, ajuda neste contexto o próprio aluno. Observam-se algumas vantagens com o quadro 1:

Quadro 1 – Vantagens do Estágio Supervisionado

Vantagens do Estágio Supervisionado
Experiência profissional;
Capacidade de verificar os gargalos existentes em uma organização
Trabalho em equipe;
Colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso e a experiência de lidar com pessoas;
Novos conhecimentos, visão prática do dia-a-dia de uma organização;
A transição da universidade ao mercado de trabalho;
Praticidade, experiência e aprendizado;
Desenvolver vivência empresarial e mais especificamente no desenvolvimento de projetos de fomento a inovação como o SEBRAETec e ALI;
Relacionamento com profissionais que têm experiência em outras áreas, pois permite a obtenção de novos conhecimentos;
Conhecer o funcionamento de uma organização na prática;
Possibilidade de utilizar os conhecimentos teóricos na prática;
Crescimento profissional, aperfeiçoamento das habilidades, evolução pessoal, comunicação e envolvimento com outros profissionais;
Vivência de mercado, ter a responsabilidade de gerir uma empresa, aprender com pessoas que já estão no mercado de trabalho e trabalhar com uma grande equipe;
Aplicação de situações do estágio nas aulas, amadurecimento do comportamento, rede de contatos e responsabilidade;
Contato direto com a rotina da empresa e possibilidade de troca de conhecimentos com os demais funcionários;
Troca de experiências, boas amizades, novas oportunidades, meio de descobrir vocações e habilidades profissionais;
Entender o funcionamento de uma organização e observar a delicada relação entre chefia e subordinados;
Capacidade de tomar decisões, comunicação e interatividade.

Fonte: CRUZ, (2015).

Para Oliveira (2016), uma das grandes vantagens que o estágio proporciona para o estagiário é a possibilidade de entrar no mercado de trabalho e se tornar efetivo na empresa em que exercer suas atividades de estágio. Conseqüentemente, se torna uma grande oportunidade para iniciar a sua carreira profissional. Além de tudo, outra vantagem é a bolsa a qual recebe para custear as suas despesas, inclusive com a própria Instituição de Ensino. Entretanto vale frisar

que o que é levado em consideração é a aprendizagem. As instituições de ensino também se beneficiam de alguma forma, pois não precisam arcar com gastos para disponibilizar a prática. Além de tudo, os estudantes servem de propaganda para a Instituição ao divulgar o seu nome por onde passam. O autor evidencia também a desvantagem por trás do estágio, que é o fato de muitas vezes o empregador explorar um pouco dos serviços do estagiário, representando subemprego (OLIVEIRA, 2016).

Frey (2002), também entende que o estágio supervisionado poderia ser melhor aprimorado, se o tempo para sua realização fosse maior, não provocasse tanto sofrimento emocional aos alunos, tivesse maior quantidade de material didático disponível, não coincidissem com o último semestre, as organizações fossem mais acessíveis, permitissem aos alunos, conhecer mais de uma área dentro da profissão, os orientadores fossem solucionadores e não pessoas que dificultam o processo e os encontros entre graduando e orientador se tornassem mais frequentes. O quadro 2 apresenta as desvantagens:

Quadro 2 – Desvantagens

Desvantagens do Estágio Supervisionado
Redução do tempo de estudo;
O estagiário não é visto como parte importante da organização, mas como um simples apoio nas horas que necessitam;
Conhecimento restrito de alguns setores da empresa;
Nem sempre utilizamos nossos conhecimentos no estágio ou até mesmo fazemos tarefas que não correspondem ao curso em que estamos;
Mão-de-obra barata;
Falta de perspectiva na organização, mudanças para setores não condizentes com o plano de atividades ou pouca instrução são fatores que desmotivam;
A carga horária exigida interfere no desempenho das atividades acadêmicas;
Incompatibilidade das atividades com o curso;
Atrapalha os estudos, muitas vezes ocasiona stress e não está de acordo com o que é ensinado nas aulas;
Dedicar-se muito ao estágio, de modo que a graduação fica em segundo plano;
O desvio de função e atividades que não estão relacionadas direta ou indiretamente com o curso ou com o descrito no termo de compromisso;
Maior importância dada ao trabalho em detrimento ao curso;
Limitação das atividades, pois muitas vezes se tornam repetitivas;

Trabalho repetitivo;
Disparidade entre teoria e prática, abertura limitada da empresa ao estagiário e a opinião do estagiário não contribui nem influência em decisões do setor;
O estagiário não tem importância significativa no setor que está inserido, não surgindo oportunidade do aprendizado de fato.

Fonte: CRUZ, (2015)

Cruz (2015) aponta ainda que o estágio supervisionado pode ocasionar ainda mais desvantagens, porque o tempo dispendido no estágio pode não ser tão efetivo. As empresas vêm em estudantes uma fonte de economicidade, já que a bolsa estágio é de valor simbólico em algumas áreas; O estagiário tem conhecimento limitado ao setor em que está lotado e isto pode acarretar conhecimento segmentado; Os estagiários nem sempre são aproveitados nas organizações, o que pode causar frustração profissional; O estágio pode ser visto como a porta aberta para inserção no mercado, mas também é nele que muitos alunos desistem de exercer a atividade pelos motivos apontados no quadro; O autor ainda aponta, que o estagiário pode ser sugado na instituição, tendo sua função desviada, o conhecimento não é tão efetivo e ainda assim o estudante permanece; O estágio por ser uma atividade repetitiva, e se tornar enfadonha, exigindo do estagiário um esforço mental diário para se manter fiel a intenção de aprender e desenvolver suas habilidades e talentos.

2.3 Estudos anteriores sobre o tema

Frey e Frey (2002) desenvolveu uma pesquisa com o intuito de colocar em conversa a realização do Estágio Supervisionado no Curso de Ciências Contábeis. Colocando o aluno frente a frente as rotinas do dia a dia, testando o seu conhecimento teórico com a prática aplicada em sala de aula.

Cruz (2015) teve como objetivo em sua pesquisa buscar saber qual a Contribuição do Estágio Curricular supervisionado no desenvolvimento profissional dos estagiários do curso de administração da Universidade Federal da Paraíba. Tendo como objetivo específico saber o que é o estágio e suas vantagens e desvantagens. Teve como intuito apresentar de forma objetiva como as organizações podem melhorar o seu relacionamento com os estagiários. Foi realizada uma pesquisa através de um questionário com uma abordagem quantitativa e descritiva. Através dos resultados da pesquisa foi possível analisar que ainda existe muita

insatisfação dos estagiários em relação as organizações e por outro lado a satisfação de se obter um conhecimento mais amplo.

O estudo de Mandelli (2017) teve como objetivo verificar se o Estágio Supervisionado em Ciências Contábeis está atendendo as necessidades formativas dos estudantes. Tendo como objetivos específicos saber a percepção dos estudantes, identificar o perfil e o ponto de vista e a preocupação do Docente com a sua aprendizagem. Na metodologia foi abordada de formar descritiva e qualitativa obtendo os resultados por meio de uma entrevista feita por questionário. Conclui que é muito importante a presença dos Docentes no processo de estágio.

Cunha, Vogt e Biavatti (2015) buscou identificar a percepção dos alunos do Curso de Ciências Contábeis sobre a contribuição do Trabalho de conclusão de Curso e do Estágio Curricular na aprendizagem. Foi realizada uma pesquisa descritiva e uma abordagem quantitativa dos dados, por meio de um questionário. Através dos resultados foi possível evidenciar que os alunos que realizam o TCC e o Estágio Supervisionado, possuem um melhor conhecimento técnico.

3 METODOLOGIA

Esse trabalho teve como fundamento a pesquisa descritiva, que segundo Andrade (2010) os acontecimentos são estudados, examinados, apontados, analisados e considerados, sem que o explorador se intervenha neles. A pesquisa descritiva é como uma pesquisa de opinião. Para Vergara (2005) ela evidencia particularidades de uma população específica ou de um determinado fenômeno. Não tem comprometimento em justificar os fenômenos que se refere ou expõe, apesar de servir de suporte para tal esclarecimento. Essa pesquisa teve natureza descritiva pelo motivo de analisar os fatores que atuaram na satisfação dos estagiários do curso de Ciências Contábeis.

No que se diz respeito ao método de abordagem do problema, o estudo pode ser qualitativo ou quantitativo. Essa pesquisa se caracteriza pelo método quantitativo. Para Roesch (2007) é a aplicação de elementos padronizados que proporciona uma elaboração de sumários, comparações e conferências ao pesquisador.

Conforme Michel (2009) a pesquisa quantitativa é um método de pesquisa que abrange a quantificação tanto nas coletas dos dados tanto no tratamento destas e, além disso,

compreende técnicas estatísticas que visam a precisão dos resultados viabilizando uma maior segurança no que se diz respeito às interferências.

A pesquisa quantitativa, conforme Beuren(2010), se caracteriza pela aplicação de quantificação tanto nas modalidades de coleta de dados, tanto quanto na análise delas através de técnicas estatísticas, a começar das mais simples como percentual, média, desvio padrão, até as mais complicadas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc.

Quanto aos objetivos a pesquisa foi classificada como pesquisa de campo, com o objetivo de levantar dados, onde ocorrem os fenômenos para assim confrontar a teoria na prática e obter as devidas informações sobre o problema, utilizando o método Survey para quantificar opinião por meio de uma amostragem utilizando como técnica de coleta de dados a aplicação de questionários a uma determinada amostra, o qual está estruturado com 17 questões, contendo perguntas do tipo fechadas, pertinentes ao assunto em estudo (MICHEL, 2009).

Este estudo teve como objetivo descrever o que é Estágio Supervisionado, qual o seu papel, a percepção dos estudantes em relação a sua formação e quais são as suas vantagens e desvantagens.

Segundo Roesch (2007), uma população é um conjunto de pessoas que se tem interesse de entrevistar com o intuito de se ter um conhecimento específico.

Para Marconi e Lakatos (2001) amostra é uma partícula, segmento ou parcela, apropriadamente escolhida do universo, ou seja, população. Os indivíduos-alvo desse trabalho foram os estagiários do curso de Ciências Contábeis de uma IES privada com relação ao contentamento do Estágio Curricular Supervisionado como elemento imprescindível para o aperfeiçoamento profissional.

Na coleta de dados, foi usado como critério de pesquisa um questionário. Conforme Marconi e Lakatos (2001) é uma ferramenta de coleta de dados, elaborado por meio de perguntas, que precisam ser respondidas por meio de questionários sem a participação do entrevistador.

O estudo foi realizado por meio de questionário constituído por perguntas fechadas com o objetivo de alcançar um tamanho significativo de dados em um pequeno espaço de tempo, por meio de repostas claras e objetivas dos elementos.

O questionário foi elaborado para os estagiários, por meio de um relatório desenvolvido com perguntas fechadas tendo como finalidade apurar o grau de contentamento com relação ao estágio e aprimorar o programa de estágio nas empresas. As perguntas foram adaptadas com repostas que alteram de “quase nunca” a “quase sempre” e “sempre” a “nunca”, para assimilarmos a periodicidade com o que o estágio auxilia no comportamento do aluno.

Para atingir os objetivos do trabalho foi realizado um questionário com os estudantes de contabilidade de uma determinada faculdade. Foi analisado o papel do estágio supervisionado, a sua importância e vantagens e desvantagens.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esse tópico procurou compreender o estudo através dos dados alcançados por meio das repostas de 81 alunos referentes ao Papel do Estágio Supervisionado e a percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis.

4.1 Perfil da amostra

Este tópico apresentou o perfil dos 80 estudantes de Ciências Contábeis que participaram da pesquisa. Na tabela 1, foi verificado o período cursado pelos estagiários.

Tabela 1 – Período em curso

Período	
1º - 2º	12,7%
3º - 4º	10,1%
5º - 6º	22,8%
7º - 8º	54,4%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

A tabela 1 demonstra que 53,8% dos estagiários cursam entre o 7º e 8º período, 23,1% entre o 5º e 6º período, 10,3% entre o 3º e 4º período e 12,8% entre o 1º e 2º período. Foi possível perceber um grande número de alunos em fase final de curso que ainda estão estagiando.

Conforme a tabela 2 pode-se perceber que 60,8 % dos estagiários são do sexo feminino e 39,2% do sexo masculino. É possível notar a grande quantidade de mulheres nas organizações.

Tabela 2 – Gênero dos estudantes

Gênero	
Feminino	60,8%
Masculino	39,2%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Em relação as idades dos estagiários, foi observado na tabela 3 que 56,3 % estão acima de 20 até 30 anos, 32,5% acima de 30 anos e 11,3% até 20 anos. Desse modo é possível considerar que depois dos 20 anos é possível ter um conhecimento melhor sobre a sua área de atuação.

Tabela 3 – Idade dos estudantes

Idade	
Até 20 anos	11,3%
Acima de 20 até 30 anos	56,3%
Acima de 30 anos	32,5%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Em relação as organizações o estudo buscou conhecer as particularidades das organizações que os estagiários estão trabalhando, como ele é recepcionado pelos colegas de trabalho. Conforme mostra na tabela 4.

Tabela 4 – Receptividade dos funcionários

Receptividade dos funcionários da organização	
Regular	15%
Bom	33,8%
Ótimo	30%
Excelente	21,3%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A tabela 4 mostra a receptividade dos funcionários da organização em relação ao estagiário. Sendo que 15% acham a receptividade regular, 33,8% acham a receptividade na sua entrada foi bom, 30% acharam ótimo e 21,3% consideraram excelente.

De acordo com Cruz (2015), para um estagiário se sentir interessado, entusiasmado, movido a aprender e que possua melhor conhecimento para oferecer e proporcionar melhores resultados para a organização, é muito importante que ele seja bem recebido no seu âmbito de trabalho.

A partir desse primeiro contato que o estagiário tem com a organização, quando não se tem uma boa aceitação, pode trazer uma grande insatisfação e desapontamento em relação as suas expectativas ao estágio. Ocasionalmente até uma certa dificuldade em buscar ajuda para realizar

as tarefas solicitadas pelo Supervisor (a), dificultando um relacionamento com o restante da equipe e o bloqueio de informações relevantes para o seu crescimento pessoal e profissional. A tabela 5 apresenta a relação do estagiário com o Supervisor.

Tabela 5 – Supervisor

Supervisor	
Regular	10%
Bom	41,3%
Ótimo	33,8%
Excelente	15%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Com relação ao relacionamento do estagiário e o Supervisor maior parte dos alunos 41,3% afirmaram ter um bom relacionamento com o supervisor, 33,8% consideram ter um ótimo relacionamento com o supervisor, 15% afirmam que o relacionamento é excelente e por fim 10% diz ter um relacionamento regular com o seu supervisor.

O fato do relacionamento entre estagiário e supervisor ser regular é bem provável existir uma certa insatisfação de ambos, possibilitando um bom desempenho e desenvolvimento de tarefas. É importante ter uma relação companheirismo entre ambos, de modo que, na realização das tarefas da organização seja capaz de se encontrar uma boa troca de informações que ajude na finalização de tarefas de forma satisfatória.

Dessa maneira, para que se tenha uma ligação construtiva com o supervisor é necessário que o mesmo se encontre preparado para colaborar e auxiliar com os momentos de dificuldades e dúvidas no processo de estágio. Dessa forma se vê a grande importância de uma boa relação entre ambos.

Para Cruz (2015), é necessário criar uma relação companheirismo entre estagiário e supervisor de forma que a realização do trabalho seja de grande produtividade para ambos.

4.2 Percepção dos estudantes sobre o Estágio Supervisionado

Verificou-se as possibilidades que as organizações fornecem aos estagiários a respeito ao amadurecimento profissional, e de aprendizagem dos estagiários. A tabela 6 aponta os frutos em relação às práticas descritas no Termo de Compromisso de Estágio.

Tabela 6 – Atividades e Termo de Compromisso
As atividades que você executa estão de acordo com as descritas
no Termo de Compromisso de Estágio?

Nunca	8,8%
Quase nunca	17,5%
Algumas vezes	25%
Quase sempre	33,8%
Sempre	15%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme a tabela 6, maior parte dos respondentes com 33,8% acreditam que quase sempre as atividades executadas no estágio estão em conformidade com as descritas no Termo de Compromisso de Estágio, 25% alegam que algumas vezes as atividades que executam no estágio estão em conformidade com Termo de Estágio, 17,5% responderam que as atividades que executam no estágio quase nunca estão em conformidade com as descritas no Termo de Estágio, 15% concordaram que as atividades que executam no estágio sempre estão em conformidade com as descritas no Termo Estágio e 8,8% afirmaram que as atividades que executam no estágio nunca estão em conformidade com as descritas no Termo de Estágio. Nota-se que o percentual de 33,8% das atividades de estágio quase sempre está em conformidade com o Termo de Compromisso de Estágio, ou seja, se entende que as organizações estão se moldando as normas determinadas pelas instituições de ensino a fim de assegurar o estágio e a sua legalização.

Foi perguntado aos estagiários se as atividades executadas na empresa exigem níveis de conhecimentos adequados ao ano/semestre que está cursando. A tabela 7 mostra os resultados.

Tabela 7: Atividades exercidas

As atividades que você executa na empresa exigem níveis de conhecimentos adequados ao ano/semestre que você está cursando?	
Nunca	5%
Quase nunca	18,8%
Algumas vezes	31,3%
Quase sempre	30%
Sempre	15%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

A tabela 8 apresenta as percepções dos estagiários em relação à dificuldade para solicitar informações sobre as atividades executadas durante o estágio e a obtenção de esclarecimentos satisfatórios.

Conforme os resultados obtidos Frey (2002), a legislação determina que o estágio deve contribuir para a evolução profissional e acadêmica.

Tabela 8: Dificuldades encontradas

Você tem encontrado dificuldade para solicitar informações sobre as atividades executadas durante o estágio, e, quando as solicita tem esclarecimentos satisfatórios?	
Nunca	6,3%
Quase nunca	22,5%
Algumas vezes	28,7%
Quase sempre	27,5%
Sempre	15,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Dessa forma, é possível perceber através da tabela que 28,7% acham que algumas vezes encontram dificuldade para solicitar informações sobre as atividades executadas, e, quando as solicita tem esclarecimentos satisfatórios, 27,5% concordam que quase sempre encontram dificuldade para solicitar informações sobre as atividades executadas, e, quando as solicita tem esclarecimentos satisfatórios, 22,5% afirmaram que quase nunca e os outros 15% que sempre encontram dificuldade para solicitar informações sobre as atividades executadas, e, quando as solicita tem esclarecimentos satisfatórios. E apenas 6,3% afirmaram encontrar dificuldades e que quando as solicita tem esclarecimento satisfatório.

Observa-se que 27,5% dos pesquisados quase sempre encontram dificuldades para solicitar informações durante o estágio e quando as solicita tem esclarecimentos. Isso ocorre uma vez que muitas organizações duvidam do potencial dos estudantes, limitando o aprendizado de algumas informações relevantes.

Por meio da tabela 9 é demonstrado às respostas em relação às perspectivas dos estagiários em relação a obtenção de novos conhecimentos e experiências práticas fundamentais para sua futura atuação profissional.

Tabela 9: Perspectivas do estágio

O estágio atende as suas perspectivas em relação a obtenção de novos conhecimentos e experiências práticas fundamentais para sua futura atuação profissional?	
Nunca	2,5%
Quase nunca	10%
Algumas vezes	35%
Quase sempre	31,3%
Sempre	21,3%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para Frey e Frey (2002) o estágio supervisionado é uma oportunidade adquirida pelo estagiário, para colocar na prática os ensinamentos feitos em sala de aula adquirindo experiências e conhecimentos de forma adequada.

A tabela 10 mostra a interação com diferentes profissionais e a sua troca de experiência.

Tabela 10: Ambiente do estágio

O ambiente de estágio tem permitido a interação com diferentes profissionais e a troca de conhecimentos e experiência?	
Nunca	6,3%
Quase nunca	15,2%
Algumas vezes	20,3%
Quase sempre	29,1%
Sempre	29,1%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Percebe-se que existe uma boa interação com diferentes profissionais e trocas de experiências e conhecimentos, pois 20,3% afirmam que algumas vezes, 29,1% afirmam que sempre e 29,1% quase sempre. Um ponto muito positivo para as organizações

Na tabela 11 procurou saber a percepção dos estagiários em relação ao mercado de trabalho.

Tabela 11: Percepção do mercado

O estágio amplia a sua percepção do mercado de trabalho e do funcionamento da estrutura da empresa?	
Nunca	6,3%
Quase nunca	7,5%
Algumas vezes	28,7%
Quase sempre	33,8%
Sempre	23,8%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na tabela 11, é possível ver a percepção dos alunos em relação ao mercado de trabalho e do funcionamento da estrutura de uma empresa. Assim, 33,8% concordaram que quase sempre o estágio amplia a sua percepção do mercado de trabalho e do funcionamento de uma empresa, 23,8% afirmaram que o estágio sempre, 28,7% disse que algumas vezes e 7,5% afirmaram que quase nunca e 6,3% afirmaram que nunca o estágio amplia a sua percepção do mercado de trabalho e do funcionamento de uma empresa.

Para Casundé et. al (2017), o estágio é importante pois colabora com melhor entendimento os desafios pertinentes a profissão escolhida, além de encorajar o estudante a conseguir sua

colocação no mercado de trabalho. O estágio agrega grande valor para os estudantes, e uma ponte segura para os empregadores buscarem seus futuros colaboradores.

A maioria dos estudantes afirmou que quase sempre o estágio amplia a sua visão sobre o mercado de trabalho e do funcionamento da estrutura de uma empresa, sendo assim, acredita-se que esse ponto de vista favorece para o crescimento do estagiário. A tabela 12 apresenta os seguintes resultados.

Tabela 12: Contratação

Caso exista possibilidade, você teria interesse em ser contratado pela empresa?	
Sim	63,3%
Não	19,%
Talvez	17,7%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na tabela 12 pode-se constatar que o maior número de entrevistados 63,3% tem um grande interesse em ser efetivado pela organização. 19% não tem interesse algum em ser efetivado pela organização, e 17,7% responderam que talvez tivesse interesse em ser efetivado pela organização.

Desse modo, podemos cogitar que os 63,3% dos estagiários que almejam em ser efetivados pela organização, pois possuem vontade de adquirir mais conhecimentos, obter mais conhecimentos e crescer profissionalmente. Em relação aos 19 % que não pretendem ser efetivados pela organização, podemos analisar com as tabelas anteriores e entender que o mesmo não teve uma boa recepção pela organização ou até mesmo não tenha tido satisfação nas tarefas realizadas ou adquirido o conhecimento necessário para o seu crescimento ou mesmo por falta de incentivo da organização.

Dessa maneira, no momento em que o estágio não proporciona um conhecimento prático referente a elaboração de competências, o estagiário vê-se imotivado, pois na maioria das vezes executa tarefas que não tem ligação com o seu curso e estágio contratado.

Por meio da tabela 13 entende-se a percepção dos estagiários em relação às atividades tem favorecido o aproveitamento do curso de graduação os estudos e a busca por leituras.

Tabela 13: Atividades de estágio

As atividades de estágio têm favorecido o aproveitamento do curso de graduação, estimulando os estudos e a busca por leituras?	
Nunca	7,5%
Quase nunca	13,8%
Algumas vezes	28,7%
Quase sempre	26,2%
Sempre	23,8%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Por meio da tabela 14 entende-se que as percepções dos estagiários em relação aos conhecimentos teóricos são importantes para o desenvolvimento das atividades no estágio.

Tabela 14: Conhecimentos Teóricos

Os conhecimentos teóricos do seu curso são importantes para o desenvolvimento das suas atividades de estágio?	
Nunca	7,5%
Quase nunca	10%
Algumas vezes	25%
Quase sempre	41,2%
Sempre	16,2%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na tabela 14, 41,2% dos alunos alegaram que quase sempre os conhecimentos teóricos do curso são importantes para o desenvolvimento de suas atividades no estágio, 25% alegaram que algumas vezes, 16,2% alegaram que sempre os conhecimentos teóricos do curso são importantes para o desenvolvimento de suas atividades no estágio, 10% concordaram que os conhecimentos teóricos do curso quase nunca são importantes e apenas 7,5% alegaram que os conhecimentos teóricos do curso nunca são importantes. Devido a um grande desvio de função nas organizações, muitos estagiários acabam executando tarefas que não estão de acordo com o curso que realiza.

Na tabela 15 foi perguntado se o estágio supervisionado (atividades, horas de trabalho) atrapalha seu desenvolvimento no curso de graduação.

Tabela 15: Atividades do Estágio

O estágio supervisionado (atividades, horas de trabalho) atrapalha seu desenvolvimento no curso de graduação?	
Nunca	12,50%
Quase nunca	23,80%
Algumas vezes	41,20%
Quase sempre	15,00%
Sempre	7,50%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

A tabela 16 apresenta a expectativa do estagiário em relação a vida profissional que o espera:

Tabela 16: Expectativas do Estágio

O estágio permite que suas expectativas sejam superadas diariamente com relação a vida profissional que te espera?	
Nunca	6,3%
Quase nunca	12,5%
Algumas vezes	36,3%
Quase sempre	28,7%
Sempre	16,2%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na tabela 16 é evidenciado que 36,3% disseram que algumas vezes o estágio permite que suas expectativas sejam superadas diariamente com relação à vida profissional, 28,7% afirmaram que quase sempre, 16,2% concordaram que sempre, 12,5 % disseram que o estágio quase nunca permite que suas expectativas sejam superadas diariamente com relação à vida profissional, e apenas 6,3% afirmaram que o estágio nunca permite que suas expectativas sejam superadas diariamente com relação à vida profissional.

De acordo com Cruz (2015), o estágio que tem como proposta ser uma parte fundamental para a carreira profissional e acadêmica torna-se uma pequena introdução de como seria a vida no mercado de trabalho, evidenciando as cobranças e conquistas, proporcionando ao estudante um conhecimento mais profundo da sua futura profissão. O fato de 36,3% dos estagiários considera que algumas vezes o estágio permite ter essa visão em relação as expectativas futuras e conhecimentos importantes para sua ingresso no mercado de trabalho.

A tabela 17 mostra os resultados sobre o aperfeiçoamento profissionais através do estágio.

Tabela 17: Questões profissionais

As questões profissionais que foram aperfeiçoadas a partir da sua experiência do estágio	
Trabalho em equipe	60%
Comunicação	66,3%
Interatividade e relacionamento interpessoal	57,5%
Planejamento	51,2%
Aprendizagem continua	68,8%
Capacidade de tomar decisões	43,8%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Por meio da tabela 17 percebe-se que 68,8% dos estagiários afirmaram que a aprendizagem continua foi um ponto profissional aprimorado a partir da experiência do estágio, 66,3% apontam que a comunicação foi uma questão profissional desenvolvida, 60% citaram que o trabalho em equipe foi aperfeiçoado, 57,5% disseram que a interatividade e relacionamento interpessoal foram aperfeiçoados, 51,2% consideram que a capacidade de planejamento foi aperfeiçoada, apenas 43,8% concordaram que a capacidade de tomar decisões foi aperfeiçoada a partir do contato com o estágio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos propósitos do estágio supervisionado é proporcionar ao estudante um conhecimento melhor entre as disciplinas realizadas em sala de aula e as atividades realizadas em uma organização, podendo assim, ter uma melhor visão entre teoria e pratica. Desse modo, este trabalho teve como objetivo analisar o papel do estágio supervisionado para a formação dos profissionais da área de contabilidade, na percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis.

Foi capaz de evidenciar o que é o estágio supervisionado, qual a sua importância para formação dos estudantes e verificar quais as vantagens e desvantagens de realizá-lo. Os resultados deste estudo mostraram que na percepção dos estudantes o estágio supervisionado amplia a sua visão em relação ao mercado de trabalho e do funcionamento da estrutura de uma empresa, conforme foi analisado, 34,2% responderam quase sempre e 22,8%

responderam que sempre. Foi perguntado ao estudante se o estágio tem permitido a interação com diferentes profissionais e a troca de conhecimentos e experiências, 29,5% respondeu quase sempre, 28,2% responderam que sempre e 20,5% responderam que algumas vezes.

Pode-se notar que existe grande satisfação entre os estudantes com a organização em que se realiza o estágio, pois a maioria dos respondentes alegou que se existisse a possibilidade de contratação, teriam interesse em ser contratado pela empresa.

Com relação às vantagens analisadas na pesquisa foi possível perceber a satisfação dos estudantes em relação à aprendizagem contínua obtida entre o curso e o estágio, a sua melhor desenvoltura e capacidade de trabalhar em equipe e a melhora da comunicação, pois possui um melhor entendimento entre teoria e prática. Já em relação às desvantagens analisadas pelos estagiários, constatou-se certo desapontamento em relação à forma como os funcionários da organização os receberam no período de estágio. Outro ponto encontrado é a dificuldade que a maioria sentiu para solicitar informações sobre as atividades executadas durante o estágio. Também foi observado que muitas das atividades descritas no Termo de Compromisso de Estágio não estão sendo executado pelos estagiários, tendo aí um pequeno desvio de função. Neste sentido, a pesquisa apontou que mesmo tendo desvantagens, o estágio supervisionado continua sendo para a maioria a oportunidade para a efetiva entrada no mercado de trabalho e que é algo importante para a formação dos bacharéis.

Esse estudo foi realizado com um universo de 81 alunos, e para ter maiores informações, recomenda-se que se realizem pesquisas em outras esferas profissionais, no intuito de enriquecer as pesquisas nessa temática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Gabriela Rieveres Borges de; VAITSMAN, Jeni; FARIAS, Luis Otávio. Metodologia de elaboração do Índice de Responsividade do Serviço (IRS). **Cadernos de Saúde Pública**, v. 26, p. 523-534, 2010.

BEUREN, Ilse Maria. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 3. ed. – 5. reimpr.- São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL, Lei nº 11.778/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm.. Acesso em: 15 ago. 2019.

CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo et al. [Re] pensando o estágio na formação profissional dos estudantes de Administração: um estudo sobre a produção científica brasileira na área. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 18, n. 3, p. 594-623, 2017.

CRUZ, Karla Furtunato da et al. Análise do estágio curricular supervisionado do curso de administração na universidade federal da Paraíba. 2015.

CUNHA, Leila Chaves; VOGT, Mara; BIAVATTI, Vania Tanira. Contribuições do trabalho de conclusão de curso e do estágio curricular para a aprendizagem: percepção dos alunos dos cursos de ciências contábeis. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 26, n. 1, p. 57-78, 2015.

DEUTSCHMANN, Cristiane; SANTOS, Josiane Silva Costa. Análise da visão dos acadêmicos concluintes do curso de ciências contábeis–UNEMAT campus de Tangará da Serra no ano de 2013/2, com relação ao curso e a expectativa de ingresso no mercado de trabalho. **Revista UNEMAT de Contabilidade**, v. 3, n. 5, 2014.

FREIRE, Ana Maria. *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos*. Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001.

FREY, Marcia Rosane e FREY, Irineu Afonso. **A contribuição do estágio supervisionado na formação do bacharel em ciências contábeis, 2002.**

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Ciência e conhecimento científico. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, p. 74-81, 2001.

MANDELLI, Luciana. **Aspectos relevantes na prática de estágio supervisionado em ciências contábeis**. 2017.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MURARI, Juliana de Melo Franco; HELAL, Diogo Henrique. O estágio e a formação de competências profissionais em estudantes de Administração. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 10, n. 2, 2010.

OLIVEIRA, AMANDA CARDOSO DE. ESTÁGIO PROFISSIONAL A LUZ DA LEI 11.788/08. 2016.

PIZZINATTO, N. K. Ensino de Administração e o perfil do administrador: contexto nacional e o curso de Administração da UNIMEP. *Revista Impulso*, v.11, n.º 26. p. 173-190, 1999.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisas em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 3, 2013.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1, 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 6ª Ed. São Paulo: Ed. Atlas S.A , 2005.

WOLF, RA do P.; GOMES, T. de S. A prática de estágio supervisionado no ensino superior. In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**. 2009.

STUDENT PERCEPTION IN CONNECTION WITH THE SUPERVISED ACCOUNTING PROFESSIONAL TRAINING STAGE

***Abstract:** This study aimed to analyze the role of supervised internship for the training of accounting professionals in the perception of students of a college. The methodology used was descriptive, quantitative and survey research or Survey. Eighty-one students from a private Higher Educational Institution participated in the research, from the 1st to the 8th period of the Accounting Science course. Information was collected through a questionnaire and analyzed using descriptive statistics. The results show that supervised internship is of great value to students, as it is through this that students initiate a more practical perception of the course through the labor market and the functioning of a company's structure. The results also showed a major disadvantage in the perception of the sample in relation to the activities performed, since the activities performed in the internship do not always agree with the internship commitment term that the company signed with the institution.*

***Keywords:** Supervised Internship, Labor Market, Advantages and Disadvantages.*

RECONHECIMENTO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DOS TRABALHADORES DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO VALE DO RIO PARDO, RS¹

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1709

VIEGAS, Moacir – moacirfviegas@gmail.com
PPGEdu Universidade de Santa Cruz do Sul
Endereço: Rua Vereador Ivo Cláudio Weigel, nº 621
CEP 96815541 – Santa Cruz do Sul – RS - BRASIL

BREUNIG, Yohanna – yohanna_breunig@hotmail.com
Endereço: Rua Colômbia, 375 - Bom Fim
Cep: 96830110 – Santa Cruz do Sul – RS - BRASIL

ROSA, Aline Caroline da – acarolinedarosa@gmail.com
RS 400- Vila Passa Sete
96930-000 – Candelária – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: *O artigo apresenta resultados de pesquisa quantitativa realizada com professores da educação básica de 18 municípios da região do Vale do Rio Pardo, RS. O principal objetivo do estudo foi realizar um levantamento das condições de trabalho e saúde dos docentes, num contexto de crescente precarização das condições de trabalho, trazendo agravos à saúde dos trabalhadores. Assim, o estudo se justificativa pela necessidade da existência de levantamentos estatísticos que reflitam a realidade de trabalho e saúde dos professores. Além disso, existem muito poucas pesquisas do gênero realizadas por regiões brasileiras. O texto aborda quatro categorias que compuseram o questionário utilizado para o levantamento, quais sejam: a) Aspectos socioeconômicos; b) Condições de trabalho; c) Trabalhando doentes e d) Reconhecimento. Os dados revelam condições de trabalho, que, se por lado, apresentam melhorias no que respeita à estrutura das escolas, trazem também a precariedade dessas condições, conforme mostrado por outras pesquisas. Expressa também as dificuldades de reconhecimento e os problemas de adoecimento que enfrentam os docentes.*

Palavras-chave: *Trabalho e educação. Trabalho docente. Condições de trabalho. Reconhecimento.*

¹ No SITRE 2018 apresentamos resultados parciais desse estudo, que se limitavam a apenas um dos 18 municípios que ele abrange. Aqui apresentamos o resultado final da parte quantitativa.

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos resultados quantitativos de pesquisa onde tivemos como objetivo principal descrever as características gerais das condições de trabalho dos docentes da região do Vale do Rio Pardo, RS, compreendendo aspectos socioeconômicos, condições de trabalho, saúde e reconhecimento?

Atualmente dispõe-se de uma quantidade significativa de informações quantitativas *online* sobre os trabalhadores da educação, por meio do MEC, INEP e de plataformas como o QEdu. No entanto, os principais dados restringem-se aos professores do 4º e 9º anos do ensino fundamental, dado que são originários da aplicação da Prova Brasil, que tem como população os docentes que lecionam nestes anos escolares.

O estudo se justifica especialmente pelas possíveis contribuições à formulação de políticas públicas na área da educação e vem unir-se a outras pesquisas de mesmo tipo realizadas no país, como as realizadas pelo Gestrado (2010, 2015), as quais são pouco numerosas. Não encontramos estudos semelhantes, que abranjam uma determinada região, no estado do Rio Grande do Sul.

A teoria que serve de apoio à pesquisa é resultado de anos de estudos sobre as práticas educativas dos trabalhadores nas empresas de vários setores de produção. Nossa base principal é a sociologia do trabalho e o materialismo histórico e dialético. Constituem também importantes apoios teóricos a ergologia, a psicologia do trabalho e aportes sobre gênero e cuidado.

No que respeita especificamente à saúde dos docentes, nosso principal apoio é a psicologia do trabalho de Dejours (2004, 2008) e de Blanch (2011, 2014). Tais estudos dialogam com a sociologia do trabalho, contribuindo para a análise dos efeitos deletérios das transformações nos paradigmas produtivos capitalistas na manutenção da saúde força de trabalho dos professores em função de fenômenos como a divisão do trabalho, a flexibilização, a intensificação do trabalho e a precarização. Merece destaque a psicodinâmica do trabalho dejouriana, a qual tem apoiado inúmeras dissertações e teses que estudam o trabalho docente na última década.

2 METODOLOGIA

O estudo é de tipo quantitativo e compreende os municípios da 6ª Coordenadoria Regional de Educação (6ª CRE), que possuem uma população total de 435.550 habitantes (FEE, 2016). Aqui nos deteremos nos resultados quantitativos. A amostra total envolveu 204 sujeitos que atuam nas escolas públicas municipais e estaduais, e levou em consideração as variáveis sexo, nível de ensino (educação infantil, fundamental e médio), atuação em escola estadual e municipal, trabalho no centro e periferia e turno de trabalho.

A população do presente estudo compreende todos os professores da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas estaduais e municipais da região, que envolve os municípios de Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Vera Cruz, Rio Pardo, Sobradinho, Passa Sete, Pantano Grande, Passo do Sobrado, Boqueirão do Leão, Vale Verde, Candelária, Encruzilhada do Sul, Gramado Xavier, Lagoa Bonita do Sul, Mato Leitão, Sinimbu, Vale do Sol e Herveiras.

O instrumento foi organizado em cinco eixos. O primeiro trata do perfil socioeconômico dos sujeitos, onde, entre outras questões, perguntamos sobre escolaridade, renda e participação da renda na família e raça. O segundo aborda o trabalho e as condições de trabalho. Nele questionamos sobre carga horária de trabalho, realização de atividades escolares fora do trabalho, número de escolas em que atua, tempo que trabalha com ensino, além das oportunidades para o trabalho em equipe e formação continuada. Ainda neste eixo pedimos que as docentes avaliassem, numa escala de 0 a 10, questões como a estrutura física da escola, a compatibilidade entre tempo de trabalho e vida familiar, companheirismo e o reconhecimento do trabalho.

O terceiro eixo aborda os aspectos psicossociais². Primeiramente apresentamos questões sobre motivação no trabalho, capacidade de gestão da carga de trabalho, qualidade das condições de trabalho, cordialidade, confiança no futuro profissional e participação nas atividades de gestão. As docentes deveriam assinalar, numa escala de 1 a 7, em que medida esses aspectos estão aumentando ou diminuindo nos últimos anos. Este eixo incorpora também questões relacionadas à saúde, especialmente emocional. Nele incluímos também uma questão aberta sobre o uso de medicação para problemas de saúde relacionados ao trabalho, além da frequência com que trabalham doentes.

² Neste eixo aproveitamos aspectos do QPW-5, instrumento básico de coleta de informações do projeto WONPUM (Working under the New Public Management) desenvolvido em países da Europa, América Latina e Central, especialmente em instituições hospitalares e de ensino. O estudo é coordenado Josep M. Blanch, na Universidade Autônoma de Barcelona.

O levantamento de informações foi realizado no período de outubro a dezembro de 2017, por meio da visita e contato direto com os docentes de 60 escolas públicas desses municípios. Percorremos os municípios da 6ª Coordenadoria Regional de Educação, aplicando um total de 204 questionários.

A aplicação por meio do contato direto com os sujeitos propiciou que tivéssemos breves mas importantes contatos com o ambiente escolar, onde pudemos conversar com profissionais da gestão e, especialmente, ouvir dos docentes sobre sua experiência no trabalho.

Para a sistematização, os dados foram organizados por meio do software SPSS, onde trabalhamos em colaboração com os funcionários do Núcleo de Pesquisa Social (NUPES) da universidade. Todos os sujeitos concordaram em participar da pesquisa, formalizando-o por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3 TRABALHO DOCENTE E LÓGICA MERCANTIL DA PRODUÇÃO ECONÔMICA

Atualmente ainda predomina uma concepção estruturalista e mecânica da relação entre o “mundo do trabalho” e o “mundo do trabalho escolar”, sendo a realidade social escolar e tudo o que nela acontece considerada bastante dependente do primeiro. As transformações sociais ocorreriam inicialmente no “mundo do trabalho” e depois se refletiriam na escola. Para essa concepção muito contribuíram as ideias crítico-reprodutivistas, especialmente de Althusser (1985).

As teorias posteriores, apesar da crítica ao reducionismo e ao determinismo das concepções crítico-reprodutivistas, como as de Apple (1982), seguiram o mesmo caminho da ideia de escola como um espaço heterodeterminado. E as teorias pós-estruturalistas, apesar de sua contribuição à questões como identidade, gênero, raça, poder, etc, dão pouca atenção as dimensões relativas à exploração do trabalho docente.

Em 1990, Nunes defendeu, pela primeira vez no país, a tese do trabalho docente como produtor de valor em sua dissertação de mestrado (NUNES, 1990). Desde então, outros autores têm seguido essa concepção, como os trabalhos de Lúcia Bruno (1996) e João

Bernardo (1991). No entanto, essa matriz teórica infelizmente é ainda pouco explorada na produção intelectual³.

Face às transformações pelas quais vêm passando a economia capitalista nas últimas décadas, a redução dos proletários industriais e o crescimento do setor de serviços, algumas abordagens sobre classes sociais têm feito aproximações com a ideia da produção do valor em outras atividades que não apenas a industrial. Antunes, em seus últimos artigos (2010, 2014), tem dado destaque à ampliação das formas de produção de valor. Afirma ele que ao contrário “do fim ou redução de relevância da teoria do valor trabalho, há uma qualitativa alteração e ampliação das formas e mecanismos de extração do trabalho” (ANTUNES, 2010, p. 16). Nessas discussões, onde o autor reivindica a estreita articulação entre trabalho material e trabalho imaterial (destacando, nesse último, a produção de serviços), o autor dá ênfase as novas formas de apropriação dos conhecimentos dos trabalhadores.

Como é possível perceber, há muitas questões originadas dessa discussão e aqui citamos apenas algumas. O que desejamos sublinhar é que compartilhamos da tese da produtividade econômica da escola e é desse ponto de vista que discutimos o trabalho docente. Entendemos que essa concepção permite tornar visível ou pelo menos enxergar melhor uma série de questões cruciais do trabalho dos professores, como a exploração, a alienação e a produção e assimilação de práticas sociais e conhecimentos.

4 A LUTA PELO RECONHECIMENTO

Um dos aspectos mais importantes para a qualidade de vida dos trabalhadores é o reconhecimento do trabalho que realizam. Não é difícil supor que, com o crescimento da individualização, da competição e da precarização das condições de trabalho, as condições para o reconhecimento sofrem enormes prejuízos.

O trabalho docente tem invisibilizados e desvalorizados os complexos conhecimentos e saberes que os professores utilizam e constroem cotidianamente, resultado das condições frequentemente adversas e precárias de realização de seu trabalho. Questões não apenas de classe, mas também de gênero e as características do trabalho de cuidado contribuem, a nosso

³ Os artigos de Hypólito (1991) e Tumolo e Fontana (2008) são ilustrativos da discussão travada sobre o assunto.

ver, de maneira fundamental para essa desvalorização e a consequente ausência de reconhecimento.

O problema do reconhecimento, claro, não é exclusivo do trabalho docente, mesmo porque características específicas do trabalho do professor são gerais a um conjunto de atividades, como a saúde e outros serviços. Para Soares (2012), a qualidade de trabalhos desse gênero, dadas suas características e sua origem na família, está associada à “invisibilidade” e a um padrão de reconhecimento que define o trabalho bem feito como o que se aproxima “do cuidado que seria dedicado por quem o faz a um membro de sua própria família” (p. 46).

Vieira e Chinelli afirmam que os trabalhadores costumam esforçar-se para fazer bem o trabalho. A ausência de reconhecimento desse esforço resulta em sofrimento, “devido à desestabilização do referencial em que se apoia a subjetividade” (2013, p. 1597). O reconhecimento é, assim, uma das principais demandas dos trabalhadores, sendo fundamental “na dinâmica da mobilização subjetiva no trabalho e na constituição das formas de identidade, dele dependendo o sentido do sofrimento” (p. 1597).

Um dos principais autores que têm abordado a questão é Dejours. O autor afirma que as formas de valorização do trabalho vão além da valorização econômica. Para ele, o sofrimento é parte integrante do trabalho humano, mas o ganho obtido no trabalho pode transformá-lo em prazer em função da construção da identidade e da realização de si, por meio da dinâmica do reconhecimento: “sem o reconhecimento, não pode haver sentido, nem prazer (...), só há sofrimento patológico e estratégias defensivas. Sem reconhecimento, haverá inevitavelmente desmobilização” (DEJOURS, 2008, p. 262). Nesse sentido, o testemunho da experiência, a “visibilização das descobertas” da inteligência e do saber-fazer do trabalhador seriam uma forma de sua inteligência e seu saber-fazer serem reconhecidos (DEJOURS, 2013).

5 RESULTADOS

5.1 Aspectos socioeconômicos

Os percentuais encontrados entre os docentes do Vale do Rio Pardo quanto à composição sexual da força de trabalho correspondem aproximadamente às estatísticas nacionais (HIRATA, OLIVEIRA e MEREB, 2019). A grande maioria dos docentes que atuam na educação básica da região é do sexo feminino (86,7%) e a minoria, do sexo masculino

(13,3%). Nas escolas estaduais essa proporção é de 82,1% e 17,9% e nas municipais, 93,7% e 6,3%, respectivamente. Essa diferença na proporção de homens e mulheres entre as escolas estaduais e municipais muito provavelmente tem relação com o maior percentual de mulheres que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A faixa etária dos professores da região é reveladora de informações importantes. Percebemos a alta concentração de docentes nas faixas etárias mais elevadas e o baixo número de professores jovens, demonstrando o envelhecimento da força de trabalho docente e a baixa entrada de jovens no mundo do magistério. Note-se que na faixa etária que vai até 29 anos temos apenas 10,3% dos docentes. Não há diferenças significativas entre as escolas estaduais e municipais com relação a essa questão. Segundo o Censo Escolar 2017 (MEC/INEP 2018), 52,2% dos docentes que atuam na educação básica possuem mais de 40 anos de idade.

Tabela 1 - Idade (em anos)

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
22 a 34	43	21,2	0,5
35 a 44	80	39,2	25
45 a 44	63	30,8	63,7
Mais de 54	18	9	92,6
Total	204	100	100

Fonte: Os Autores

Outro dado revelador do envelhecimento da força de trabalho docente é o tempo em que trabalham com ensino, como vemos na tabela a seguir. Apenas 12% dos professores da região ingressou na carreira do magistério há menos de cinco anos.

Tabela 2- Tempo que trabalha com ensino

	Frequência	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Menos de um ano	1	,5	,5
Mais de um a dois anos	2	1,0	1,5
Mais de dois a três anos	6	2,9	4,4
Mais de três a cinco anos	15	7,4	11,8
Mais de 5 a 10 anos	47	23,0	34,8
Mais de 10 a 20 anos	72	35,3	70,1
Mais de 20 anos	61	29,9	100,0
Total	204	100,0	

Fonte: Os Autores.

Quanto à formação dos professores, 54% deles possui pós-graduação (especialização ou mestrado/doutorado). Esse percentual atinge 57,1% entre aqueles que estão na faixa etária dos 45 a 54 anos. A escolaridade das mulheres é significativamente superior à dos homens. Entre elas, 56,8% possui pós-graduação, percentual que é de 33,3% entre os homens.

Tabela 3 - Escolaridade

	Frequência	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Ensino Médio completo	20	9,8	9,8
Ensino Superior Completo	74	36,3	46,1
Pós-graduação/ Especialização	102	50,0	96,1
Mestrado	8	3,9	100,0
Total	204	100,0	

Fonte: Os autores.

Outros dados da pesquisa expressam que os professores buscam uma qualificação superior ao curso de graduação. No momento do levantamento, 23% dos docentes que estavam estudando encontravam-se cursando alguma forma de pós-graduação. E entre os que não estavam

estudando, 64,5% tinham planos de retomar os estudos. Entre esses, 38,5% tinham como objetivo realizar um curso de especialização e 34,4% tinham planos de realizar mestrado ou doutorado.

Como era de se esperar, o percentual dos que estavam estudando na época do levantamento foi maior na faixa etária dos mais jovens, ou seja, entre 22 e 34 anos (58,1%) e mais baixo na faixa dos 55 aos 65 anos (11%). Situação semelhante à verificada entre os que possuem renda de até dois salários mínimos (42,4%) e os que recebem mais de cinco salários (12,5%), o que indica que a renda maior permite aos trabalhadores docentes maior dedicação aos estudos.

Estar estudando parece ser um fator de motivação no trabalho. Entre os que pontuaram entre 4 e 7 (escala de 1 a 7) em motivação para o trabalho, o percentual dos que estão estudando é de 37,1%, caindo para 23,1% entre os que não estão estudando. Por outro lado, pode ser também um fator de maior desgaste emocional. Isolando esta última variável e cruzando com os que estão estudando, temos, entre os que pontuaram entre 4 e 6 na mesma (escala de 0 a 6), que 80,5% deles cursa especialização ou mestrado ou doutorado.

Um dado muito interessante é que 78% dos que possuem renda entre um e dois salários e estão estudando cursam pós-graduação em nível de especialização ou mestrado ou doutorado. Também é entre os mais jovens (22 a 35 anos) o maior percentual dos que pretendem cursar mestrado ou doutorado (53,8%). O percentual dos que estão estudando é significativamente superior nas escolas municipais (42,5%) ao das escolas estaduais (28,2%).

No que se refere às diferenças entre as redes de ensino, nas escolas municipais encontramos um maior percentual de professores que possuem apenas o ensino médio completo (15%) do que nas estaduais (6,5%), diferença que tem origem, provavelmente, na menor exigência de formação profissional para o trabalho na educação infantil, a qual é de responsabilidade dos municípios. Confirmamos isso em outro cruzamento dos dados, onde verificamos que 23,5% dos que atuam na educação infantil possui apenas o ensino médio.

A renda salarial dos docentes que atuam nas escolas municipais é um pouco superior à renda dos que trabalham nas estaduais. Podemos demonstrar isso no fato de que, nas primeiras, 52% recebem mais de três salários mínimos, enquanto nas segundas esse percentual é de 32,2%. O mais alto percentual dos que ganham entre um e dois salários é o dos que trabalham na educação infantil: 31,3% desses trabalhadores ganham até R\$ 1.998,00.

Tabela 4- Renda, em salários mínimos, com o trabalho em ensino

	Frequência	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Mais de 01 até 02	33	16,4	16,4
Mais de 02 até 03	88	43,8	60,2
Mais de 03 até 05	72	35,8	96,0
Mais de 05 até 10	8	4,0	100,0
Total	201	100,0	
	3		
	204		

Fonte: Os autores.

Questionamos os docentes também sobre se possuíam outras rendas e qual sua origem. O que se destaca aqui é que 22,5% dos que possuem outras rendas obtém as mesmas em outras atividades na educação, tais como aulas particulares, correções de TCCs, atuação em escola particular, em escolas de línguas, etc. Os demais (77,5%) obtém sua renda extra por meio de aposentadorias, trabalho na agricultura, como autônomos, aluguel de imóveis, atividades em outras profissões, além de trabalhos manuais e outros.

Ainda entre os que possuem outras rendas, o percentual entre os homens é bastante superior (42,3%) ao das mulheres (20,3%), o que provavelmente está relacionado ao fato de que, diferentemente das mulheres, os homens, em sua maioria, não têm a dupla jornada de trabalho, que inclui o trabalho doméstico, o que permite a eles mais tempo para dedicar-se a outras atividades.

Chama a atenção que, mesmo recebendo baixa remuneração, um percentual significativo de professores contribui com mais da metade da renda familiar, como podemos ver na tabela seguir.

Tabela 5 - Percentual da renda do(a) docente na renda total da família

	Frequência	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Menos de 30%	15	7,7	7,7
Mais de 30% a 50%	84	42,9	50,5
Mais de 50% a 80%	42	21,4	71,9
Mais de 80% a 100%	9	4,6	76,5
Total	196	23,5	100,0
Não respondeu	8	100,0	100,0
Total	204		

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Chama a atenção também que a renda de 28,1% dos docentes representa quase 100% da renda familiar e que 49,5% deles são os principais provedores de renda em suas famílias (55% entre aqueles que trabalham 40h semanais). Mesmo entre os que recebem até dois salários mínimos, é alto o percentual (45,2%) dos que contribuem com mais da metade da renda familiar. Entre os mais velhos (55 a 65 anos), em nosso estudo, o percentual daqueles que contribui com 100% da renda familiar é de 33,3%.

Isolando a variável “estado civil”, percebemos que um percentual bastante significativo dos que contribuem com 100% da renda familiar pode ser de professores que vivem sozinhos, visto que 80% desses profissionais são solteiros, divorciados, separados ou viúvos.

Entre os que contribuem com menos de 30%, há um percentual significativo (53,3%) que possui carga horária de 20h ou 30h. Já entre os que contribuem com mais de 80% a 100%, é alto o percentual (80%) dos que possuem carga horária de 40 ou mais horas. Ao enfocarmos apenas os que dizem trabalhar muitas vezes, frequentemente ou sempre estando doentes, verificamos que, entre eles, 55,6% são os principais provedores em suas famílias, percentual que é de 43,1% entre os que nunca ou raramente trabalha estando doentes.

Apesar do percentual de homens que tem outras rendas ser maior do que o de mulheres que possuem outras rendas (42,3% frente a 20,3%), um percentual maior de mulheres (25%) do que de homens (14,8%) contribui com 100% da renda familiar.

5.2 Condições de trabalho

A carga horária de trabalho é outro fator que expressa a intensidade do trabalho e é exemplo também da precariedade da atividade docente, na medida em que a grande maioria (83,3%) trabalha 40h ou mais por semana, muitas vezes em mais de uma escola (43,7%) e/ou redes de ensino diferentes. Observa-se igualmente que um significativo percentual de professores (11,3%) trabalha mais de 40 horas semanais.

Quanto aos turnos de trabalho, o percentual dos que trabalham em todos os turnos é maior entre os professores jovens (faixa dos 22 aos 34 anos), ou seja, 25,6%, do que o percentual dos que trabalham em todos os turnos nas demais faixas etárias. E considerando apenas os que trabalham nas escolas estaduais, esse percentual é de 29%. Por fim, o percentual de mulheres que trabalha em mais de uma escola (46,3%) é superior ao de homens que trabalha em mais de uma escola (29,6%).

Na tabela a seguir temos a carga horária semanal de trabalho dos docentes.

Tabela 6 - Carga horária total de trabalho

Carga Horária	Porcentagem válida
20h	7,9
30h	7,4
40h	69,0
Mais de 40 até 50h	3,0
Mais de 50h	11,3
Não respondeu	1,4
Total	100

Fonte: Os autores.

Como sabemos, os trabalhadores escolares prolongam sua jornada para além dos locais de trabalho, o que se soma ainda ao trabalho doméstico realizado pela maioria de mulheres que ocupa a profissão, resultando num alto grau de exploração. Como podemos ver na próxima tabela, 44,1% dos docentes da região trabalham de 5 a 10 horas semanais, em casa, em atividades que envolvem planejamento, correção de trabalhos e outras e 33% do total despense mais de dez horas semanais do tempo com suas famílias em atividades profissionais, percentual que atinge 37,3% nas escolas estaduais. Especificamente entre os que trabalham 40 ou mais horas semanalmente, 13,3% gastam mais de 16h semanais com atividades escolares em suas casas.

O percentual mais alto daqueles que despendem até cinco horas semanais é encontrado entre os professores de maior idade (55 a 65 anos), onde atinge 47,1%. Destacamos ainda que, analisando apenas aqueles que possuem renda entre três e cinco salários mínimos, chega a 75% o percentual dos que gastam mais de 10 horas semanais em atividades escolares fora do horário de trabalho.

Tabela 7 - Horas semanais despendidas na realização de atividades escolares fora do horário de trabalho

Horas	Frequência	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Até 5 h	45	22,2	22,2
De 5h a 10h	90	44,3	66,5
De 11 a 15h	45	22,2	88,7
De 16h a 20h	18	8,9	97,5
Mais de 20h	5	2,5	100,0
Total	203	100,0	
Não respondeu	1		

Fonte: Os autores.

No próximo bloco de questões são analisados quatro aspectos relacionados às condições de trabalho: a) Ambiente físico, instalações e equipamentos da escola; b) Tempo de trabalho (horários, ritmos, descanso, etc.); c) Compatibilidade entre trabalho e vida privada e familiar e d) Companheirismo. Iniciamos com a tabela sobre ambiente físico, instalações e equipamentos da escola:

Tabela 8. Ambiente físico, instalações e equipamentos (escala de 0 a 10)

Pontuação	Frequência	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
1,0 a 4,0	14	7,0	6,9
5,7 a 7,0	73	35,8	42,6
8,0 a 10,0	117	57,4	100,0
Total	204	100,0	

Fonte: Os autores.

Surpreendeu-nos a avaliação positiva feita pelos professores nesse item. No dia a dia, frequentemente ouvimos comentários sobre as más condições físicas em que se encontram as escolas públicas, com carência de materiais, de manutenção e outros problemas. Por isso

achamos positivo que 57,4% dos docentes tenham avaliado entre 8 e 10 (escala de 0 a 10), essas condições. Além disso, 35,8% pontuou entre 5 e 7 e apenas 7% pontuou entre 0 e 4 na escala.

Esses dados expressam a percepção que tivemos ao visitar as 60 escolas que compuseram a amostra. Encontramos muitas escolas em condições precárias, mas são, sem dúvida, em número bem menor do que as que nos pareceram em boas condições. A média na pontuação desse item foi de 7,39, sendo um pouco superior nas escolas estaduais (7,51) à das escolas municipais (7,21).

Quanto ao tempo de trabalho (horários, ritmos e descanso), o maior percentual está entre os professores que avaliaram entre 8 e 10 (59,8%). Quando consideramos as médias ao invés dos percentuais e cruzamos com as faixas etárias, um dado que se destaca é o dos que possuem entre 22 e 34 anos, com média de apenas 7. Neste grupo situa-se também, como já mencionamos, o maior percentual daqueles que trabalham em todos os turnos.

Tabela 9 - Tempo de trabalho: horários, ritmos, descanso (escala de 0 a 10)

Pontuação	Frequência	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
0 a 4,0	12	6,0	5,9
5,0 a 7,0	70	34,3	40,2
8,0 a 10	122	59,8	100,0
Total	204	100,0	

Fonte: Os autores.

Avaliando a compatibilidade entre trabalho e vida privada e familiar, 52,2% pontuaram entre 8 e 10. Também nesse item, 46,8% pontuou entre 1 e 7.

Tabela 10 - Compatibilidade entre Trabalho e Vida Privada e Familiar (escala de 0 a 10)

Pontuação	Frequência	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
0 a 4,0	14	6,9	6,9
5,0 a 7,0	83	40,8	47,8
8,0 a 10,0	106	52,2	99,9
Omisso	1	100,0	100,0
Total	204		

Fonte: Os autores.

Já no que se refere ao companheirismo, é bastante positivo que 67,7% tenham pontuado entre 8 e 10.

Tabela 11. Companheirismo (escala de 0 a 10)

Pontuação	Frequência	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
2,0 a 4,4	15	7,4	7,4
5,0 a 7,0	51	25,0	32,4
8,0 a 10,0	138	67,0	100,0
Total	204	100,0	

Fonte: Os autores.

Analisando ainda a compatibilidade entre trabalho e vida privada e o companheirismo, tanto num quanto noutro desses aspectos a média nas escolas municipais é significativamente superior à das escolas estaduais (respectivamente, 7,77 e 7,13; 8,04 e 7,69).

No grupo específico de docentes que afirma estar utilizando medicação para sintomas relacionados ao trabalho, as médias nesse bloco são todas menores do que as dos que não fazem uso de medicação. A maior diferença é na compatibilidade entre trabalho e vida familiar, sendo de 6,91 nos primeiros e 7,71 entre os demais.

Com relação à variável sexo, as diferenças mais significativas encontram-se em tempo de trabalho (horários, ritmos, descanso, etc.) e compatibilidade entre trabalho e vida privada e familiar, onde homens e mulheres têm, respectivamente, médias de 6,85 e 7,44 e de 6,93 e 7,45.

5.3 A questão do reconhecimento do trabalho

Uma das principais questões que nos importou no levantamento dos dados quantitativos foi o reconhecimento do trabalho, que possui importantes efeitos nos aspectos psicossociais e, portanto, na saúde dos docentes. Não é de agora que a profissão de professor tem enfrentado uma crise com relação ao reconhecimento de seu trabalho, seja em termos de valorização salarial, seja em termos da forma como é percebido pela própria comunidade escolar. As relações de trabalho na escola, dadas as condições enfrentadas, encontram-se muitas vezes embrutecidas, sofrendo ainda com muitos casos de violência, física e moral.

Dessa forma, os resultados nos surpreenderam um pouco. O maior percentual de reconhecimento é entre os gestores, onde 66,1% dos professores pontuou entre 8 e 10 (escala de 0 a 10), seguido dos alunos (65,7%) e colegas (60,8%), como podemos ver na tabela a

seguir. Por último, como era esperado, dadas as constantes reclamações dos professores que costumamos ouvir no cotidiano acadêmico, vem o reconhecimento dos familiares dos alunos, onde apenas 48,8% marcaram entre 8 e 10. Talvez esses resultados expressem que, apesar das dificuldades, haja um significativo sentimento de solidariedade entre os trabalhadores da educação. Este tema será objeto de maior discussão na parte qualitativa do estudo.

Tabela 12 - Reconhecimento do trabalho por colegas, gestores, familiares de alunos e alunos (pontuações de 8 a 10)

	Frequência	Porcentagem válida
Colegas	124	60,8
Gestores	135	66,1
Familiares	99	48,6
Alunos	134	65,7

Fonte: Os autores.

Achamos interessante apresentar também as tabelas das médias com relação ao reconhecimento, onde podemos destacar alguns pontos por meio dos cruzamentos. Por exemplo, com relação à idade dos docentes, a menor média quanto ao reconhecimento do trabalho pelos colegas é na faixa dos 55 aos 65 anos (6,67), enquanto a maior é na faixa dos 22 aos 34 anos (7,77). E a menor média quanto ao reconhecimento do trabalho pelos familiares dos alunos é entre os que têm renda entre dois e três salários mínimos (6,84), seguidos dos que se situam na faixa etária entre 35 a 44 anos (6,96).

As maiores médias com relação ao reconhecimento do trabalho por familiares dos alunos encontramos nos professores que atuam na educação infantil (8,13), onde também verificamos a maior média no reconhecimento do trabalho pelos alunos (8,73).

Tabela 13. Reconhecimento (médias)

Reconhecimento do trabalho por...	Média
Colegas	7,47
Gestores	7,74
Familiares dos alunos	7,15
Alunos	7,72

Fonte: Os autores.

Considerando os dados relativos às redes de ensino, em todos os itens desse bloco as médias das escolas estaduais foram superiores às das escolas municipais. Quando isolamos os docentes que pontuaram mais alto em “problemas na voz” relacionados ao trabalho (4 a 6,

numa escola de 0 a 6), verificamos que eles avaliam mais negativamente todos os itens sobre o reconhecimento, comparativamente aos que assinalam entre 0 e 3. Destaca-se, entre aqueles, a média de 6,89 no reconhecimento do trabalho por familiares dos alunos.

No grupo específico de docentes que afirma estar utilizando medicação para sintomas relacionados ao trabalho, as médias, assim como ocorre em outros quesitos do questionário, são todas menores do que as dos que não fazem uso de medicação. A maior diferença é no reconhecimento do trabalho pelos gestores, sendo de 7,24 nos primeiros e de 8,11 nos últimos.

As maiores diferenças na avaliação do reconhecimento (quando consideramos as médias), ocorreram entre os que pontuaram entre 1 e 3 e os que pontuaram entre 4 e 7 no aspecto motivação no trabalho. Esse é sem dúvida um aspecto que merece maiores reflexões. Veja-se a tabela que segue.

Tabela 14 - Reconhecimento X motivação no trabalho

Reconhecimento do trabalho por...	1 a 3		4 a 8		Total	
	N válido	Média	N válido	Média	N válido	Média
Colegas	52	6,35	151	7,85	203	7,47
Gestores	51	6,73	151	8,09	202	7,75
Familiares dos alunos	51	6,27	149	7,43	200	7,14
Alunos	52	6,63	149	8,09	201	7,71

Fonte: Os autores.

Na variável sexo, as médias entre os homens são menores do que entre as mulheres em todos os itens, à exceção do reconhecimento do trabalho por colegas, onde praticamente não existe diferença.

5.4 Trabalhando doentes

Para concluir, destacamos brevemente alguns aspectos relacionados à frequência com que os trabalhadores docentes trabalham estando doentes. Analisando a tabela e os cruzamentos, verificamos que 55,8% dos docentes afirma que trabalha muitas vezes, frequentemente ou sempre estando doente, percentual que atinge 58,9% nas escolas municipais. Entre os que trabalham 40h, é de 30,4% o percentual daqueles que trabalham frequentemente ou sempre estando doentes e, com o mesmo critério, é de 31,8% entre os que contribuem com mais de

80% na renda total da família. Quanto à variável sexo, o percentual de mulheres que afirma trabalhar muitas vezes, frequentemente ou sempre estando doente (58,6%) é significativamente maior do que entre os homens (40,7%).

Destaca-se ainda a enorme diferença quando isolamos a variável motivação no trabalho. Entre os que pontuaram entre 1 e 3 nessa questão, 26,9% afirma que sempre trabalha estando doente, percentual que é de apenas 9,3% entre os que pontuaram entre 4 e 7.

Tabela 15 - Frequência com que trabalha estando doente

	Frequência	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Nunca	22	10,8	10,8
Raramente	66	32,4	43,1
Muitas vezes	60	29,4	72,5
Frequentemente	26	12,7	85,3
Sempre	28	13,7	99,0
Não respondeu	2	1,0	100,0
Total	204	100,0	

Fonte: Os autores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que os resultados mostram em geral, é que, entre a força de trabalho docente que atua nas escolas públicas dos municípios da 6ª Coordenadoria Regional de Educação há grupos de professores que enfrentam condições de trabalho e de saúde piores do que outros.

Assim, por exemplo, quando consideramos o gênero, vemos que as mulheres, já em condição mais difícil em função da dupla jornada de trabalho, têm menor condição de buscar outras rendas do que os homens, dificultando a manutenção de famílias onde elas são as principais mantenedoras, que é bastante superior ao percentual de famílias onde o principal mantenedor é o homem. Elas também levam desvantagem no aspecto que mede a atuação em mais de uma escola, onde o percentual é de aproximadamente 60% maior do que entre os homens. Diferenças importantes também encontramos quanto ao tempo de trabalho (horários, ritmos, descanso, etc.) e compatibilidade entre trabalho e vida privada e familiar, onde novamente os homens situam-se em situação mais favorável. Por fim, um dado bastante importante é que quase 50% mais mulheres do que homens afirma trabalhar muitas vezes, frequentemente ou sempre estando doente.

Um aspecto bastante preocupante é que a avaliação negativa em determinado ponto é acompanhada de avaliação negativa também em outros pontos, aumentando a situação de vulnerabilidade de determinados grupos. Isso fica evidente principalmente quanto aos aspectos relacionados a saúde, que abordamos rapidamente neste texto. Assim, por exemplo, os docentes que manifestam maior intensidade de problemas na voz são também os que declaram maiores médias nas demais questões relacionadas à saúde, como desgaste emocional, dores nas costas, etc. O percentual de professores que avaliou mais negativamente a motivação para trabalho e que afirma que sempre trabalha estando doente é o triplo dos que avaliam mais positivamente sua motivação para o trabalho.

Por fim, como já afirmamos, surpreendeu-nos positivamente os dados sobre reconhecimento do trabalho por colegas professores, supervisores, alunos e familiares de alunos, visto que as manifestações que presenciamos no cotidiano são de queixa acentuada de falta de reconhecimento. O cotejamento com outras pesquisas pode indicar se esta é uma realidade específica da população investigada, assim como auxiliar para a compreensão dos fatores que contribuem para esses resultados.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho, suas principais metamorfoses e significados: um balanço preliminar. In: Guimarães, Cátia (Org.). Guimarães, Cátia (Org.). *Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990. *Sociologia*, Porto, v. XXVII, 2014, p. 11-25. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12436.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo, Cortez, 1991.

BLANCH, Josep María Ribas. Calidad de vida laboral en hospitales y universidades mercantilizados. *Papeles del Psicólogo*, Madrid, v. 35, n. 1, p. 40-47, enero-abril, 2014. Disponível em <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2320.pdf>. Acesso em 15 abr. 2016.

BLANCH, Josep María Ribas. Condiciones de trabajo y riesgos psicosociales bajo la nueva gestión. *Focad*. Madrid, p. 3-16, 14. ed. Septiembre-October, 2011. Disponível em

https://www.academia.edu/8618328/condiciones_de_trabajo_y_riesgos_psicosociales_bajo_la_nueva_gesti%C3%93n. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRUNO, Lúcia (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/prod/v14n3/v14n3a03.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

DEJOURS, Christophe. Sublimação, entre sofrimento e prazer no trabalho. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, v. 33, n. 2, p. 9-28, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Estudos DEPLAN. Porto Alegre, n.9/2018. Disponível em:
<https://revistas.dee.spgg.rs.gov.br/index.php/estudos-planejamento/article/download/4264/4021>. Acesso em: 25 mar. 2018.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: Fase II Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2015. Relatório de pesquisa.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 4, 1991, p. 3-21.

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo e; MEREZ, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. *Ensaio: aval.pol públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 179-203, mar. 2019. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100179&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 abr. 2019.

NUNES, Marilene de Oliveira. A instituição escolar pública capitalista: campo de práticas sociais distintas e produções ideológicas diferenciadas. 1990. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SOARES, Ângelo. As emoções do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo (Org.). *Cuidado e cuidadoras: as várias facetas do care*. São Paulo: Atlas, 2012.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008, p. 159-180. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>. Acesso em 28 set. 2018.

VIEIRA, Monica; CHINELLI, Filippina. Relação contemporânea entre trabalho, qualificação e reconhecimento: repercussões sobre os trabalhadores técnicos do SUS. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, 2013, v. 18, n. 6, p.1591-1600. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

RECOGNITION, WORK AND HEALTH CONDITION OF TEACHING WORKERS IN PUBLIC SCHOOLS AT THE VALE DO RIO PARDO, RS

***Abstract:** The article presents the results of a quantitative research conducted with basic education teachers from 18 cities at the Vale do Rio Pardo, RS region. The study's main goal was to gather data about teachers' work and health conditions, in a context of growing precariousness, bringing grievances to worker's health. Therefore, the study is justified by the necessity of gathering data that represents teachers' work and health condition. Furthermore, there are few similar researches in Brazilian regions. The text addresses four categories that constitute the questionnaire that was used on the research, which are: a) Socioeconomic aspects; b) Work conditions; c) Teaching work and d) Recognition. Data gathered reveals work conditions that, if on one hand show improvement regarding school structure, on the other hand also show the precariousness of these conditions, as shown in other researches. It also manifests the difficulties of recognition and the illness problems that teachers face.*

Keywords: Work and education. Teaching work. Work condition. Recognition.

CARREIRA DOCENTE NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS NA PERSPECTIVA DA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1710

ALMEIDA, Myranna Lorena Figueredo – myrnnalorena@gmail.com
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG
Av. Amazonas, 7.675, Nova Gameleira,
CEP: 30.510-000 - Belo Horizonte – MG – Brasil.

BICALHO, Thiago Eduardo Freitas – thiagoe.bicalho@gmail.com
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG
Av. Amazonas, 7.675, Nova Gameleira,
CEP: 30.510-000 - Belo Horizonte – MG - Brasil.

QUIRINO, Raquel – quirinoraquel@hotmail.com
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG
Av. Amazonas, 7.675, Nova Gameleira,
CEP: 30.510-000 - Belo Horizonte – MG - Brasil.

Resumo: *A divisão sexual do trabalho nos apresenta dois princípios organizadores que afeta as profissões e carreiras exercidas por homens e mulheres. Com o objetivo de compreender a relação entre carreira docente e a divisão sexual do trabalho realizada nas produções científicas brasileiras a fim de identificar os desafios da profissão e trabalho docente realizou-se um levantamento bibliográfico nos repositórios de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação das universidades federais, entre 2009 e 2019. Em um universo de 27 trabalhos sobre a divisão sexual do trabalho, foram encontradas 4 produções que relacionava-se com a carreira docente. Os desafios identificados foram confrontados com as discussões conceituais de ciclo de vida profissional dos professores. Conclui-se que os desafios do trabalho docente torna-se maior em relação ao sexo, afetando de forma diferente as mulheres que defrontam com a necessidade de conciliação da vida profissional com a vida pessoal e familiar.*

Palavras-chave: *Trabalho. Divisão sexual do trabalho. Carreira docente.*

1 INTRODUÇÃO

A divisão sexual do trabalho nos apresenta dois princípios organizadores que afeta as profissões e carreiras exercidas por homens e mulheres, sendo eles o princípio de separação e hierarquização (KERGOAT, 1996). Partindo deste campo teórico, esta investigação irá ao encontro das relações existentes entre a divisão sexual do trabalho e as carreiras docentes.

Este estudo possui a finalidade de compreender a relação entre carreira docente e a divisão sexual do trabalho realizada nas produções científicas brasileiras - teses e dissertações, desenvolvidas entre os anos de 2009 e 2019 nos programas de pós-graduação de universidades brasileiras, a fim de identificar os desafios da profissão e trabalho docente.

Os dados extraídos das produções científicas brasileiras sobre a carreira docente de mulheres serão relacionados com os conceitos de ciclo de vida profissional dos professores, as questões inerentes a atuação do professor e a divisão do trabalho segundo os sexos.

Ao final da investigação, busca-se responder a seguinte questão: em que medida os desafios da profissão e trabalho docente estão presentes nas produções científicas brasileiras que aborda a carreira docente e a divisão sexual do trabalho?

2 METODOLOGIA

O método científico é estruturado segundo bases lógicas e técnicas de investigação que pressupõe um processo de escolha dos pesquisadores baseado em vários fatores, dentre eles, a sua inspiração filosófica. O método dialético é antigo, sendo utilizado por Platão, perpassou por uma concepção moderna de Hegel e tomou novos rumos após a crítica de Karl Marx e Friedrich Engels ao apresentar as bases materialistas de forma hegemônica sobre as ideias. Com isso, Marx e Engels fundamentaram o materialismo histórico no método dialético tendo a estrutura econômica como base para dialogar com a superestrutura – jurídica e política. (GIL, 2008)

Tendo a estrutura econômica como base, as pesquisas sociais ampliaram as investigações no campo do trabalho e suas divisões. A presente investigação é classificada como uma pesquisa exploratória quanto aos seus objetivos, visto que consiste em uma primeira etapa de uma investigação mais ampla, busca auxiliar no esclarecimento e na delimitação do tema (GIL, 2008) e tem como finalidade compreender as intersecções entre carreira docente e a divisão

sexual do trabalho realizada nas produções científicas brasileiras - teses e dissertações – a fim de identificar os desafios da profissão e trabalho docente.

Para alcançar este objetivo a pesquisa bibliográfica constitui-se como um excelente instrumento de delineamento da investigação, por permitir o contato com uma gama de fenômenos que não poderiam ser pesquisados diretamente a nível Brasil através das dissertações e teses produzidas por pesquisadores pós-graduandos nos programas de pós-graduação em educação de todo o país dentre os anos de 2009 e 2019.

O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica passa pela busca de produções científicas que abordasse a carreira docente juntamente com a divisão sexual do trabalho. Estruturou-se desta forma um plano provisório de assunto, que ao decorrer da pesquisa se modificou e transformou-se nos subtítulos dessa investigação. Optou-se por teses e dissertações no momento de identificação das fontes da pesquisa bibliográfica, já que o objetivo é compreender a relação entre carreiras docentes e divisão sexual do trabalho nas produções científicas brasileiras oriundas dos programas de pós-graduação em educação.

As produções científicas foram localizadas por dois métodos, através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e pelos repositórios/bibliotecas das universidades federais disponíveis virtualmente. A coleta dos trabalhos iniciou com a BDTD onde foram consultadas as 45 universidades federais e as universidades privadas credenciadas na plataforma. Para contemplar todas as universidades federais, 24 instituições foram consultadas individualmente.

Com o domínio das produções científicas deu-se início a leitura exploratória e seletiva dos títulos, folha de rosto, resumos, introdução e conclusão para selecionar as teses e dissertações que abordavam a relação entre a carreira docente e a divisão sexual do trabalho. Foram encontradas somente 4 produções científicas (SANTOS, 2012; OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2017; ALVES, 2018) na qual foi realizada uma leitura analítica buscando identificar os desafios da profissão e trabalho docente.

Após as leituras, foi realizado os apontamentos sobre as produções científicas, construção e consolidação do texto integral como apresentado nas próximas páginas desta investigação.

3 CARREIRA DOCENTE E O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

O ciclo de vida profissional dos professores foi introduzido por Huberman (1995) como uma maneira de percepção e estudo da carreira docente. O autor aponta que nos anos 60 do século XX eram escassos os estudos sobre a temática, todavia, as décadas seguintes estudos significativos foram desenvolvidos estudos por vários autores (MACDONALD & WALKER, 1974; NEWMAN, 1979; COOPER, 1982; ADAMS, 1982; BURDEN, 1981; HAMON & ROTMAN, 1984; SIKES et al, 1985) dentre outros. Apontando ainda que a docência era investigada em seu período de formação inicial e no princípio da carreira (HUBERMAN, 1995, p. 34).

Dando continuidade a sua investigação, Huberman (1995) optar por investigar carreiras especificamente vinculadas a docência e aponta 07 fases profissionais, sendo elas: A entrada na carreira; A fase de estabilização; A fase da diversificação; pôr-se e questão; Serenidade e distanciamento afetivo; Conservantismo e lamentações; O desinvestimento.

A entrada na carreira refere-se aos primeiros anos de exercício da atividade de professor/a. Não marcada temporariamente, mas pode compreender entre 2-3 anos. As carreiras docentes no Brasil, ligadas as instituições federais de ensino, normalmente corresponde até o fim do estágio probatório (ABRAHÃO, 2004). Huberman (1995) diz ser uma etapa de "sobrevivência" superando as instabilidades da posição no trabalho, como também sofrendo um "choque de realidade" perante o que imagina ser (e o que de fato compreende) o exercício profissional do docente.

A fase de estabilização na carreira docente pode ser vista por um viés simbólico de escolher assumir a identidade profissional de docente, como também, uma dimensão material de garantia e efetivação do trabalho junto a uma instituição de ensino. A estabilização pode ser acompanhada também de parâmetros pedagógicos como um sentimento de "competência" pedagógica crescente com o aperfeiçoamento e consolidação de seu repertório perante os estudantes (HUBERMAN, 1995).

A fase de diversificação é compreendida como um movimento de "distanciamento" de uma identidade profissional homogênea de professor, para uma construção mais individualizada com base em novas experiências. Qualificando estas experiências Huberman (1995) afirma

que nesta fase os docentes podem sentir-se mais motivados, dinâmicos e empenhados no exercício da profissão.

Por-se em questão é uma fase da carreira docente em que algumas regras estabelecidas, as vezes para si próprio, começa a não fazer sentido ou mesmo o questionamento quanto a sua posição de docente. Huberman (1995) aponta para uma espécie de crise existencial ou uma sensação de rotina/repetição do trabalho sem conseguir identificar sentidos na prática podendo ser um importante determinante para as posições subsequentes.

Serenidade e distanciamento afetivo é compreendido como o "amadurecimento" do entendimento da sua profissão e de sua carreira. A serenidade provoca uma sensação de segurança quanto ao exercício profissional, todavia, gera um distanciamento quanto a opinião de diretores, pedagogos/as, líderes de departamento e outras posições externas quanto a sua forma de atuação (HUBERMAN, 1995).

Conservantismo e lamentações é uma fase que os docentes apresentam uma queixa elevada aos alunos, ao sistema educacional, a instituição e a outros aspectos envolvidos na sua profissão. Este movimento na profissão pode, e normalmente é acompanhado com mudanças no âmbito pessoal de vida e a busca por obtenção de um tempo maior de não trabalho.

A fase do desinvestimento é explicada por como a conclusão do processo de "libertar-se, progressivamente e sem lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica" (HUBERMAN, 1995, p. 46).

Desta maneira, com a finalidade de compreender as relações entre carreira docente e a divisão sexual do trabalho nas produções científicas brasileiras a presente investigação buscará uma correlação dos sujeitos pesquisados com o ciclo de vida profissional dos professores proposto por Huberman (1995) e com apontamentos teóricos da divisão sexual do trabalho propostas por Kergoat (1996, 2010), Muraro (2002), Toledo (2008), Hirata (2009), Olinto (2011), Yannoulas (2013) e Cisne (2015).

4 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO OS DESAFIOS DA PROFISSÃO E DO TRABALHO DOCENTE

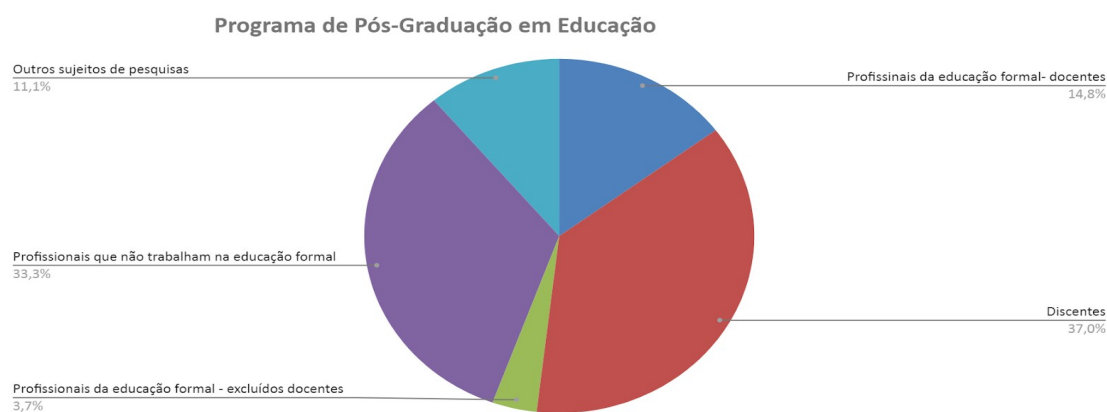
O trabalho docente e a escolha em ser professor/a hoje já é por si só um desafio, uma vez que o prestígio profissional reduziu ao longo dos anos e, além disso, existem condições precárias de trabalho, insegurança, angústias e questionamentos constantes quanto a autoridade intelectual dos professores (CANDAUI, 2014). Mediante esse cenário, destacamos neste artigo alguns desafios concretos que emerge das produções científicas que abordam a relação entre carreira docente e divisão sexual do trabalho.

Nessa perspectiva, é necessário para pensar a divisão sexual do trabalho na carreira docente trazer o conceito da coextensividade e consubstancialidade, trabalhado por feministas materialistas francófonas como a Danièle Kergoat. A coextensividade é caracterizado pelo dinamismo das relações sociais, que se produzem mutuamente. Na consubstancialidade as relações - gênero, "raça", classe - são relações de produção. Nelas, entrecruzam-se exploração, dominação e opressão. É indispensável analisar minuciosamente como se dá a apropriação do trabalho de um grupo por outro, o que nos obriga a voltar às disputas (materiais e ideológicas) das relações sociais. Por exemplo, no que concerne às relações sociais de sexo, tais disputas são formadas pela divisão do trabalho entre os sexos e o controle social da sexualidade e da função reprodutiva das mulheres.(...) A idéia de consubstancialidade (...) não implica que tudo está vinculado a tudo; implica apenas uma forma de leitura da realidade social. É o entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto de relações sociais, cada uma imprimindo sua marca nas outras, ajustando-se às outras e construindo-se de maneira recíproca. Como disse Roland Pfefferkorn, "essas relações estão envolvidas intrinsecamente umas com as outras. Elas interagem e estruturam, assim, a totalidade do campo social". Mas o fato de as relações sociais formarem um sistema não exclui a existência de contradições entre elas: não há uma relação circular; a metáfora da espiral serve para dar conta do fato de que a realidade não se fecha em si mesma. (KERGOAT, 2010)

Consubstancialidade e coextensividade das relações significa pensar que cada uma dessas relações é substância comum e extensiva da outra, uma alimenta a outra de forma mútua e indissociável, estando presente em todas as relações e fenômenos sociais. (CISNE, 2015, p.59)

Em uma perspectiva geral, foram realizadas 343 produções científicas brasileiras sobre a divisão sexual do trabalho entre os anos 2009 e 2019. Destacamos 27 pesquisas que foram realizadas em programas de pós-graduação em educação e, deste universo, realizamos a identificação de 04 produções que se relacionavam com a carreira docente e tinha como sujeitos de pesquisa as docentes conforme gráfico 1.

GRÁFICO 1: Distribuição de sujeitos de pesquisa nas produções científicas dos programas de pós-graduação em educação, que relacionam divisão sexual do trabalho e carreira docente, entre 2009 e 2019.



Fonte: Elaboração dos autores, 2020.

Constatamos através do gráfico apresentado que dentre as produções científicas realizadas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, no período de 2009 a 2019, 14,8% investigaram docentes atuantes na educação formal. Este é o ponto de partida para as reflexões sobre a divisão sexual do trabalho na carreira docente que se desenvolve nesta investigação.

Em relação às bases teóricas utilizadas nos trabalhos analisados sobre docência nos Programas de Pós Graduação em Educação, foram citada(o)s 20 a(o)s pesquisadores referente a contribuições teóricas sobre a divisão sexual do trabalho Andrea de Sousa Gama, Claudia M. Nogueira, Cecília M. B. Sardenberg, Danièle Kergoat, Delphine Gardey, Danielle Chabaud-Rycheter, E. Reed, Estela M. L Aquino, Maria Cristina Bruschini, M.W. Apple, A. Duarte, Heleieth Saffioti, Pierre Bourdieu, Joan Scott, L. Schiebinger, Laura C. Pautassi, Margaret Maruani, Maria Helena Santana Cruz, Silvia Yannoulas e Silvana de Souza Nascimento. As principais autoras citadas sobre a temática foram Danièle Kergoat, com 5 trabalhos citados, Heleieth Saffioti com 4 trabalhos citados e Helena Hirata com 2 trabalhos citados. Como o objeto principal de análise desta investigação é a carreira e trabalho docente retomemos o debate teórico sobre os desafios postos sobre o tema.

O momento de entrada na carreira (HUBERMAN, 1995) marca o início da carreira docente e seus primeiros anos de atividade. Ao investigar a construção e percepção de mulheres quanto a suas carreiras docentes em programas de pós-graduação, Alves (2018) aponta que as docentes reconhecem desafios e vitórias desde a adolescência quando optaram em seguir a carreira docente.

Santos (2012), assim como Alves (2018), investigou os docentes em uma universidade pública federal. Sua pesquisa abordou e identificou 100% do quadro permanente de docentes da universidade, no ano de 2008, apontando que quantitativamente os homens são maioria no corpo docente efetivo 60,6%. Cabe ressaltar que no ensino básico, a docência é uma profissão feminilizada com predomínio majoritário de mulheres – quantitativamente, todavia a docência universitária preserva, em muitos espaços, traços e modelos profissionais masculinos (YANNOULAS, 2013).

Com o aumento do ingresso de mulheres na docência universitária, ocorre o processo de feminização da profissão, como aponta Yannoulas (2013), levando a um processo de desqualificação por parte da estrutura social e simbólica. Isso é constatado no estudo de Silva (2017) que ao investigar trajetórias profissionais de mulheres docentes nos cursos de Engenharia Mecânica, Física e Matemática afirma que mesmo com uma formação sólida, e até mais de um pós-doutorado, as docentes são mantidas fora do centro de produção e prestígio acadêmico nos departamentos.

Após a entrada na carreira há uma fase de estabilização (HUBERMAN, 1995) em que os professores se sentem mais seguros, confiantes e comprometidos no trabalho. Entretanto, para as mulheres a estabilização é agravada pela segregação horizontal forçando-as a seguir um caminho marcadamente diferente dos seguidos pelos homens (OLINTO, 2011) para se diferenciar e progredir na carreira. Muito do que afeta o distanciamento das mulheres do centro de produção e prestígio acadêmico, como aponta Silva (2017), é a segregação vertical que de uma forma sutil e quase simbólica “faz com que as mulheres se mantenham em posições mais subordinadas” (OLINTO, 2011, p. 69).

Através de um caminho tortuoso as mulheres docentes avançam para a fase de diversificação (HUBERMAN, 1995) em que a experimentação de novos materiais didáticos, formas de avaliação e outros meios pedagógicos vão ligar a rigidez do momento de estabilização.

As novas experiências docentes são percebidas de forma diferenciada em relação aos sexos. Constata-se a divisão entre os sexos na relação das mulheres docentes em relação aos pares masculinos e aos discentes, sendo que o “habitus masculino do campo acadêmico influencia tanto na carreira quanto no comportamento das docentes” (SILVA, 2017, p. 8) enquanto a produtividade e o trabalho substituto são prioritariamente do sexo feminino se observa a permanência de um gueto nas ciências exatas (SANTOS, 2012).

Abraão (2004) aponta em seu estudo que “as fases do pôr-se em questão, da diversificação e da serenidade e distanciamento afetivo aparecem imbricadas nas Histórias de Vida dos professores”, o que leva-nos a mesma constatação na análise das produções científicas brasileiras.

O caso da Oliveira (2017) nos traz um exemplo da dificuldade de dissociação das fases do ciclo de vida profissional dos professores ao abordar os desafios que as professoras passam ao ter que cumprir uma política pública que intensifica o trabalho frisando a necessidade de adoção do recorte de gênero para refletir sobre a intensificação do trabalho docente.

No percurso da carreira científica outro desafio colocado para as mulheres, diferentemente se comparado aos homens, é a conciliação com a vida pessoal e familiar. Em um contexto histórico “as mulheres sempre tiveram e têm até hoje uma dupla jornada, em casa e no trabalho. Sempre trabalharam no setor reprodutivo (privado) e produtivo (público), mas seu trabalho nunca foi considerado produtivo, só o do homem” (MURARO, 2002, p. 127).

A conciliação da carreira científica com a vida familiar é vista como uma dificuldade, já que as “mulheres mantêm-se ligadas à esfera doméstica assumindo, mesmo com o auxílio dos parceiros, as responsabilidades pelos cuidados da família e atribuições domésticas” (ALVES, 2018, p. 11). Santos (2012) relaciona o trabalho docente com as responsabilidades familiares e a vida pessoal aponta que em nome do amor e do dever materno, as mulheres preponderantemente assumem tais responsabilidades, e não se auto identificam como feministas, [...] (mesmo descansando) menos de 8 horas por dia, assumem uma quádrupla jornada de trabalho, e entre as mulheres casadas estas horas estão associadas ao cuidar dos filhos e de si mesmas. Constata-se que os arquétipos tradicionais ligados ao patriarcalismo, aos papéis direcionados à mulher (cozinhar, cozer e cuidar) foram substituídos por estudar, trabalhar, amar, procriar ou não, e cuidar, estes não necessariamente ligados ao casamento ou à heterossexualidade. (SANTOS, 2012, p. 8).

Sendo constatado, portanto, que a carreira docente reflete o padrão encontrado em outras profissões de que “a opressão e exploração sofridas pelas mulheres e a servidão a que estão submetidas na esfera doméstica ainda refletem nas mutações da atividade feminina no mundo do trabalho assalariado” (KÉRGOAT, 1996, p. 19-20) sendo preponderante para analisar as relações de trabalho perante o recorte de sexo/gênero que “recorra à dimensão extratrabalho, principalmente à relação entre os homens e as mulheres no universo doméstico” (HIRATA, 2009, p. 25).

Com isso, nas produções científicas analisadas as atribuições profissionais são difíceis de se equilibrar com a vida pessoal e familiar e torna-se uma barreira para o progresso na carreira, e pode ser ainda mais agravada com políticas de intensificação do trabalho (OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2017).

Ao desvelar este cenário de desafios da profissão e trabalho docente, faz-se necessário pensar em formas de enfrentamento para mudar estas realidades já que “o enfrentamento contra as desigualdades e injustiças vem sendo, para a mulher trabalhadora, uma das facetas mais sórdidas do capitalismo” (TOLEDO, 2008, p. 21).

Os caminhos para superação das desigualdades nas carreiras docentes que passa pelos homens e mulheres, através de uma nova distribuição do trabalho doméstico e familiar; pelo Estado, na construção de políticas públicas efetivas de igualdade de gênero; e pela sociedade civil organizada, na luta pelos direitos equitativos e igualitários (SANTOS, 2012).

1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação foi guiada pela busca por compreender em que medida os desafios da profissão e trabalho docente estão presentes nas produções científicas brasileiras que aborda a relação entre carreira docente e a divisão sexual do trabalho.

Os desafios da profissão e trabalho docente torna-se maior em relação ao sexo, afetando de forma diferente as mulheres. A escolha da profissão e a intensificação do trabalho são aspectos que poderíamos considerar desafios comuns a ambos os sexos. Em contrapartida, as mulheres enfrentam a dificuldade de relação e a resistência em espaços majoritariamente masculinos, sentem-se deslocadas dos centros de produção, prestígio e reconhecimento acadêmico, enfrentam dificuldades na progressão de carreira devido a segregação horizontal e vertical, principalmente, devido a necessidade de conciliação da vida profissional com a vida pessoal e familiar.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRÍCONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 09-24.
- ALVES, Daniela Maçaneiro. **Mulheres nas Ciências a carreira das docentes pesquisadoras dos programas de pós-graduação stricto sensu na perspectiva de gênero – UNESC (2010-2015)**. 2018. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma, 2018.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.
- CISNE, Mirla. Divisão sexual do trabalho, feminismo e Serviço Social. In: TEIXEIRA, Marlene. ALVES, Maria Elaene Rodrigues (Orgs.). **Feminismo e gênero: desafios para o Serviço Social**. Brasília: Editorial Abaré, 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- HIRATA, H. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. **Sociologias**, v. 21, pág. 24-41, 2009.
- HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- KÉRGOAT, Danièle. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, Marta J. M.; MEYER, Dagmar E.; WALDOW, Vera R. (orgs.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 19-27.

KÉRGOAT, Danièle.. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos estudos – CEBRAP**. n. 86, São Paulo, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005. Acessado em: 14 ago. 2019.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inc. Soc.**, v. 5 n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>. Acesso em: 14 mar. 2020.

OLIVEIRA, Bruna Padilha de. **O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS: A emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no programa de ensino integral de São Paulo**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

SANTOS, Silmere Alves. **TRABALHO DOCENTE, FAMÍLIA E VIDA PESSOAL: permanências, deslocamentos e mudanças contemporâneas**. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SILVA, Lucimeiry Batista da. **CARREIRAS DE PROFESSORAS DAS CIÊNCIAS EXATAS E ENGENHARIA: estudo em uma IFES do Nordeste Brasileiro**. 2017. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. 2.ed. São Paulo: Sundermann, 2008.

YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras: Análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

TEACHING CAREER IN BRAZILIAN SCIENTIFIC PRODUCTIONS FROM THE PERSPECTIVE OF SEXUAL LABOR DIVISION

***Abstract:** The sexual division of labor presents us with two organizing principles that affect the professions and careers of men and women. In order to understand the relationship between the teaching career and the sexual division of work carried out in Brazilian scientific productions in order to identify the challenges of the profession and teaching work, a bibliographic survey was carried out in the repositories of theses and dissertations of graduate programs in education at federal universities, between 2009 and 2019. In a universe of 27 works on the sexual division of labor, 4 productions were found that related to the teaching career. The identified challenges were confronted with the conceptual discussions of the teachers' professional life cycle. It is concluded that the challenges of teaching work become greater in relation to sex, affecting women in different ways who face the need to reconcile professional and personal and family life.*

***Keywords:** Labor. Sexual division of labor. Teaching career.*

O TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OUVINDO OPINIÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1711

REIS, Patricia – reispaticia2003@yahoo.com

Universidade do Estado do Amazonas, Centro de Estudos Superiores de Parintins.

Estrada Odovaldo Novo, s/n.

69152-470– Parintins – Amazonas – Brasil

***Resumo:** O presente artigo tem como foco o trabalho do professor de inglês atuante na cidade de Parintins, tanto na rede municipal quanto na rede estadual. A pesquisa envolveu doze participantes e aqui apresentamos as formas sugeridas por eles para uma maior parceria entre universidade e escola, no que se refere a seus processos de formação e atualização. De cunho qualitativo, a pesquisa teve como instrumentos questionários abertos entregues a cada professor onde indicavam formas de cooperação entre a universidade e a escola. Os resultados mostram que é esperado pelo professor de inglês uma aproximação maior entre os profissionais das duas instituições e que há uma necessidade visível de projetos e ações conjuntas que favoreçam o desenvolvimento linguístico e metodológico da classe docente.*

***Palavras-chave:** Trabalho docente. Formação de professores. Linguística.*

1 INTRODUÇÃO

O artigo que aqui apresentamos tem como foco o trabalho do professor de inglês em Parintins, cidade do interior do Amazonas. Fazemos uma análise reflexiva das falas de doze professores de inglês do ensino básico, nos apoiando em estudos da Linguística Aplicada, voltados para a formação do professor de língua estrangeira e sua prática em sala de aula.

Pesquisas voltadas para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em regiões periféricas, são encorajadas por teóricos como Canagarajah (2002) e Kumaravadivelu (2012). Para Canagarajah (2002) as diferenças econômicas entre os países ricos e os países pobres resultam em diferenças na produção de conhecimento e na publicação acadêmica daqueles países. Sendo assim, se pensarmos no Brasil como um país subdesenvolvido, precisamos nos ater ao fato de que dentro dele há também desigualdades entre seus estados. Ou seja, regiões como a Amazônia são regiões afetadas duplamente na produção e divulgação de conhecimento. O pensamento da periferia é marginalizado em favor do pensamento do centro. (Canagarajah, 2002, p. 238).

Segundo Kumaravadivelu (2012, p. 8), o levantamento de questões voltadas para essas periferias, seguidas por investigação, produção original de conhecimento e aplicação em contextos escolares podem nos levar a um necessário afastamento de formas de ensino voltadas para modelos centrados na Europa e nos Estados Unidos, nos libertando de métodos de ensino que não correspondam às nossas realidades, nos levando a repensar a forma como ensinamos cultura e nos revelando formas de adequar os materiais didáticos que utilizamos. Nesse processo, o conhecimento local, historicamente anulado pelas instituições europeias estabelecidas em nosso país, é retomado, ressignificado como algo que está sempre sendo reconstruído, modificado, adaptado. Para Canagarajah (2005, p. 12), o conhecimento local é constituído por diversas práticas, discursos e tendências ideológicas. Não há como não considerá-lo em nossas práticas pedagógicas, seja na nossa forma de ensinar, avaliar ou de escolher o material que na sala de aula utilizamos.

Ao propor um estudo sobre a identidade do professor de inglês no Amazonas é importante fazer uma contextualização e apontar as condições de pesquisa que nos cercam. O estado do Amazonas tem sido analisado a partir de diferentes perspectivas, desde os estudos sobre diversidade ambiental e sustentabilidade até estudos sobre as fronteiras e conflitos regionais (COSTA, 2017). O Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) dedica-se aos estudos científicos do meio físico, sendo referência mundial em Biologia Tropical. É indiscutível a importância dos recursos naturais da Amazônia para o estado, para o nosso país e para o mundo. Outra área do conhecimento que merece destaque no estado é a Antropologia. Existem programas voltados para a análise dos povos e costumes, que investigam as diversidades e adversidades encontradas na Amazônia contemporânea (BELTRÃO; LACERDA, 2017).

Em relação à linguagem, há trabalhos voltados para o estudo das línguas indígenas da região e às línguas em contato (OLIVEIRA; VASCONCELOS; SANCHES, 2019). No entanto, há uma visível necessidade de expansão desses estudos, focalizando não somente a descrição e revitalização das línguas, mas também destacando a formação dos professores que na região atuam, sejam eles professores de língua materna ou de línguas adicionais. Nesse sentido, a Linguística Aplicada nos fornece instrumentos para um estudo que leve em conta questões como identidade e a diversidade local.

Ainda hoje existe no Brasil uma desproporção com relação à destinação de recursos para o incremento de pesquisas em regiões menos desenvolvidas no país. As políticas públicas no Brasil nem sempre contemplam a diversidade de modos de vida presentes no território nacional (BELTRÃO; LACERDA, 2017, p. 8). A atenção muitas vezes é voltada para regiões já desenvolvidas, enquanto outras precisam de um esforço duplo para serem contempladas pelas políticas públicas.

A discussão sobre a dissimetria nas pesquisas realizadas nas diferentes regiões do Brasil pode ser estendida para a área de formação de professores. Na apresentação de um livro em que seus autores discutem as trajetórias e práticas de professores universitários de inglês, o seguinte comentário é feito:

Inicialmente, convidamos 38 docentes das cinco regiões do país. Escreveram o texto 22 docentes, sendo 3 da região nordeste, 8 da região centro-oeste, 9 da região sudeste e 2 da região sul. Reconhecemos, e lamentamos, a ausência de representação da região norte, bem como a discrepância no número de autoras/es entre as regiões do país (PESSOA; SILVESTRE; MONTEMÓR, 2018, p. 6).

Não sabemos o motivo exato para a ausência de representação da região norte, mas ela certamente sinaliza algumas das atuais condições de produção e pesquisa das universidades locais. Não podemos deixar de considerar que a ausência de programas de doutorado em Estudos Linguísticos em vários estados do Norte compromete sua representação. Embora seja uma região vasta em extensão, é ainda pequena em sua representatividade nos estudos nacionais.

Podemos visualizar a diferença entre as regiões brasileiras na área de educação e pesquisa a partir de uma comparação entre os números de programas de pós-graduação avaliados e reconhecidos pela CAPES, por região. De acordo com os últimos dados da Plataforma Sucupira, enquanto a região sudeste conta com 1998 programas, a região norte conta com 274.

Algumas providências vêm sendo tomadas para amenizar as diferenças e fortalecer a pesquisa na região norte. A Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), ciente dessas disparidades criou o Programa de Bolsas de Pós-Graduação em Instituições fora do Estado do Amazonas para que professores da região possam estudar em programas de outros estados a fim de retornarem qualificados na área. Uma vez qualificados, podem contribuir para o avanço das universidades locais. Em relação aos programas de pós-graduação existentes no estado, a FAPEAM disponibiliza recursos para projetos que visem fortalecimento e a melhoria da qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades amazonenses.

Para que no futuro, uma vez fortalecidos, os cursos de pós-graduação no Amazonas recebam pesquisadores bem formados, é preciso que os cursos de graduação também se solidifiquem. O estado tem hoje duas universidades públicas: a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Na cidade de Parintins, a UFAM oferece atualmente seis cursos de graduação: Administração, Artes Visuais, Comunicação Social – Jornalismo, Educação Física, Pedagogia, Serviço Social e Zootecnia. A UEA oferece atualmente oito cursos: Pedagogia, Geografia, Matemática, Química, Física, História, Biologia e Letras (Língua Portuguesa). Podemos observar que esses últimos cursos vêm ao encontro das necessidades de formação de professores para a educação básica. No entanto, para a disciplina de Língua Inglesa a universidade ainda não oferece formação. Os professores que atuam no ensino de inglês local obtiveram a formação em outras cidades ou a obtiveram por meio do Parfor (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Há ainda professores que, mesmo não tendo a graduação no idioma, ministram aulas de inglês na escola em que atuam como professores de português.

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada seriam contribuições importantíssimas da universidade para os professores locais. Esse processo de implantação, no entanto, depende de políticas públicas e de uma sensibilização política para a realidade local. A universidade precisa reconhecer a importância da licenciatura em inglês e oferecer ao departamento de Letras amplas condições de ampliar o curso. Isso implica um maior investimento no número de professores, no acervo bibliográfico, nos equipamentos para um laboratório voltado para o estudo da língua e na infraestrutura em si. Com persistência, esforço e trabalho conjunto um projeto como esse poderá tornar-se realidade em Parintins. Há sinais de um movimento nessa direção. Enquanto o projeto não se materializa é preciso que pesquisas estejam direcionadas

para esse rumo. Tais pesquisas futuramente contribuirão para as ações do curso de Licenciatura em inglês, seja por meio dos projetos de extensão que desenvolverá, ou do estágio, que representa um componente curricular de grande peso na conexão entre universidade e escola.

2 PROFESSORES DE INGLÊS ATUANTES EM PARINTINS

Com a intenção de criar uma aproximação entre os professores de inglês das escolas de Parintins e a Universidade do Estado do Amazonas, realizamos durante um ano, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão, um projeto de extensão em Educação Continuada que, embora fizesse parte dos projetos do curso de Letras – Língua Portuguesa, teve como objetivo dar assistência ao professor de língua inglesa do ensino básico em suas necessidades de aperfeiçoamento linguístico e metodológico. Durante esse período conhecemos um pouco da história de vida desses professores, de suas experiências e dos desafios enfrentados. Aprendemos também sobre a história do ensino de inglês em Parintins, por meio de entrevistas por eles concedidas.

Como já discutido, ao contrário das regiões mais desenvolvidas do Brasil, os professores de inglês de Parintins carecem de oportunidades de formação continuada na área. Por mais que um professor tenha autonomia em seus estudos, ele busca constantemente apoio linguístico e metodológico e, em muitos casos, volta-se para centros universitários locais. Apesar de todo o descaso que envolve as universidades nos dias atuais, são elas ainda os locais mais representativos para a troca de saberes entre as classe docente, discente e a comunidade. Belo Horizonte, por exemplo, conta com os programas de apoio da Universidade Federal de Minas Gerais, como o Programa Interfaces da Formação em Línguas estrangeiras, que reúne três projetos: o EDUCONLE, o UFMG vai à sala de aula de inglês e o ContinuAÇÃO Colaborativa. Com a ausência de oportunidades semelhantes em Parintins, como os professores suprem essa necessidade? Como eles avaliam seu desempenho e que alternativas encontram para contornar as dificuldades? Por meio de conversas com os professores locais propomos uma reflexão crítica sobre tal cenário e suas consequências para o ensino local. Quais são suas implicações? A falta de uma educação continuada em inglês reforçaria o cenário de injustiça social na região amazônica, uma vez que as oportunidades de aperfeiçoamento e aprendizagem formal não chegam a todos? Como os professores que

assumem as aulas de inglês mantêm-se atualizados e criam meios para realizar um bom trabalho?

Problematizamos ainda mais essas questões, acrescentando duas perguntas: Que aspectos dos discursos e das práticas desses professores demonstram sintonia com as questões educativas recentemente discutidas nos estudos da Linguística Aplicada? Haveria neles, características dos novos letramentos e de um ensino crítico voltado para a realidade local? Nossa proposta de interpretação é de que há nas falas dos professores marcas de suas capacidades agentivas que revelam modos de pensar e ensinar relevantes para as discussões atuais da Linguística Aplicada Crítica. Na ausência de fontes formais de aperfeiçoamento, as orientações pedagógicas desses professores possivelmente vêm de ambientes informais de aprendizagem ou resultam da necessidade de um ensino que não seja simplesmente linguístico, mas que se volte para a formação de agentes críticos atuantes na sociedade. A identidade profissional, formada nesse contexto, é condicionada pela habilidade e vontade do indivíduo de exercer agência, o que, segundo Kumaravadivelu (2012), é característica das identidades da pós-modernidade.

3 OUVINDO OS PROFESSORES DE INGLÊS DE PARINTINS

Uma relação próxima com os professores pode ser estabelecida por meio de conversas que não só nos informem sobre suas trajetórias e histórias de vida, mas que também nos permitam propor reflexões relevantes para a sua prática diária. Neste artigo apresentamos algumas opiniões de professores de inglês da educação básica da cidade de Parintins, que explicam como a universidade poderia contribuir para o trabalho que na escola realizam.

O trabalho do professor de línguas está constantemente sofrendo mudanças, já que a língua não é estável e acompanha as tendências da sociedade. Concebida, por muitos anos, como estrutura linguística, a língua é hoje entendida como atividade social (STREET, 2014), o que gera mudanças significativas na forma como é ensinada.

Assim, se a língua é entendida como atividade social, ela não pode estar associada a um trabalho normativo-prescritivo. O professor precisa buscar maneiras de se libertar de normas que tradicionalmente tem guiado o ensino de línguas e trabalhar a linguagem de outra forma, levando o aluno a entendê-la através do seu uso, seja oral ou escrito. Tal mudança de

perspectiva gera no professor certo desconforto e preocupação quanto aos métodos que utiliza e o faz querer buscar atualização na área, seja através de cursos, palestras ou leituras.

O professor em formação (inicial e contínua) precisa estar sempre refletindo sobre sua atuação. Freire (2002) argumenta que é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Ele ainda sugere o professor tenha comprometimento com a forma como lida com o conhecimento e com seus alunos. Comprometer-se a ser professor, significa estar numa constante busca de conhecimento e essa atitude reflete uma relação verdadeira, justa e solidária entre professor e alunos.

3.1 O trabalho coletivo e a educação continuada

A participante 1 acredita que a Universidade poderia ajudar professores e alunos da educação básica compartilhando práticas pedagógicas por meio de aplicação de oficinas, atividades lúdicas e outras atividades que chamem a atenção dos alunos.

Percebe-se a necessidade de apoio na execução de atividades que não se restrinjam às tarefas diárias da sala de aula. Para diversificar essas práticas visualizamos dois caminhos: oferecer ao professor maior orientação para o desenvolvimento de atividades e abrir as portas da escola para que professores em formação possam atuar, compartilhando o que estão aprendendo na graduação. A primeira alternativa pode se materializar através de cursos de Educação Continuada. A segunda pode ser atingida por meio de parcerias que facilitem a entrada da Universidade na Escola, seja através de programas de estágio, residência pedagógica ou iniciação à docência (PIBID).

O contato com outros professores nos possíveis encontros organizados para o desenvolvimento docente é um ponto importante lembrado pelo Participante 2. O trabalho colaborativo é um dos pontos positivos dos cursos de educação continuada, uma vez que neles professores falam das suas dificuldades, dos desafios que enfrentam e buscam em conjunto soluções para os seus problemas. A Participante 3 também valoriza a comunicação entre professores. Ela sugere que conversas aconteçam entre professores da rede municipal em conjunto com a rede estadual. Para ela essa é uma forma de trocar experiências, praticar e receber orientação pedagógica.

O Participante 4 reforça as sugestões de cursos e oficinas, mas aponta uma condição: que sejam oferecidos de forma presencial, com o uso e prática da Língua Inglesa. Para ele existe uma grande necessidade de aperfeiçoamento da língua, que poderá ser alcançado através da prática. Entendemos, através da fala do professor, que para ele a prática será mais facilmente atingida, se for proposta de forma presencial. Cursos oferecidos a distância parecem não vir ao encontro das expectativas do professor.

3.2 Apoio nas atividades

A Participante 5 sugere que a universidade leve à escola atividades como workshop de conversações, dinâmicas, desafios e jogos. Segundo ela, tais atividades tiram os alunos das atividades de dentro da sala de aula, mas são dificilmente realizadas por falta de recursos materiais.

É importante considerar a observação da participante e nos perguntarmos: até que ponto a escassez de recursos materiais pode comprometer a realização de atividades fora da sala de aula. De onde devem vir os recursos para o professor? Se não estão disponíveis, como disponibilizá-los? Que setores devem ser mobilizados para que esse tipo de obstáculo não impeça que o professor realize o seu trabalho?

O Participante 6 também menciona a dificuldade que enfrenta com a falta de material pedagógico. Ele ainda pontua algumas questões que, na sua opinião, poderiam sofrer intervenção da universidade: a unificação da proposta curricular que, segundo ele, não funciona; a necessidade de formação continuada para os professores de inglês e a importância da valorização da disciplina, perante as outras. Segundo o participante, professores graduados em áreas distintas podem assumir aulas de inglês, o que, na sua visão, não é bom para o ensino local.

Para que todas as escolas de Parintins possam contar com professores de inglês formados na área é preciso que haja processos seletivos ou concursos que exijam tal formação e que as escolas respeitem a área de formação de cada professor e não os obriguem a atuar em áreas distintas. A universidade, por sua vez, poderá contribuir oferecendo cursos de formação que capacitem os profissionais para atuar no ensino de inglês.

3.3 Conteúdos e temas

A Participante 7 salienta que não há muito espaço e tempo para desenvolver atividades práticas com os alunos em sala de aula, atribuindo as causas à cobrança constante de notas, através de provas que cobram conteúdos que estão além daqueles existentes na grade curricular. Ela ainda associa a falta de tempo à quantidade de turmas que precisa atender: oito em uma escola e quatro em outra.

A participante 8 sugere os temas que ela gostaria que fossem tratados nas oficinas: como pronunciar palavras em inglês (exercícios para vencer o medo e a timidez), jogos para memorização e prática de conversação aplicada à cultura local. Ela ainda sugere que a universidade analise a proposta de Língua Inglesa, com vistas a ajudar o professor de inglês no planejamento (assuntos).

A questão dos temas apontada pela professora vem ao encontro da discussão sobre o livro didático (LD) na aula de inglês. O livro pode ser um grande aliado do professor no planejamento de suas aulas. Os temas apresentados no LD podem ser expandidos e ajustados pelo professor, de acordo com sua turma.

3.4 O livro didático e a BNCC

A participante 9 afirma que uma das dificuldades que enfrenta é o uso do Livro didático, pois acredita que seus conteúdos estão num nível elevado em relação aos alunos. Uma das suas sugestões para o trabalho entre universidade e escola é a realização de oficinas para confecção de materiais didáticos. A professora ainda sugere que cursos de aperfeiçoamento ocorram, que haja capacitação pelo menos duas vezes ao ano.

A adequação do material didático depende da sensibilidade do professor em relação à realidade que o cerca, mas também depende de orientações externas que o auxiliem nessa adaptação. É necessário que a prática reflexiva exista para que o ensino não se torne mecânico e muito distante do público a que é destinado.

Uma orientação geral para o ensino de línguas, como forma de variar os materiais utilizados em sala de aula, é tomar os gêneros do discurso como eixos condutores para as atividades propostas. Assim, professores trabalhariam em sintonia com recentes abordagens dos livros

didáticos, de acordo com a proposta do PNLD (Plano Nacional do Livro e do Material Didático).

A participante 10 ressalta a importância de um trabalho entre universidade e escola que ajude o professor na implementação das unidades temáticas que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza, incentivando a valorização da cultura local, dos usos, costumes, culinária, folclore, aspectos históricos e geográficos.

A Participante 11 também menciona a BNCC. Segundo ela, a Base Nacional Comum Curricular propõe ao professor metodologias ativas e inovadoras e por isso seria importante que a universidade contribuísse oferecendo capacitação ao professor de inglês, convidando especialista para debater formação, realizar oficinas, seminários e palestras. A professora complementa destacando a importância de utilizar meios para motivar e engajar os estudantes e que, sobretudo, façam sentido na educação.

3.5 A questão da internacionalização escolar em Parintins

Uma das motivações para a aprendizagem de inglês hoje no Brasil tem sido a possibilidade de viajar para o exterior. A Participante 12 comenta sobre uma das formas de mobilidades existentes. Ela sugere que o programa Jovem Embaixador seja mais divulgado pela Seduc e que a universidade participe dessa parceria. O programa é coordenado pela Embaixada dos Estados Unidos e entre as instituições parceiras está a Secretaria de Educação do Estado Amazonas, assim como estão as secretarias da maior parte dos estados brasileiros. Fazem também parceria os Centros Binacionais Brasil-Estados Unidos espalhados por todo o país. Oficialmente, as universidades brasileiras não oferecem nenhum apoio institucional, mas nada impede que ela ajude na divulgação e preste qualquer ajuda necessária, quando solicitada pelos professores, pela Secretaria de Educação ou pela Embaixada Americana. Uma vez que se trata de um programa que beneficia jovens entre 15 e 18 anos, o foco maior está nas escolas e causa maior envolvimento dos professores da educação básica. A universidade, por sua vez, envolve-se mais na divulgação de oportunidades que beneficiem o público universitário, como o programa Idiomas sem Fronteiras. Até o momento, no Estado do Amazonas, aparece como instituição parceira do IsF somente a Universidade Federal do Amazonas, o que representa mais um desafio para a Universidade do Estado do Amazonas na consolidação de seu trabalho de internacionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual cenário da educação brasileira, espera-se do professor de língua inglesa o domínio de múltiplas competências, que vão desde as linguísticas, até as que envolvam conhecimento de novas tecnologias e novas abordagens educacionais (DIAS, 2015). Além do mais, o professor precisa enfrentar constantes desafios, como apontam as considerações preliminares dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (1998):

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (BRASIL: 1998, p. 21).

A Linguística Aplicada tem se ocupado com a análise dessas questões, verificando como tais condições interferem no trabalho do professor e na aprendizagem de nossos alunos. Além do olhar voltado para a sala de aula, a Linguística Aplicada tende a destacar as práticas sociais, valorizando mais os sujeitos do que os métodos, sob uma perspectiva multidisciplinar.

Um estudo sobre a formação de professores pode revelar não só o perfil do docente, mas também a função do Estado em sua formação. É preciso considerar a existência ou não de políticas públicas que favoreçam o crescimento do professor e as formas de intervenção do Estado em sua vida profissional. Muito sobre essa intervenção e sobre outros aspectos da formação docente pode ser investigado por meio das memórias e narrativas de professores e aprendizes.

Neste artigo reunimos algumas falas de professores que nos revelam um pouco das condições de trabalho em que se encontram. Os professores expressaram seus desejos e aspirações e contribuíram para o melhor entendimento do cenário educacional local. Esperamos que nossa análise represente uma contribuição relevante para as discussões na área dos estudos sobre trabalho e para a ampliação e diversificação das áreas em que atua a Linguística Aplicada. Esperamos também que este artigo entre em diálogo com pesquisas atualmente desenvolvidas nos centros de estudos voltados para as relações de trabalho e formação docente, principalmente daqueles que têm como foco regiões brasileiras economicamente desfavorecidas.

Agradecimentos

À CAPES/FAPEAM, à SEPLANCTI e ao Governo do Estado do Amazonas.



REFERÊNCIAS

BELTRÃO, J. F.; LACERDA, P. M. (Orgs.) **Amazônias em Tempos Contemporâneos: Entre diversidades e adversidades**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANAGARAJAH, S. **A Geopolitics of Academic Writing**. Pittsburg: University of Pittsburgh Press, 2002.

COSTA, J. M. **Amazônia: Olhares sobre o Território e a Região**. Rio de Janeiro: Autografia Editora, 2017.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramentos: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: Kleber Aparecido da Silva; Júlio Araújo (Org.) **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas: Pontes, 2015. p. 305-325.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G., MCKAY, S. (Eds). **Teaching English as an International Language: Principles and Practices**. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

OLIVEIRA, E. S.; VASCONCELOS, E. A.; SANCHES, R. D. (Orgs.). **Estudos Linguísticos na Amazônia**. São Paulo: Pontes Editores, 2019.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MOR, W. (orgs.) **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras (es) universitárias (os) de inglês**. São Paulo: Pá de palavra, 2018 (recurso eletrônico).

STREET, B. V. **Letramentos sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THE WORK OF THE ENGLISH TEACHER IN BASIC EDUCATION: LISTENING TO OPINIONS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL

***Abstract:** This article focuses on the work of the English teacher who works in the city of Parintins, both in the municipal and state systems. The research involved twelve participants and here we present the ways suggested by them for a greater partnership between university and school, with regard to their training and updating processes. Of qualitative nature, the research had as instruments open questionnaires delivered to each professor where they indicated forms of cooperation between the university and the school. The results show that the English teachers expect a closer relationship between professionals of the two institutions and it is visible the need for joint projects and actions that favor the linguistic and methodological development of the teaching class.*

***Keywords:** Teachers' work. Teacher training. Linguistics.*

ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DA CONSTRUÇÃO DO ETHOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1712

SILVA, Priscilla Chantal Duarte – priscillachantal@unifei.edu.br
Universidade Federal de Itajubá, Instituto de Ciências Puras e Aplicadas
Rua Irmã Ivone Drumond, 200 - Distrito Industrial II, Itabira - MG
35903-087 – Itabira – MG – Brasil

SOARES, Geuno Bruno Vieira – geunobruno@gmail.com
Universidade Federal de Itajubá, Instituto de Engenharias Integradas
Rua Irmã Ivone Drumond, 200 - Distrito Industrial II, Itabira - MG
35903-087 – Itabira – MG – Brasil

TEIXEIRA, Ricardo Luiz Perez – ricardo.luz@unifei.edu.br
Universidade Federal de Itajubá, Instituto de Engenharias Integradas
Rua Irmã Ivone Drumond, 200 - Distrito Industrial II, Itabira - MG
35903-087 – Itabira – MG – Brasil

***Resumo:** Dentro de uma universidade federal pública, ao oferecer uma graduação para jovens e adultos, essa incumbência é aumentada visto que a qualidade do serviço terá impacto direto no futuro do discente em questão. Assim, o objetivo deste estudo é determinar o nível de motivação e satisfação, a respectiva influência na qualidade do trabalho dos docentes em suas atividades laborais de ensino em uma universidade federal brasileira e analisar a construção do ethos desses sujeitos a partir de uma análise linguístico-discursiva. Afinal, realizar trabalhos que gerem a construção do ethos dos docentes, por meio da análise dos seus discursos, e que possibilitem a verificação do nível de motivação e satisfação quanto ao empreendimento e a consequente relação com a qualidade do serviço executado é essencial para que haja um aprimoramento das atividades laborais e que o dever da instituição seja executado da melhor forma possível. Para isso, a metodologia adotada será o levantamento tipo survey, juntamente com a análise do discurso para se depreender o funcionamento, as necessidades e a construção do ethos do docente.*

***Palavras-chave:** Análise do discurso. Docência. Ethos. Motivação. Satisfação.*

1 INTRODUÇÃO

Nos moldes de Chiavenato (2010, p. 476), “o conhecimento da motivação humana é indispensável para que o administrador possa realmente contar com a colaboração irrestrita das pessoas”, pois acredita-se que o nível de motivação e satisfação é diretamente proporcional ao comprometimento, produtividade e qualidade do trabalho. Tal como aponta Chiavenato (2010, p. 477), “quando uma pessoa está motivada, ela tenta trabalhar mais arduamente”. Nesse sentido, quanto mais motivado estiver o colaborador, maior será a sua capacidade produtiva. É sob essa perspectiva e hipótese que este estudo se propõe a investigar.

Sabe-se que os setores público e privado possuem diferenças quanto à forma de gestão, em princípio. Na gestão de pessoas, há também diferenças, sobretudo no que concerne ao gerenciamento de competências e na meritocracia. Nesse sentido, vale investigar como o impulso motivacional é trabalhado no setor público, em que, normalmente, há hierarquias e estruturas de gestão mais engessadas. Sob esse aspecto, como “a motivação é um contínuo processo de satisfação de necessidades individuais” (CHIAVENATO, 2010, p. 477).

A prestação de serviço em ambos os setores deve sempre buscar a melhoria contínua. Para que isso aconteça, os principais fatores trabalhados são a motivação e a satisfação dos colaboradores no que concerne às tarefas realizadas. Afinal, como garantem Schermerhorn, Hust e Osborn (1999, p. 133), “os grupos [de trabalho] podem ter um impacto substancial sobre as atitudes e os comportamentos dos seus membros [...]”, sendo que “[...] sob as condições certas, os grupos podem melhorar o desempenho da tarefa e a satisfação no emprego dos seus membros”.

Nos inúmeros estudos sobre esse assunto, há uma abordagem multidisciplinar que engloba, principalmente, as áreas da psicologia e da comunicação que recebem e/ou geram análises dos perfis humanos. Dessa forma, “a teoria administrativa se abastece deles [ou gera para eles] para criar condições de aplicabilidade dos seus conceitos na vida organizacional” (CHIAVENATO, 2010, p. 476). Busca - se responder a seguinte questão: qual o nível de motivação e satisfação dos docentes e a sua respectiva influência na qualidade do trabalho na atividade laboral executada em uma universidade federal brasileira? O objetivo deste estudo é determinar o nível de motivação e satisfação, a respectiva influência na qualidade do trabalho dos docentes em suas atividades laborais de ensino em uma universidade federal

brasileira e analisar a construção do ethos desses sujeitos a partir de uma análise linguístico-discursiva.

2 A GESTÃO DE PESSOAS NO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL BRASILEIRO: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E POLÍTICA

Com uma evolução constante, os produtos e serviços organizacionais devem realizar aprimoramentos frequentes para manter o alto nível de qualidade em seus produtos. Como afirma Moretto Neto (2006), torna-se, portanto, uma incumbência da administração das instituições - independente do setor: comercial, social ou educacional - prezar por uma máxima qualidade nos resultados das suas produções por meio de um planejamento eficiente e ajustado com os stakeholders¹. Para garantir isso, um dos norteadores são os objetivos de desempenho. Os principais são: confiabilidade, custo, flexibilidade, qualidade e velocidade (SLACK, 2018).

Como é afirmado por Slack (2018), de maneira geral, à medida que o nível de satisfação destes indicadores aumenta, cresce, também, o reconhecimento de que as atividades executadas são satisfatórias. Tal fato pode gerar, então, satisfação nos colaboradores do trabalho e aumentar a motivação e engajamento desses com as tarefas feitas. Para que isso possa ser feito com eficiência, é necessário que a organização possua uma gestão eficiente. Vista como um instrumento tecnológico neutro e racional, segundo Junquillo (2001), a gestão promove o alcance de resultados coletivos esperados, sendo uma atividade complexa e formada por estruturas formalizadas de sistemas de controle.

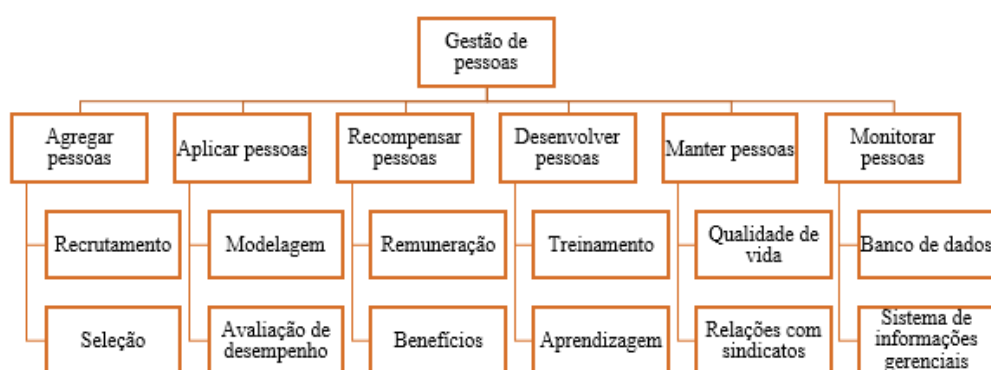
Lima et al (2014) destaca que a gestão possui quatro sub-funções principais. São elas: planejar, ou seja, determinar com antecedência quais tarefas devem ser realizadas e como executá-las; organizar, isto é, estabelecer as relações formais entre as pessoas e a interface destas com as tecnologias e os recursos existentes; influenciar de maneira positiva no comportamento dos colaboradores, para que eles realizem as suas obrigações, por meio de uma liderança eficaz, com comunicação positiva e, ainda, motivação constante; e, finalmente, controlar os resultados da organização por meio de comparações entre os

¹ Grupos de interesse com legitimidade que exercem influência junto às empresas nas atividades exercidas (OLIVEIRA, 2008).

resultados atingidos e os esperados (INSTITUTO SUPERIOR E CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO, 2014).

O conceito da coordenação de pessoas só foi agregado com o passar do tempo. Como afirma Ribas e Salim (2013), inicialmente, no período entre 1900 e 1950, a GP possuía apenas a administração das questões burocráticas, tais como: folhas de pagamento; registros e controle de horários, além de ter enfoque no operacional e considerar os colaboradores como simples recursos de produção, isto é, homem-máquina. De 1950 a 1990, houve um avanço em relação ao elemento humano e a sua inserção nos processos de produção com o desenvolvimento de novas atividades táticas, subsistemas e de uma visão diferenciada em relação ao capital humano. Já a partir de 1990, a Gestão de Pessoas tem procurado se desenvolver ainda mais em relação à importância das pessoas como fornecedoras de conhecimento e componentes fundamentais para o processo. Dessa forma, para que haja contribuição para a eficácia organizacional, Chiavenato (2010) determina que alguns meios são utilizados, como: auxílio para a organização alcançar os objetivos e realizar a sua missão; geração de competitividade; promoção de treinamentos, motivação e satisfação aos funcionários; manutenção constante da qualidade de vida no trabalho, entre outros. Todos esses aspectos estão alocados dentro dos seis processos da GP mostrados na Figura 1 abaixo.

Figura 1 - Os processos da Gestão de Pessoas



Fonte: Adaptado de Marques (2015)

Assim, tem-se que: agregar pessoas: recrutar e incluir os novos colaboradores na empresa por meio de processos seletivos; aplicar pessoas: designar os novos funcionários para as respectivas atividades, com as devidas orientações e acompanhamentos; recompensar pessoas: incentivar os contratados, além de satisfazer algumas das suas necessidades

peçoais e profissionais, utilizando remunerações, benefícios e serviços sociais; desenvolver pessoas: capacitar e incrementar o desenvolvimento pessoal e/ou profissional de cada um por meio de treinamentos, programas e gestão do conhecimento; manter pessoas: criar ambientes favoráveis para o trabalho, tanto em relação aos fatores físicos quanto aos psicológicos, prezando por princípios como clima e segurança; monitorar pessoas: acompanhar e controlar as atividades executadas com as constantes verificações dos resultados obtidos. Em princípio, a organização tem como obrigação manter um equilíbrio entre todas as atividades por meio de ferramentas e técnicas para conseguir, então, executar uma boa gestão de pessoas. E, quando isso ocorre, o colaborador tende a se sentir mais motivado, graças a todo o amparo recebido pela alta direção, e gerar, portanto, melhor resultados para a empresa.

3 MOTIVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES

Um dos principais objetivos buscados hoje em dia pelas organizações é gerar motivação em seus colaboradores nas atividades do cotidiano. Como garante Pedroso et al (2012), esse termo significa o “[...] conjunto de forças internas que mobiliza o indivíduo para atingir um dado objetivo como resposta a um estado de necessidade, carência ou desequilíbrio”. Ou seja, indica o processo em que o comportamento humano é incentivado por algum motivo ou razão em específico.

A psicologia considera a motivação como uma força interna, presente nos sentimentos de cada pessoa, visto que os indivíduos possuem diferentes necessidades e anseios, tornando as pessoas diferentes entre si. Bergamini (2008) garante que: a motivação, pode e deve ser considerada como uma força propulsora que tem suas fontes frequentemente escondidas dentro de cada um, e que a satisfação ou insatisfação que podem oferecer fazem parte integrante de sentimentos de prazer ou desprazer diretamente acessíveis somente a quem experimenta (BERGAMINI, 2008, p. 108). Alcançar, então, o pleno estado de motivação dos funcionários é uma difícil tarefa pois, como mencionado, inclui fatores individuais e de personalidade, além do ambiente organizacional. Uma das incumbências da Gestão de Pessoas é, portanto, conhecer o perfil do colaborador e as situações vivenciadas por ele, sem aplicar pressupostos tradicionais que, frequentemente, é falho. Por meio de uma gestão à vista, há a possibilidade de o empregado colaborar e participar ativamente dentro da empresa, tendo ciência sobre os seus frutos e resultados e, assim, a produtividade e

satisfação consigo tender a aumentar, o que proporcionará melhores resultados de forma geral.

Apesar de funcionar de modo regular, essa estratégia isoladamente pode não ser suficiente para instigar os funcionários. Tal fato se dá porque, como citado anteriormente e abordado por Chiavenato (2010), há uma variação nas condições que motivam os funcionários de uma organização. Com o intuito de descobrir tais fatores, então, há diversas teorias e estudos que relacionam os principais fatores.

Uma das utilizadas pelos gestores, principalmente em universidades federais, tema-foco do presente trabalho, é a Pirâmide de Maslow, desenvolvida por um psicólogo americano, que afirma que o fator motivacional está distribuído em níveis hierárquicos representados na forma da Figura 2. À medida que o nível de necessidades é atingido, da base para o topo, os elementos deixam de ser motivadores e o usuário passa a almejar, então, o nível seguinte.

Figura 2 - Pirâmide de Maslow



Fonte: Adaptado de Sá e Sacheti (2015)

Outra teoria amplamente difundida é a Teoria dos Dois Fatores, formulada por Frederick Herzberg, que consiste na divisão dos fatores motivacionais em duas categorias: higiênicos, benefícios como ambiente de trabalho, segurança e salário que garantem o mínimo de satisfação, e motivadores, “[...] relacionados com o cargo ocupado pelo empregado e abrange reconhecimento e oportunidade de progresso profissional [...]” que geram diferentes níveis de satisfação (CHIAVENATO, 2010).

Ainda, vale citar também a Teoria X e Y, criada por Douglas Mc Gregor na década de 1960 segundo Santos et al., 2010, em que há uma distinção entre dois perfis de personalidades. O

estático, sem motivação e tradicional, denominado de Teoria X, e, de forma oposta, o colaborador participativo, ambicioso e proativo é o que tem potencial de crescer e se desenvolver, chamado de Teoria Y (JOFRE; SANTOS, 2015). De acordo com o comportamento nas organizações, portanto, os profissionais são divididos nas duas categorias, permitindo aos superiores a escolha do modo de trabalho perante a eles. Outras técnicas de engajamento e motivação também são utilizadas pois, como destaca Chiavenato (2010), a qualidade de vida influencia amplamente na motivação para o trabalho do colaborador.

4 A CARREIRA DOCENTE NO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL BRASILEIRO

Iniciar uma carreira em uma profissão requer adaptação, preparação e tempo. Tal fato não é diferente para os professores e docentes que começam a lecionar e se tornam membros de uma instituição e das diversas atividades ali presentes. Em alguns casos, juntamente com o novo emprego e as descobertas recorrentes, ocorrem também mudanças drásticas no estilo de vida do profissional já que pode haver alterações geográficas e/ou familiares nesse mesmo tempo. Por isso, há a possibilidade de acontecer grandes perturbações e choques emocionais logo nesse início já que há um “[...] impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período mais ou menos longo” (SILVA, 1997). Este mesmo autor destaca ainda que quando essa quebra da expectativa ocorre, alguns problemas como mudança de atitude, de comportamento e de personalidade ou, até mesmo, abandono da profissão em casos extremos podem acontecer e gerar graves danos por toda a vida do profissional.

Após a fase principiante que dura em média três anos, no serviço público, segundo Huberman (1995), tem-se um período de outros três em que há uma consolidação da docência gerada pela estabilidade do profissional. Por volta do vigésimo quinto ano de lecionamento, há um distanciamento afetivo da profissão, sendo que, após mais dez anos, ele, provavelmente, já iniciará o seu afastamento por completo do seu trabalho e de toda a rotina imposta, completando, então, o ciclo de vida do profissional docente.

Nas universidades, principalmente federais, há alguns requisitos para que o docente possa ser considerado pela sociedade em geral como um bom professor, como destaca Rios, Ghelli e Silveira (2016, p 144). Como a instituição de ensino superior é educativa, o profissional

deve ser “[...] capaz de articular o currículo com a teoria, a ética, a competência, a habilidade de se relacionar com os alunos, com o mundo à sua volta e demonstrar também ser capaz para formar os seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes”. Para verificar se o profissional possui o perfil buscado pelas organizações e, a partir disso, gerar progressões na carreira dele, é aplicado periodicamente um sistema de avaliação de desempenho (AD). Essa metodologia dinâmica consiste no julgamento das qualidades, dos pontos de melhoria e o valor da contribuição do docente para a instituição pertencente. Por meio da sua aplicação e do conseqüente feedback, é possível, então, eliminar as deficiências de desempenho e manter ativa a busca por uma melhoria contínua em relação ao serviço prestado (SAKANO et al, 2014).

A aplicação e a execução da avaliação podem ser realizadas de diferentes formas. Como afirma Marra e Tose (2012), pode se ter foco na aferição do potencial para posições que demandam assuntos complexos, no desenvolvimento profissional para aprimorar talentos, na análise comportamental para identificar os comportamentos no ambiente de trabalho ou, ainda, na realização de metas e resultados para medir os esforços em busca dos objetivos previamente estabelecidos.

Entre os métodos de se realizar a AD, segundo Chiavenato (2010), os mais tradicionais são:

escalas gráficas: baseado em uma tabela constituinte por fatores de avaliação como pontualidade, personalidade e atendimento a prazos, versus os respectivos graus delegados, variando entre níveis de fraco a ótimo; escolha forçada: consiste em uma avaliação por meio de blocos de frases descritivas, sendo que o executor do teste deve selecionar apenas uma ou duas por conjunto que focalizam determinados aspectos do comportamento dentro da empresa; pesquisa de campo: é composto por entrevistas entre o especialista e os funcionários em avaliação, sendo que as perguntas são personalizadas para cada funcionário em análise; método dos incidentes críticos: composto pelas características extremas que representam os desempenhos de sucesso ou de fracasso, sem se preocupar com o cotidiano; lista de verificação: assentado em uma relação de fatores a serem considerados referentes a cada funcionário, os quais recebem uma avaliação quantitativa, se tornando, então, uma simplificação do método das escalas gráficas. Fidler (1989) apud Reifschneider (2008) observa que, ao ser aplicada essa ferramenta, alguns desafios são encontrados. Entre eles, a independência dos profissionais em seus trabalhos, a presença de incertezas em relação a recompensas e uma possível subjetividade ao se avaliar o ensino devido a escolha dos

critérios, dentre outros, o que pode ocasionar, por consequência, uma redução na qualidade do serviço oferecido em questão causado pela ausência de motivação no trabalho executado.

5 A ANÁLISE DO DISCURSO E A FORMAÇÃO DO *ETHOS* DOCENTE

Segundo Fernandes (2008), o discurso não é a língua, nem o texto e nem a fala executada, mas, como precisa de elementos linguísticos para se ter uma existência material, implica-se como uma exterioridade à língua, encontrado no social e que envolve questões de natureza além da linguística. Tomando como objeto da Análise do Discurso (AD), etimologicamente, “[...] a palavra discurso tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem [...]” (ORLANDI, 1999, p. 15). Quando é exercido por alguém, o locutor constrói uma imagem de si, isto é, uma representação figurativa do que deseja expressar, denominada *ethos* (AMOSSY, 2005). Para esta autora, “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Sendo assim, por meio da identificação do estilo do autor, das escolhas lexicais, crenças e a própria construção do discurso, é possível perceber neste marcas de subjetividade e a imagem que este tem de si. O *ethos* por fim designa como o que o orador deve mostrar ao seu público. “O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo” (AMOSSY, 2005, p.10). Em geral, a noção de *ethos* está ligada à enunciação. Para cada tipo de discurso, o locutor assume certo papel social conforme suas escolhas e intencionalidade. O *ethos* é o jeito do indivíduo e, assim, quando se realiza a análise discursiva, há o objetivo de interrogar os sentidos estabelecidos pelas diversas formas de produção do discurso: verbal e não verbal (CAREGNATO E MUTTI, 2006).

Durante o emprego da Análise do Discurso, há o objetivo de unir, então, o interno, composto pela discursivização, e o externo, integrado pela relação entre o enunciado e a enunciação (GREGOLIN, 1995). Ainda segundo o mesmo autor, executá-la significa, portanto, a busca pelo entendimento e pela explicação entre a construção de sentido de um texto e a forma como este se articula com a história e com a sociedade que o produziu. Para Gregolin (1995), a Análise do Discurso é um valioso instrumento de trabalho pois oferece meios para refletir sobre a estrutura e geração de sentido nos discursos realizados.

6 METODOLOGIA

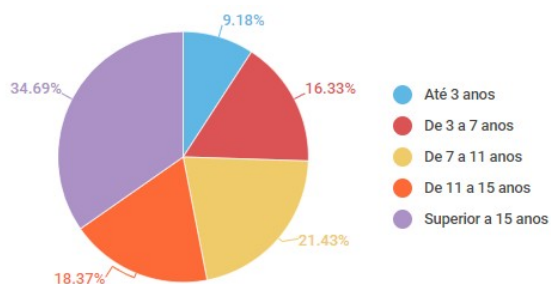
Para que o objetivo de realizar uma pesquisa do tipo quanti-qualitativa com máxima qualidade pudesse ser alcançado com êxito, dividiu-se a realização desta em três momentos distintos e sucessórios: realizou-se uma revisão bibliográfica dos principais assuntos que permeiam esta pesquisa; em seguida, definiu-se o local de aplicação da pesquisa, uma universidade federal brasileira, e elaborou-se um questionário tipo survey - sendo este definido como uma “[...] obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas [...]” (FREITAS et al, 2001) - para ser aplicado aos docentes; utilizou-se a Escala Likert para mensuração das respostas. Realizou-se, para a análise qualitativa, uma análise do discurso pelo ethos de todas as respostas obtidas na aplicação do questionário tipo survey.

6.1 ANÁLISE DO DISCURSO, RESULTADOS E DICUSSÕES

A estrutura do plano de amostragem adotado baseou-se no método de amostragem estratificada simples de docentes de uma universidade federal. Utilizou-se estratégia de estratificação definida a partir de questionário tipo survey, com vistas a atender aos domínios de análise pré-estabelecidos para o estudo. O trabalho de planejamento da amostra levou em consideração os resultados de estudos que enfocaram a aplicação do questionário supramencionado com os docentes da universidade federal em análise, pelo qual tornou-se possível obter algumas informações quanto à motivação e satisfação destes com o trabalho exercido. Primeiramente, é necessário destacar as principais características da amostra coletada. Em relação à faixa etária dos entrevistados. A maior parte da população possui idade até 40 anos (46,94%), seguido de pessoas na faixa etária entre 40 e 50 (32,65%) e, depois, acima de 50 anos (20,41%). Já em relação ao sexo, 61,4% das pessoas são homens e 38,6% são mulheres. 67,75% da amostra se declara solteiro, 28,38% casado e 4,05% divorciado. Quanto ao número de filhos, 39,47% não possui nenhum, 28,95% possui um, 19,47% possuem dois filhos e 11,84% possuem três. Quanto à naturalidade, os entrevistados que optaram por responder essa questão são de maioria da região Sudeste (90,16%), local residente da universidade. Entretanto, a entrevista possui também respondentes nascidos em outras localidades, como Centro-oeste, Sul, Norte e Distrito Federal, além de Peru e Colômbia. No que tange ao grau de titulação dos entrevistados, 84,4% possui o Doutorado

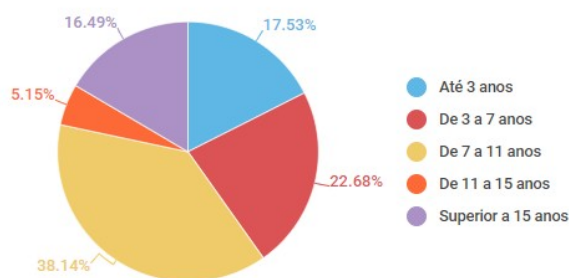
como grau de instrução; 34,69% possui mais de quinze anos de exercício na profissão docente, visto na Figura 4 a seguir; 38,14% possui entre 7 e 11 anos de vínculo com a presente universidade, dado exibido na Figura 5; e 31,63% possui esse mesmo tempo mencionado, entre 7 a 11 anos, de trabalho no serviço público como docente, informação presente na Figura 6.

Figura 4 - Tempo de docência



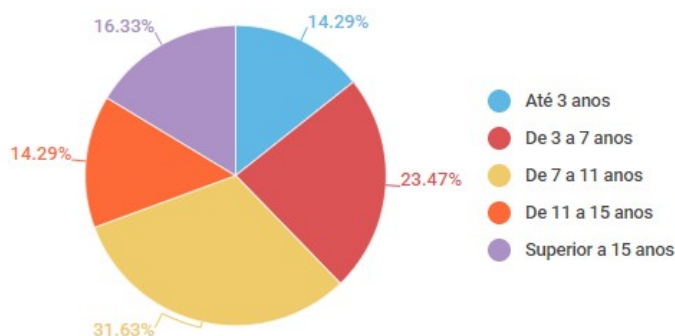
Fonte: Autores (2019)

Figura 5 - Tempo na universidade em análise



Fonte: Autores (2019)

Figura 6 - Tempo como docente no serviço público

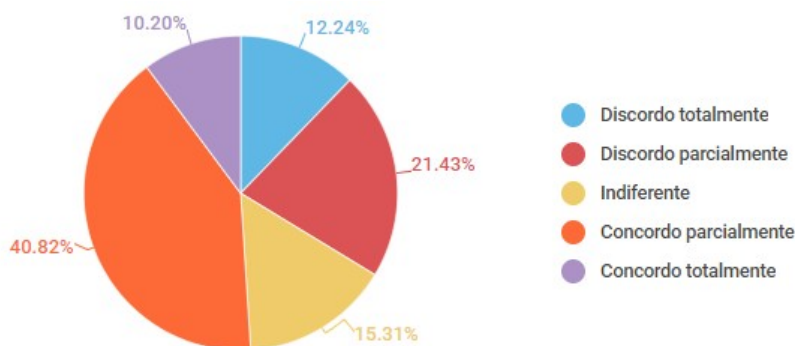


Fonte: Autores (2019)

86,7% da população afirma exercer regime estável e não probatório, 97,6% declara dedicação exclusiva e não parcial e 94% das pessoas não prestam serviços externos para outras fontes empregatícias. Analisando, então, os dados obtidos, é possível concluir que a maior parte dos profissionais se declaram felizes e realizados com o cargo executado na faculdade. Isso se comprova pois 85,5% do total escolheu a carreira docência como opção de vida, e não obrigação, 96,4% gosta de lecionar, 94,2% se sente realizado com todas as

conquistas alcançadas até o momento e 90,6% deseja crescer ainda mais em suas carreiras. Isto posto, de maneira geral, todos declaram fatores específicos que geram maior motivação do que outros, sendo a ética e o respeito entre os colegas, alunos e instâncias superiores os mais mencionados. Além disso, o reconhecimento profissional, presente no em um dos pilares da Pirâmide de Maslow mencionada no decorrer deste trabalho, também foi amplamente lembrado pelos entrevistados. Porém, como é visto na Figura 7 a seguir, apenas 51,8% dos entrevistados se sentem reconhecidos dentro da instituição onde atuam. Nesse aspecto, a instituição deveria apoiar-se em mecanismos para valorizar e reconhecer o trabalho docente para que o nível de satisfação e motivação possa elevar-se.

Figura 7 - Reconhecimento da instituição

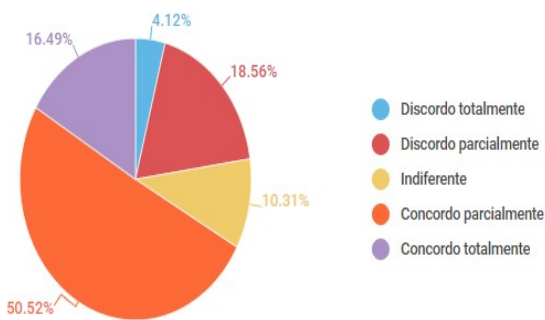


Fonte: Autores (2019)

Esse reconhecimento está diretamente relacionado com a busca dos docentes para deixarem as aulas mais atrativas para os alunos, visto que 84,7% aplicam diferentes metodologias nas disciplinas nas quais lecionam, 96,4% se preocupa com o próprio desempenho e 97,6% dos profissionais priorizam o aprendizado dos discentes quanto ao conteúdo ofertado. Sob esse aspecto, pode-se considerar também a necessidade de ser reconhecido tanto pelo aluno, quanto pela instituição em termos administrativos ou mesmo de carreira. Nas questões dissertativas, grande parte dos informantes alegou falta de: valorização da carreira; incentivos e supervalorização do corpo discente em detrimento à valorização docente. Já quando questionados sobre o crescimento profissional, aspecto abordado por eles como um dos principais fatores motivantes, 66,1% dos profissionais declararam que estão de acordo com os objetivos e metas que devem ser alcançados para progredirem na carreira, 51,8% concordam com a forma de avaliação do trabalho e 67,01% das pessoas estão satisfeitas com as oportunidades geradas pelo trabalho. Esta última informação pode ser vista na Figura 8

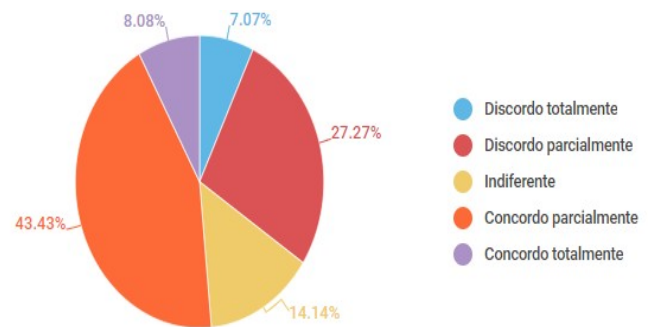
abaixo. Estes aspectos estão relacionados de maneira direta com o clima organizacional da empresa atuante - outro item mencionado como grande influenciador na motivação dos docentes para 81,2% dos profissionais que participaram da pesquisa. Segundo a amostra coletada, 48,3% discordam ou são indiferentes quanto à afirmação de que o ambiente de trabalho favorece a execução das tarefas, como é visto na Figura 9.

Figura 8 - Satisfação com as oportunidades geradas



Fonte: Autores (2019)

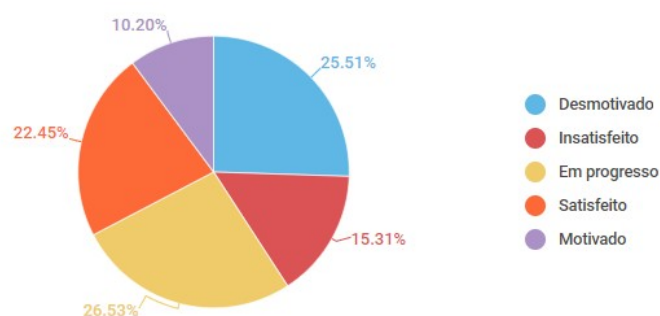
Figura 9 - Favorecimento do ambiente de trabalho



Fonte: Autores (2019)

Além disso, também em relação ao clima, é possível afirmar que, agora, este é um dos fatores que mais desmotiva os profissionais atualmente. Indagados como se sentem hoje, visto na Figura 10 seguinte os principais resultados, diversos entrevistados afirmaram haver o sentimento de insatisfação (15,31%) e desmotivação (25,51%) por diferentes motivos e razões. Dentre eles, destaca-se a estagnação na carreira, burocratização, politização de cargos, recursos ou infraestrutura incompleta e, ainda, desinteresse dos alunos quanto ao compromisso das aulas e atividades.

Figura 10 - Visão dos profissionais no momento



Fonte: Autores (2019)

Além disso, a limitação, falta de estímulos para a execução das funções e o difícil conciliamento dos três âmbitos da educação - ensino, pesquisa e extensão - também são os principais impactantes na desmotivação e insatisfação desses profissionais. Em geral, “os docentes são muitas vezes reprimidos pelas exigências que a realidade educacional lhes atribui e por ideais educativos inalcançáveis, os professores manifestam uma enorme angústia e amplo sentimento de desamparo [...]” (PASCOAL e SILVA, 2018, p.10) A listagem de itens desmotivacionais em ordem de citações, então, está apresentada abaixo no Quadro 2.

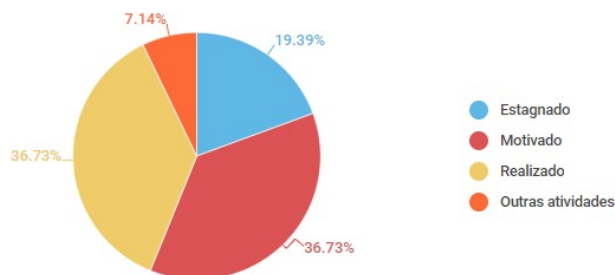
Quadro 2 - Fatores desmotivacionais

1. Burocracia	8. Infraestrutura inadequada
2. Politização excessiva	9. Desvalorização do trabalho
3. Atuação nos três eixos: ensino, pesquisa e extensão	10. Clima organizacional
4. Desinteresse dos alunos	11. Desvalorização do professor
5. Cobrança por publicações	12. Salário
6. Carga horária sobrecarregada	13. Desigualdades na relação aluno-professor
7. Ausência de recursos	14. Falta de incentivos na pesquisa

Fonte: Autores (2019)

É percebido também que 22,45% estão satisfeitos com as atividades exercidas e 10,2% estão motivados com o futuro profissional. Já 26,53% declararam que sentem que há um grande aprendizado a ser obtido ainda, comprovando, portanto, o resultado mencionado anteriormente quanto ao crescimento profissional na carreira de docência. Quando os docentes foram questionados sobre o que esperam dos próximos cinco e dez anos de carreira, resultado exibido na Figura 11, enquanto que 36,73% afirmam que esperam se sentir realizado com a profissão que escolheram, realizando sonhos como atingir a liderança de grupos de estudos e pesquisas, execução de projetos com impacto direto em toda a sociedade e o alcance do reconhecimento a nível nacional, outros 36,73% acreditam que ainda estarão em fase de progressão, ainda tendo que se aprimorarem constantemente até chegarem ao patamar desejado. 19,39% declararam que, por motivos diversos, estarão estagnados em relação ao presente e não terão tido evolução do presente momento até o futuro e outros 7% realizarão atividades diferentes, como outra carreira ou aposentadoria.

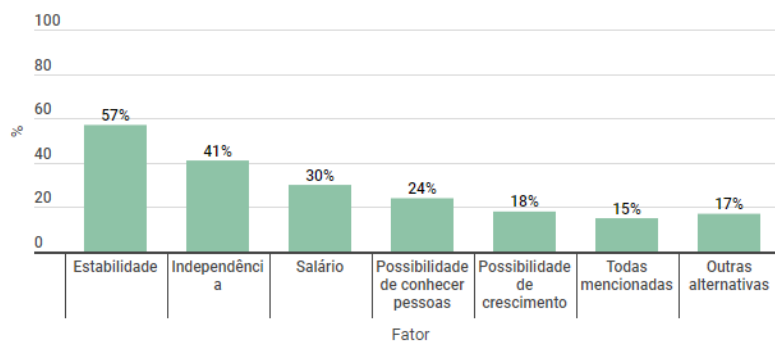
Figura 11 - Visão dos profissionais no futuro



Fonte: Autores (2019)

Para se ter certeza, então, do que mais motiva os profissionais docentes a exercerem carreira em uma universidade federal brasileira, fora questionado qual é o maior atrativo gerando pela carreira aos entrevistados. Como é visto na Figura 12 a seguir, a estabilidade é o principal fator influente para 57,6% dos docentes, seguido pela independência (41,2%) e o salário (30,6%), comprovando, portanto, a teoria da Pirâmide de Maslow, visto que procurar por um emprego estável é uma das prioridades do ser humano e está no segundo de cinco planos.

Figura 12 - Fatores motivantes do ensino público federal



Fonte: Autores (2019)

Dessa maneira, avaliando todas as respostas obtidas na pesquisa, é possível categorizar os fatores motivantes como: 1) Respeito e ética profissional; 2) Bom relacionamento com colegas; 3) Crescimento profissional; 4) Trabalho em equipe; 5) Plano de carreira; 6) Liberdade e autonomia; 7) Valorização à docência; 8) Incentivo à pesquisa e extensão; 9) Disponibilização de recursos para a docência; 10) Capacitações; 11) Apoio administrativo; 12) Infraestrutura; 13) Premiações em geral.

Considerando que o lugar onde engendra o *Ethos* é o discurso, pode-se observar que a imagem que os docentes que participaram do estudo têm é de um sujeito realizado ou parcialmente realizado, sobretudo, àqueles que já alcançaram níveis mais altos da carreira, mas com a sensação de que poderia estar melhor, ou ainda, relatam estar bem apesar das dificuldades, como em: “De maneira geral, apesar das dificuldades e restrições orçamentárias da vida acadêmica, me sinto motivado. Tenho alunos educados, atenciosos, motivados e queridos. [...] sigo lutando bastante pelo curso. Não por mim, mas pelo sucesso profissional dos alunos”. Desse modo, observa-se um *Ethos* preocupado com o desempenho dos alunos, demonstrando uma postura de responsabilidade social. Nota-se uma autocritica e autocobrança em grande parte das respostas dissertativas, o que confirma os dados quantitativos no que tange à preocupação com o próprio desempenho e o de seus alunos. A preocupação com a carreira, em galgar maior posição e recursos para desenvolver pesquisas é outro fator crucial para se compreender o nível de satisfação e motivação. Ethos de autocobrança e frustração por não ter alcançado os objetivos “Poderia ter realizado mais. Insatisfeito”. Por terem optado pela carreira docente e não uma alternativa extra para a escolha profissional, pode-se depreender que possuem um ethos de realização. Em “Faço aquilo que me realiza”, por exemplo, observa um ethos de um sujeito que prioriza a satisfação e não faz o que é contrário aos próprios sentimentos. Porém, os fatores desmotivantes representam uma parcela significativa para a construção de um ethos plenamente realizado. Alguns acreditam que a motivação é mais intrínseca do que extrínseca “Os fatores são mais auto motivacionais do que institucionais”. Contudo, analisando todas as respostas juntamente com as questões quantitativas observou-se que fatores extrínsecos interferem tanto na satisfação quanto na motivação dos docentes. Em “Sem oportunidades claras para meu crescimento como profissional” observa-se um ethos tolhido, incapaz de conseguir atingir seus objetivos.

O sentimento de estagnação apontada ao longo da pesquisa se deve ao fato das próprias condições da carreira docente no serviço público, pois não há um crescimento substancial em termos monetários para os níveis de progressão. A relação com os colegas de trabalho também foi destacada “A classe docente é desunida, arrogante e vaidosa”, o que contribui para a formação de um ethos de um sujeito sem apoio. Outros relataram o desejo de obter parcerias entre os colegas: “Gostaria de ter mais professores daqui desenvolvendo estudos e pesquisas comigo”; com sentimento de frustração e necessidade de haver boa relação de trabalho e ambiente saudável: “Desmotivado principalmente pelas condições do ambiente de

trabalho”; Infeliz com a direção do meu campus e com o direcionamento que a universidade escolhe para o ensino, pesquisa, extensão e, principalmente, para a qualificação dos docentes”; “Sinto Como se estivesse caminhando num pântano com água lamacenta até os joelhos, no escuro, tomando cuidado para que o ego irredutível de colegas de trabalho não me adoçam” Faz-se necessário: “Um bom ambiente para trabalhar, boas salas de aulas, colegas motivados e apoio para realização de pesquisa e extensão”.

Na pirâmide de Maslow significa o aspecto social, a necessidade de obter boa relação, amizade entre os colegas de carreira. No que diz respeito à valorização e reconhecimento, muitos docentes ressaltaram essa necessidade e se veem não reconhecidos pela instituição onde trabalha, pelos alunos e pela sociedade. Logo, observa-se a formação de um ethos de “alguém que gosta do que faz e está tentando ser reconhecido pelo que faz”; cercado de: “Burocracia e falta de reconhecimento do governo e da população”; “Subvalorizado como profissional”; frustrado pela “Falta de valorização da carreira”; muitas vezes intimidado pela desvalorização “Com vergonha. Queria ser relevante para os alunos e para a sociedade”; desejo de valorização pelo que faz “valorização coerentes da produtividade do docente”; “Valorização do professor como pesquisador”. A cobrança por parte da administração e da comunidade têm acarretado frustração e sentimento de inaptidão e inutilidade diante do quadro complexo que é a educação (PASCOAL e SILVA, 2018, p.4)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais dificuldades acadêmicas na compreensão e utilização de dados de um questionário residem possivelmente na pouca exposição de características de seu delineamento para o próprio docente. Este trabalho busca atenuar essa dificuldade, apresentando uma exposição abrangente da participação dos docentes. Uma vez que o questionário não se mostrou viável em um inquérito de grande porte com toda a comunidade acadêmica da universidade federal, fez-se necessário buscar um método de amostragem estratificada simples nos docentes. Essa estratégia permitiu maior homogeneidade na estratificação, favorecendo a precisão das estimativas que descrevessem a realidade docente na universidade federal em estudo quanto às suas necessidades e a construção de seus ethos.

Muitos profissionais relataram a presença de fatores específicos desmotivacionais que geram insatisfação e desagradam-os em diferentes aspectos e áreas. Alguns desses itens são

intrínsecos à profissão e outros à universidade em que estão vinculados, mas todos, cada um com um peso diferente, afetam os docentes de maneira. Em uma análise do ethos por tempo de profissão dos entrevistados, tanto na universidade em questão quanto em carreira pública em geral, é possível verificar que todos possuem a mesma visão quanto às dificuldades encontradas, como a disposição de recursos e heterogeneidade dos alunos. Porém, é válido destacar que, apesar de não ser uma regra e haver exceções, à medida que o tempo de carreira avança, o grau de motivação quanto ao contínuo aprendizado diminui e a estagnação do docente tende a aumentar por motivos diversos. Essa conclusão se tornou possível devido a utilização da análise do discurso para interligar as respostas quantitativas e qualitativas obtidas. Esse cruzamento de dados se faz necessário para que as informações possam ser contempladas ao máximo e diferentes aspectos possam ser abordados na disposição dos dados e, por consequência, se consiga responder a problemática do presente trabalho, isto é, tornar possível a determinação do nível de motivação e satisfação dos docentes em uma universidade federal brasileira. Conclui-se que a satisfação é um motivo intrínseco ao docente, diretamente ligada aos valores e índices de realização pessoal, enquanto o nível de motivação é regulado pelas necessidades de melhorias destacadas nos resultados. Tais necessidades estão relacionadas em grande parte à valorização e reconhecimento profissional.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005. 208 p.

BERGAMINI, C. **Motivação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 07 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.... Diário Oficial da União. Brasília, DF, 31 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 08 maio 2018.

CAREGNATO, R. C. A; MUTT, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, nº 4, p. 679-684, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em: 05 jul. 2019

CHIAVENATO, I. **Administração nos novos tempos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. 658 p.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2008. 112 p. Disponível em: http://www.sergiofreire.pro.br/ad/FERNANDES_ADRI.pdf. Acesso em: 06 jul. 2019.

FIDLER, B. Staff appraisal: theory, concepts and experience in other organizations and problems of adaptation to education. In: RICHES, C.; MORGAN, C. (Ed.). **Human resource management in education**. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1989.

FREITAS, H. *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, 2000. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/16542/o-metodo-de-pesquisa-survey>. Acesso em: 15 abr. 2019.

GREGOLIN, M. R. F. V. Análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107724/ISSN1981-5794-1995-39-13-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 jul. 2019.

HERZBERG, Frederick; MAUSNER, Bernard; SNYDERMAN, Barbara B. **Motivação para trabalhar**. Tradução de: Orlando Nogueira. 2. ed. Sydney: John Wiley & Sons, Inc., 1959. 156 p. Disponível em: http://www.cra-rj.adm.br/publicacoes/textos_classicos/The_Motivation_to_Work_Traduzido/files/assets/basic-html/index.html#page1. Acesso em: 10 maio 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: _____ (Organizador). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2. ed, 1995. p. 35-46. Disponível em: http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/1995_Novoa_II_Ciclo%20de%20Vida%20Profissional%20dos%20Profs_p_31_46.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO. In: A gestão e a sua evolução. In: _____ (Editor). **Introdução à gestão: contabilidade e administração**. 2014. Disponível em: http://www.aeiscap.com/wp-content/uploads/2014/01/Introdu%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-Gest%C3%A3o_resumes.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.

JOFRE, A. C. C.; SANTOS, P. C. **Teorias Motivacionais**. 2015. 17 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Gestão de Recursos Humanos) - Fundação Universitária Vida Cristã, Pindamonhangaba, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.funvicpin-da.org.br:8080/jspui/bitstream/123456789/334/1/JofreSantos.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

JUNQUILHO, G. S. Gestão e ação gerencial nas organizações contemporâneas: para além do "folclore" e o fato. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 8, nº 3, p.304-318, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gp/v8n3/v8n3a07.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

LIMA, M. A. M. *et al.* Funções da gestão educacional: planejamento, organização, direção e controle nas escolas municipais de Aquiraz-CE, Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, nº 3, p.127-146, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/992/361>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MARRAS, J. P.; TOSE, S. **Avaliação de desempenho humano**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2012.

MORETTO NETO, L. Funções Administrativas. In: JACOBSEN, A. L.; CRUZ JUNIOR, J. B.; MORETTO NETO, L. **Administração: (Introdução e Teorias)**. Florianópolis: Sead/UFSC, 2006. 216p. Capítulo 2, p. 31-62. Disponível em: http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16451216022012Introducao_a_Administracao_Aula_2.pdf. Acesso em: 03 nov. 2018.

OLIVIEIRA, J. **Empresas na sociedade: sustentabilidade e responsabilidade social**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2008.XWRE

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100 p.

PASCOAL, P.A. G; SILVA, P. C. D. Riscos psicossociais da atividade docente e análise do discurso: uma investigação acerca da saúde e segurança do professor de educação básica a partir dos princípios da ergonomia. **Res., Soc. Dev.** 2019; 8(1):e4181619, 2018. ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i1.619>

PEDROSO, D. O. de O. *et al.* Importância da motivação dentro das organizações. **Revista Ampla de Gestão Empresarial**, Registro, v. 1, nº 1, p. 60-76, 2012. Disponível em: http://www.revistareage.com.br/artigos/primeiraedicao/05aimportanciadamotivacaodentrodas_organizacoes.pdf. Acesso em: 25 nov. 2018.

REIFSCHNEIDER, M. B. Considerações sobre avaliação de desempenho. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, nº 58, p. 47-58, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3995/399537956004.pdf>. Acesso em: 07 maio 2018.

RIBAS, A.; SALIM, C. R. Gestão de pessoas para concursos. In: _____ (Coordenador). **Origem e evolução da gestão de pessoas**. Goiânia: Alumnus, 2013. p. 29-49. Disponível em: http://pdf.leya.com/2013/Sep/gestao_de_pessoas_para_concursos_oqgp.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

SÁ, R. A. C. de; SACHETI, S. B. **Teorias motivacionais versus qualidade de vida no trabalho**. 2015. 60 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Administração) - Centro Universitário Eurípides de Marília, Marília, 2015. Disponível em: <https://aberto.univem.edu.br/bitstream/handle/11077/1435/TC%20Univem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SANTOS, Gláucia Fernanda *et al.* **Estilos de liderança: enfoque na teoria X e teoria Y de Douglas McGregor**. **Universitária-Revista Científica do Unisalesiano**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.salesianolins.br/universitaria/artigos/no2/artigo42.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SAKANO, A. M. *et al.* Avaliação de desempenho: conceito, objetivo e metodologia. **Revista Ampla de Gestão Empresarial**, Registro, v. 3, nº 2, p.100-109, 2014. Disponível em: http://www.revistareage.com.br/artigos/quinta_edicao/07.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

SLACK, N.; BRANDOS-JONES, A.; JOHNSTON, R. **Administração da Produção**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M. T. (Organizador). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 53-80.

LINGUISTIC-DISCURSIVE ANALYSIS OF ETHOS CONSTRUCTION: A CASE STUDY IN A BRAZILIAN FEDERAL UNIVERSITY

***Abstract:** Within a public federal university, when offering a degree to young people and adults, this task is increased since the quality of service will have a direct impact on the future of the student in question. Thus, the objective of this study is to determine the level of motivation and satisfaction, the respective influence on the quality of the work of teachers in their teaching work activities at a Brazilian federal university and to analyze the construction of the ethos of these subjects from a linguistic analysis- discursive. After all, carrying out works that manage the construction of the teachers' ethos, through the analysis of their speeches, and that allow the verification of the level of motivation and satisfaction regarding the enterprise and the consequent relationship with the quality of the service performed is essential for there to be an improvement in work activities and that the institution's duty is carried out in the best possible way. For this, the methodology adopted will be the survey type survey, together with the analysis of the discourse to understand the functioning, the needs, and the construction of the teacher's ethos.*

***Keywords:** Discourse analysis. Teaching. Ethos. Motivation. Satisfaction.*

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PREFIGURAÇÃO DO AGIR DOCENTE.

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1713

MORAIS, Regina Aparecida de – Regina.aparecida@uemg.br
Universidade Estadual de Minas Gerais
Rodovia 260, Bairro Cachoeirinha/km 33
35.530.000 – Cláudio – Minas Gerais – Brasil.

Resumo: *Este artigo objetiva socializar resultado de uma pesquisa sobre como as representações docentes se relacionam com o desenvolvimento das práticas letradas na educação básica. Trata-se de seus reflexos sobre tarefas, ações e atividades que compõem o trabalho docente. Suas bases teóricas são: interação social (VOLOCHÍNOV, 2004; BAKHTIN, 2003), elementos socio-históricos e culturais para o desenvolvimento das pessoas (VIGOTSKY, 1987; BRONCKART, 2006, 2014), o trabalho docente (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2005), Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007; PY, 2004; GUARESCHI, 2000), gênero textual (KLEIMAN; CECINEROS; TINOCO, 2013; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e de Letramentos (KLEIMAN, 2007). Relata aspectos de um estudo de caso/ etnográfico, desenvolvido em instituições públicas. Os dados – advindos de entrevistas, questionários, Projeto Político-Pedagógico de cada escola e diário de campo da pesquisadora - foram examinados sob a ótica da Análise do Discurso (ORLANDI, 1996, 2011, 2003; AUTHIER-REVUZ, 1990) e da Semântica Argumentativa (DUCROT, 1987; KOCH, 1996). Revelam que as RS que interferem no agir docente refletindo sobre o trabalho coletivo, o planejamento cotidiano e recaem sobre as práticas didáticas desenvolvidas no interior da escola. Tais interferências expressam, concomitantemente, um movimento de manutenção e de mudança sobre as próprias representações e sobre as práticas profissionais. Os docentes vêm-se interpelados pelas injunções e negociações que restringem as próprias ações. Essas restrições manifestam-se nos processos de planejamentos coletivos e individuais e expressam contradições diante dos objetivos enfim, os professores encontram possibilidades para agir na direção de mudanças e/ou transformações marcadas pelos posicionamentos.*

Palavras-chave: Representações sociais. Agir docente. Planejamento.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discorre sobre um recorte da pesquisa acerca do agir docente na Educação Básica. Realizada, em Divinópolis (MG), entre 2015 e 2019, seu objetivo era examinar a força das representações docentes na construção das ações e atividades que compõem o trabalho do professor como agente no processo de letramento escolar. Neste artigo, optamos por refletir sobre as relações entre algumas representações sociais selecionadas a partir do resultado dessa pesquisa e os processos de planificação do trabalho de ensino da língua. Essas reflexões explicam sobre como o trabalho a ser prefigurado na Unidade Escolar se faz contraditório nas vozes dos professores. Para tanto, a partir de três gêneros discursivos materializados no processo de coleta de dados (entrevista, questionário e diário reflexivo) foi possível chegar a resultados interessantes sobre elementos significativos no tocante a ação docente. Nossas colaboradoras, professoras da Educação Básica, nos cederam individualmente uma entrevista, responderam um questionário e permitiram 15 horas de observação de seu trabalho em sala de aula e uma cópia de trecho PPP (Projeto Político Pedagógico), os quais não trouxeram para a análise, pois o trecho apenas contextualiza a instituição. Para analisá-los, trabalhei com alguns elementos da Análise do discurso, representada por Ducrot (1987), KOCH (1996, 2002, 2003) e Authier-Revuz (1990). Trazemos alguns recortes de sua fala que se fazem significativos para o tema focado neste artigo. Ao final do trabalho conclui-se que as RS orientam o agir dos professores entrevistados o silenciamento das práticas de planejamento, visto que em suas representações o livro didático e o conhecimento tácito são elementos fundamentais no planejamento do trabalho escolar. Apresentamos alguns quadros que permitem sintetizar alguns conteúdos da pesquisa original. Para uma visão panorâmica, trataremos do tema, perseguindo os seguintes subtítulos: representações sociais: lentes pelas quais as pessoas enxergam o mundo; representações Sociais e prefiguração do trabalho docente, capacidades letradas, a prefiguração do trabalho na voz das professoras.

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: LENTES PELAS QUAIS AS PESSOAS ENXERGAM O MUNDO.

O conceito de representação social consiste em uma microteoria aplicável no estudo de temas sociais, humanitários e discursivos. Para sua compreensão, foram visitados autores como

Moscovici (2007), Py (2004), Guareschi (2000, 2003) e Oliveira (2017) numa interface com a abordagem habermasiana sobre os mundos representados: mundos objetivo, social e subjetivo. Embasam ainda a pesquisa os estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo. Essas abordagens permitem compreender como as RS interferem nos processos educacionais, especificamente nos estudos das práticas letradas na Educação Básica. Foram explorados autores que contribuem para refinar a definição de estratégias metodológicas que permitiram identificar e selecionar as RS emergentes das entrevistas e dos questionários por meio dos quais os professores contribuíram com esta pesquisa.

No diálogo entre interface entre Agir Comunicativo (HABERMAS, 1990) e Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart (1999) compreendeu que os signos são resultados de negociação, logo revelam o caráter coletivo. Assim os estudos sobre o mundo objetivo, o mundo subjetivo e o mundo social, apontam as representações como construções individuais e coletivas e a partir da compreensão e da nossa percepção de mundo dos sujeitos, bem como daquilo que acreditamos e dos juízos que fazemos das coisas.

Nesse sentido, essa teoria possibilitou o entendimento de como os professores se posicionam e como suas ações são modificadas a partir das representações, uma vez que possibilitam a interpretação do mundo e orientam as experiências individuais e coletivas em ações sobre a vida cotidiana, as instituições (mundo objetivo), as convenções, regras e leis sociais (mundo subjetivo) e sobre si, seus valores, seus sentimentos, seus desafios e suas potencialidades (mundo subjetivo), conforme afirma Moraes (2019). A interação entre os mundos representados modifica o agir estratégico (planejamentos e projeções) e pelo agir comunicativo (ação linguageira utilizada na construção de um consenso). Associar os mundos representados ao conceito de Representações Sociais propiciam o diálogo entre Moscovici (2007), para quem as representações se interligam a convenção e a prescrição e Machado (2005), que exploram a ideia de trabalho prescrito e trabalho real – idealização e realização de trabalhos docente.

O trabalho prescrito se monta a partir de um processo de representação que se faz coletivo, marcado por experiências vividas, por injunções sociais e políticas, no caso, um exemplo dos documentos oficiais de parametrização educacional. Segundo Oliveira (2017), Durkheim trabalha com o conceito de representações coletivas, ou seja, processamentos mentais capazes de representar o pensamento das pessoas sobre si e sobre o mundo. As representações coletivas se referem às formas de conhecimento e podem orientar - guiar- as ações de uma pessoa ou de um grupo. “Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois gru-

pos, pressupõem representações” (MOSCOVICI, 2007, p. 40). Estas não são criadas por alguém, individualmente, mas na interação e na cooperação entre sujeitos. A partir das contribuições de Durkheim, Moscovici criou o conceito de ‘representações sociais’. Para ele não há como separar o social e o individual, porque eles se ligam de maneira dialética. Ele afirma que essas representações se dão por meio da comunicação, o que evoca a estreita relação entre discurso e a teoria das representações sociais.

Ao se falar em discurso, faz-se interessante trazer à cena os estudos de Oliveira (2017) e de Bernardo Py(2004). A partir do referido autor, destacamos três traços que marcam a noção de representações sociais:

- Referem-se a uma teoria aplicável a fenômenos determinados, tomados como aparentes;
- são captadas no discurso, por meio do qual os sujeitos podem identificá-las, distanciar-se delas, a fim de revê-las e modificá-las;
- são difundidas num grupo social, mas isso não significa unanimidade da adesão a uma representação social determinada (PY, 2004).

Esses traços revelam como as RS objetivam - expressam mais concretude - elementos aparentes de uma realidade, facilitando a sua conservação ou a sua modificação. Num movimento dialético, as mudanças que podem instaurar-se sobre concepções diversas, sobre projeto, sobre instituições, bem como sobre as próprias RS e sobre os discursos individuais e coletivos.

2.1. Representações Sociais e prefiguração do trabalho docente.

Diante disso, a pesquisa realizada origina de inquietações sobre como o processo de mudanças na realidade escolar. Embora venha se efetivando, de forma significativa nas últimas décadas, um processo de ensino significativo, que rompe com práticas estruturalistas, dissociadas das esferas discursivas, que circundam o mundo de leitura de alunos e professores, muitas críticas recaem sobre o ensino da língua na escola quando atuamos em cursos que propiciam ao aluno o estágio supervisionado relacionado ao ensino da língua materna. Desde a década de 80, os estudiosos e pesquisadores, de diferentes abordagens, têm focado seus trabalhos rumo a uma educação progressista, em que se fortalecem concepções de

língua, de aprendizagem e de ensino, e, sobretudo rumo à valorização de práticas didáticas cuja participação do aluno no processo é fundamental assim como a capacidade de interação com os sujeitos, com a comunidade, com os objetos de conhecimento e a diversidade textual que possibilita sua inserção e comunicação com a sociedade.

O fato é que antes de iniciarmos, o processo de pesquisa, a realidade escolar era representada por numa visão dual: uma escola conservadora X uma escola transformadora. Foi necessária uma leitura dialética da realidade, capaz de perceber o fazer decente de uma maneira mais orgânica, num cenário com diferentes representações que tornam o espaço um espaço conforme aponta Saviani (1999) espaço de contradições e de disputa de projetos de sociedade e de educação. O ensino da língua é uma dimensão da educação escolar e ela se constrói na complexidade do contexto socio-histórico que envolve a educação, portanto ele se faz de acordo com as escolhas e atuação dos docentes, sobretudo, atravessado conforme aponta Foucault (2008), pelas vozes que expressam a prefiguração oriunda do sistema educacional, do sistema de ensino e pelas suas injunções, assim como pelas injunções sociais marcadas por saberes científicos ou empíricos. O fato é que a realidade educacional traz em si uma complexidade interessante.

Segundo Cordeiro (2017), a BNCC toma os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem a serviço do desenvolvimento de habilidades. Comparando suas constatações com as de Gontijo (2018), encontramos convergências, pois ambas identificam no discurso o entendimento de língua como interação, mas consideram as propostas distanciadas da perspectiva sociointeracionista na medida em que, na BNCC, se afirma que “a preocupação é com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem a demandas sociais e profissionais colocadas pela sociedade moderna” (GONTIJO, 2015, p.187). Segundo Cordeiro, a BNCC apresenta pressupostos estruturalistas, apesar da busca de consonância com a concepção sociointeracionista de língua/linguagem, pois considera as práticas de linguagem e os campos de atuação nos quais elas se realizam e explora a noção de gêneros do discurso como objeto de estudo (MORAIS, 2019, p.37)

A BNCC se, mostra assim preocupada com o letramento, o que é compreendido como práticas sociais de linguagem, as quais envolvem de alguma maneira tecnologias de comunicação como a escrita, que a cada dia mais se insere num contexto de multimodalidade. Nessa circunstância, o termo é considerado em sua funcionalidade, logo se ressalta a importância da exploração dos gêneros discursivos considerados como constitutivos das referidas práticas desses elementos são observados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, fortalecem-se no CBC, na BNCC e nos referenciais curriculares de Minas Gerais.

Gontijo (2018) fala sobre como o contexto situacional de produção da BNCC propicia aparente contradição marcada pela presença de vozes estruturalistas e vozes interacionista

predominantemente no texto. Essa dissonância pode ser observada como diferentes vozes que expressam diferentes posicionamentos, assim como diferentes afiliações teóricas. Em meio a Essas vozes podem ser detectadas algumas representações sociais, alguns construtos teóricos, dentre injunções de ordem oficial.

2.2. As representações sociais dos professores sobre as práticas letradas e alguns protótipos que contribuem para o desenvolvimento das práticas letradas.

Haverá uma convergência entre o discurso do professor de língua portuguesa e o discurso dos sistemas educacionais e de ensino representado pelos documentos parametrizadores que orientam essa área? Partimos então da concepção de língua que desde a década de 80 se fortalece ao subsidiar a ação desse professor ao organizar seus currículos e preparar seus materiais didáticos, assim como ação das editoras na publicação de livros didáticos e paradidáticos.

Neste, caso, a língua como, interação verbal (VOLOCHINOV E BAKHTIN, 2004), os estudos de Bonckart (1999, 2004a, 2004b, 2006) Schenewly, Dolz e Rojo (2004) Schenewly e Dolz (2004) representante do Sócio-Interacionismo discursivo que orienta o ensino da língua, a partir da didatização dos gêneros discursivos e o ensino da língua como uma atividade social. Por gêneros discursivos, entendemos “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Por meio deles se desenvolvem as práticas de linguagem na instituição escolar e na sociedade, o que amplia as capacidades de fala, de escuta, de leitura e de escrita. De fato, essas práticas são ensinadas e apreendidas fora da escola, mas cabe à escola, investir no desenvolvimento da fala, da escuta, da escrita e da leitura – sobretudo, cabe a ela do desenvolvimento das capacidades letradas. Hoje, sua tarefa se amplia e requer novas práticas didáticas, visto que as tecnologias têm ampliado os processos interativos envolvendo diferentes gêneros discursivos, alguns privilegiados pelas multissemoses.

Assim, para além da linguagem verbal, a multimodalidade também se apresenta como um objeto de estudo no ambiente escolar, visto que os processos internacionais se inserem não somente nos suportes como livros, revistas, jornais, em predominam a escrita. Os avanços das novas tecnologias modificaram a comunicação entre pessoas estabelecendo redes, redes sociais que propiciam multissemoses que garantem múltiplas interações. A tecnologia aparece nos discursos docentes (entrevistas) como algo positivo quando se fala na exibição de filmes, principalmente sobre as presenças de retextualização de obras literárias escritas em textos fil-

micos. Ela aparece também contraditoriamente como uma vilã que “rouba o espaço da leitura” (fala de uma das entrevistadas). Essa metáfora apresentada de forma forte no seu discurso revela uma RS dessa professora, o que sugere que a leitura estaria presa aos livros.

Ao conversar com as professoras sobre as práticas didáticas, sobre o papel da escola numa sociedade letrada, pelos seus discursos captamos a ideia de que é papel da escola *ir além da escola*, o que pode significar que o ensino da língua deve extrapolar o ambiente escolar, ou seja, ensinar língua requer considerar para além da escola, os contextos sociais em que ocorrem práticas de linguagens em suas situações comunicativas. A utilização do operador argumentativo *além* nos sugere a compreensão da língua numa perspectiva social, ou seja, estudar a língua requer mais do que os conteúdos estritamente escolares, pois precisa se relacionar às práticas sociais. Entretanto, observa-se pelos registros no diário reflexivo que as tarefas desenvolvidas não são planejadas com bases em situações concretas. Por outro lado, no mesmo diário, há relatos de atividades didáticas como o uso da biblioteca e a realização de debates, que demonstram a tentativa de desenvolver o ensino da leitura e o desenvolvimento da oralidade pautado em situações concretas de comunicação.

Tanto o debate quanto a atividade de leitura se configuram como uma prática didática que lidam com práticas sociais de linguagem a partir de gêneros que circulam socialmente. As aulas de leitura tinham como suporte o livro literário e o debate se dava a partir dos filmes, produções em DVD, produções midiáticas, que circulam socialmente. Outra representação social identificada por meio das entrevistas consiste em compreender que a escola ainda precisa investir mais enquanto agente de letramento, quando uma das professoras traz uma nova metáfora: *é papel da escola ampliar horizontes*.

Eu penso que o papel da escola, mesmo, é ampliar a mente, é ampliar o horizonte deles, mostrar, sair mesmo dessa roda viva que eles vivem.

Ce-

Outra metáfora que nos mostra uma RS trata-se da associação do crescimento da utilização das tecnologias de informação em relação à utilização de livros como suporte de leitura a ideia de um roubo (roubo do espaço).

Essa representação nos sugere também a voz de outrem que não se mostra, mas constitui os dizeres de que expressam que já algo errado com a utilização da tecnologia nos tempos mo-

denos significa algo injusto e negativo posto que o livro ocupa um espaço que está sendo roubado. Todo roubo é condenado.

O ser humano compreende a realidade a partir de representações que orientam análises do mundo objetivo, sua inserção no mundo social e suas vivências no mundo subjetivo. Essas crenças e representações que são construídas nas dimensões individuais e coletivas são frutos dessa interação com os mundos acima apresentados. A expressão mundo nos remete não a ideia de um mundo coisificado, mas constituídos de seres em ação e em transformação.

Essas construções se dão ao longo da história como parte do processo sociocultural, que se mobiliza pelas práticas sociais permeadas pela linguagem. Considerando-se que vivemos numa Sociedade grafocêntrica, o desenvolvimento das capacidades letradas é inerente ao desenvolvimento humano, por isso se constitui como objeto de trabalho da área de língua Portuguesa no interior das escolas que compõem o sistema educacional brasileiro.

Optando por explorar o conceito de representações sociais para entender a relação do professor com o mundo social e sua ação no interior da escola, necessariamente exploramos os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ao cruzá-los com os documentos oficiais, percebemos um contraste entre como os estudos científicos apontam para inovações e revisões nos processos de ensino aprendizagem, como ocorre por exemplo com os protótipos de ensino da língua portuguesa (ISD, Pedagogia de Projetos, PDG, Projeto de Letramentos), sobre os objetos (conteúdos) de trabalho como os gêneros do discurso, como uma abordagem reflexiva sobre os estudos gramaticais. O agir docente traz em si aspectos teóricos, práticos, valorativos (crenças e valores) que possibilitam avanços cotidianos em meio às práticas cristalizadas.

Essas práticas “cristalizadas” nos evocam os estudos sobre os processos de estabilização que compõem o cerne das representações sociais juntamente com os processos de mudanças, que oportuniza, inclusive, modificações nas próprias representações sociais.

2.3. O que se entende por capacidades letradas neste contexto?

As Representações sociais estudadas neste artigo foram captadas do discurso das três professoras. Para identificá-las foram analisadas metáforas, como exemplificamos acima, por meio de marcas da heterogeneidade discursiva, categoria selecionada relacionada à pluralidade de vozes que entrelaçam num mesmo discurso (categorias relativas à metodologia da AD – Análise do Discurso). Que vozes atravessaram os discursos dos professores colaboradores? (Entre essas vozes, destacamos algumas injunções sociais, marcadas pela voz do Sistema Educacional representado por gestores e documentos de parametrização), pela voz dos cidadãos em geral que compreendem que cidadania, emancipação/ascensão social corresponde à aprovação no vestibular, nas provas do Enem ou daqueles políticos e/ou educadores apontam as avaliações sistêmicas e seus resultados como referência de qualidade da educação.

Em contraposição aos elementos colocados acima, o ensino da língua se relaciona ao desenvolvimento das capacidades letradas, que se apresentam a partir dos estudos de Rojo (2004). Nesses termos, o quadro abaixo apresenta a partir de Rojo (2004), algumas das capacidades letradas que se configuram como objetos de ensino da língua. Seu trabalho expõe essas capacidades com base em diferentes abordagens assim como nas unidades escolares também se fazem presentes diferentes metodologias e posições dos professores quanto ao ensino da língua.

Quadro 1 - Capacidades letradas sob o viés de Rojo (2004)

Capacidades focadas na teoria da decodificação	Capacidades focadas na teoria da compreensão (cognitiva e metacognitiva)	Capacidades focadas na teoria da interação entre o leitor e autor
Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas.	Ativação de conhecimentos de mundo.	Recuperação do contexto de produção do texto.
Dominar as convenções gráficas.	Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades do texto.	Definição de finalidades e metas das atividades de leitura.
Conhecer o alfabeto.	Levantamento de hipóteses.	Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático).
Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita.	Checagem de hipóteses.	Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo).
Dominar as relações entre grafemas e fonemas.	Localização e/ou cópia de informações.	Percepção de outras linguagens como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal

		escrita.
Saber decodificar palavras e textos escritos.	Comparação de informações.	
Saber ler reconhecendo globalmente as palavras.	Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes).	
Ampliar a sacada ¹ do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo, assim, fluência e rapidez de leitura.	Produção de inferências locais e globais.	

Fonte: MORAIS, 2019.

Focamos neste trabalho nas capacidades apresentadas com base na visão interacionista, no entanto, entendemos que nos processos educativos dentro e fora do ambiente escolar todas as capacidades destacadas por ROJO devem ser consideradas. Relacionando-as à discussão sobre o trabalho docente, torna-se válida sua associação à prefiguração do trabalho docente aqui representada pela BNCC. Ao abordar o desenvolvimento dessas capacidades, a BNCC (2018) orienta o seu desenvolvimento explorando como habilidades e direitos de aprendizagem, apresentando para toda a educação básica eixos de aprendizagem relacionados a essas capacidades.

Em relação à base, os gêneros discursivos e multimodalidade se tornam objetos de estudos que envolvem capacidades relativas aos eixos de leitura e produção referente a produções orais, em áudio ou vídeo. Tais capacidades se relacionam também aos gêneros midiáticos (vlog, jingles, por exemplo). Dentre eles, destacamos o texto dramático, os textos em verso, cordel, repente, embolada, notícias, carta ao leitor, entrevista, reportagem, resenha crítica, crônicas, fotorreportagem, comentário, debate, noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. Mas esses gêneros apareceram como objetos de estudos na sala de aula ou nos registros do diário reflexivo.

3. Na polifonia das vozes entrecruzadas, a prescrição do trabalho docente na voz do professor.

¹ Segundo Kleiman (2002), a leitura é um movimento sacádico, ou seja, ela não é feita palavra por palavra de forma linear. De fato, o leitor proficiente movimentava os olhos, fixando-os em uma determinada parte do texto para depois pular um trecho e fixar-se em outro ponto mais distante. A autora denomina como sacada esse movimento dos olhos em que o leitor pula de uma parte a outra.

Os docentes apontam a necessidade de superação do trabalho realizado, representados por modelos idealizados de ação pedagógica pelo sonho/utopia de uma nova dinâmica escolar (sistema de ensino) no que diz respeito ao mundo físico (a instituição escola: aspectos físicos e estruturais), o diz respeito ao mundo social, quando criticam os documentos oficiais e ao mundo subjetivo quando abordam a valorização e a confiança dos alunos, o respeito, por exemplo, ao trabalho do professor.

Enquanto apresenta fragmentos/imagens de um trabalho sonhado/ desejado dialoga de forma (flutuante) com o trabalho prescrito, apresenta também sua insatisfação: “ *CBC precisa ser mudado, a BNCC já está ultrapassada*”. Observamos, entretanto, que há uma convergência entre os processos de prescrição e de realização. Os professores discursam sobre os gênero/texto como objeto de estudo da língua. Entretanto, no seu dizer os conteúdos são apresentados de forma simples envolvendo as RS.

O CBC está totalmente ultrapassado, ele é antiquíssimo... já assim ele atualmente... deixa muito a desejar... portanto, quando você pega o CBC, você vê que vai ter que completar com as pesquisas extras, né, com o suporte literário que não... Que o CBC ali só. Não basta por exemplo CBC nos fala de filmes literários, documentários... E... A gente tem que buscar [...] através do filme uma interpretação de uma obra literária e depois ele vai produzir aquilo[...] ou você vai ler o livro, né (parte) do filme né... e acho que o CBC deveria ser atualizado.

Entrevistadora. [...] houve todo um movimento de rediscussão das bases curriculares... Saiu aquele documento... Você chegou a ter acesso a esses cadernos de referência... De novas referências curriculares. O que você achou? Você achou que ele consegue suprir ou não...

Entrevistada. Ah, teve sim umas sugestões de mudanças muito pequena,

Ao se referir ao CBC, a professora dá ao adjetivo *antiquíssimo* uma força significativa que aponta a ideia de defasagem. Quanto à BNCC, afirma que a mudança por ela representada é insignificante. Neste caso ocorre uma simplificação, construída com base nos qualificadores *antiquíssimo* muito pequena que gera a ideia de *incompletude*. Por meio desses elementos captamos a RS de que os documentos oficiais não contribuem com o trabalho do professor. Já em relação, à BNCC, a professora deixa revelar a RS, no momento da entrevista, de que ela não traz mudanças para a educação.

Não argumenta, apenas afirma. Não retoma dos documentos citados as prescrições didático-metodológicas: definição de conteúdos, habilidades/competências/capacidades, orientações pedagógicas e por fim uma referência de tempo de trabalho. Ao apresentar suas prescrições o documento se baseia em dados científicos, bem como nos processos de participação num

nível pouco democrático, mas que a cada da permite a participação de mais entidades e pessoas como ocorreu no movimento pela BNCC. Dessa forma, o documento apresenta algo além do conteúdo relatado, que se refere a aspectos mais teóricos ou de saberes técnicos oriundos de diversas participações que representam sujeitos envolvidos no processo de discussão que representam professores com suas experiências também.

Nesse movimento de negação, ocorreu um processo de ancoragem em que a professora mantém-se resistente a partir da força de algumas crenças, mas por outro lado se há interação, certamente haverá aspectos que se referem à mudança. Conforme aponta Ribeiro

(2017) mudanças são possíveis às representações sociais. Entendemos que a memória coletiva, as experiências e crenças comuns associada à leitura rígida da realidade possibilitam maior conservação de ideias e práticas cotidianas, bem como das próprias representações. Todavia, apesar de parecem fechadas a RS são sim passíveis de mudanças, pois as experiências vividas exigem flexibilidade e interferem em pensamentos e ações.

Essa associação contribui muito para a compreensão das relações de mudança e conservação das RS, o que recai sobre o agir docente. Além disso, Py (2004) amplia os estudos das RS por estudar os aspectos linguísticos relacionados às RS. Para Py (2004), essas representações se dividem também em dois eixos identificados com o discurso das pessoas com relação às RS. Ele, segundo esse eixo, as organiza em dois grupos de representações: representações de referências (RR) e representações de uso (RU) (MORAIS, 2019, p.,102).

Para melhor compreensão da dialecidade entre o conservadorismo, as mudanças e às inovações na prática docente, trago abaixo um quadro que demonstra o dinamismo da realidade vivida pelo ser humano ao se tratar de como ele representa seu mundo e suas vivências, o que pode ser trazido para a leitura do trabalho docente. Bernard PY (2004) explora os conceitos de representação de referência e representação de uso, esses conceito podem ser compreendidos na dualidade expressa no quadro abaixo:

Quadro 2 - Representações de Referência e Representações de uso

REPRESENTAÇÕES DE REFERÊNCIA (RR)	REPRESENTAÇÕES DE USO (RU).
Julgamento de dados de forma anônima - sem	Contexto prático-discursivo concreto pela

avaliações mais aprofundadas.	necessidade de uma ação particular.
Discurso direcionado a enunciações anônimas.	Enunciados explícitos ou implícitos.
Clichês e máximas.	Explicação de um hábito.
Fundadas em provérbios, estereotípias.	Relaciona os contextos discursivos aos contextos práticos.
Desconexão de ideias.	Resultados expressos em atividades e reflexões em vez de práticas.

Fonte: MORAIS (2019).

Na coluna das RR, observam-se verbalizações que fortalecem a estabilização, das crenças e conseqüentemente de comportamentos, uma vez que os tópicos se constroem a partir de experiências advindas dos dizeres, julgamentos que balizam representações e ações. Por outro lado, na coluna das RU exprimem-se as ideias de mudanças, que balizam representações e ações a partir de contextos práticos, da busca de atividades e reflexões e de ações particulares vivenciadas. As contribuições de Py (2004) são importantes, pois enfocam como essas representações se manifestam no discurso, o que facilita ao analista captar seus significados. Esse quadro explicitamente associado aos discursos da professoras colaboradores fez com que refizéssemos a leitura de que o discurso das entrevistadas revelasse apenas estaticidade.

Por meio das representações sociais percebemos que movimentos de estabilização e de mudanças existem e se relacionam à fluidez entre RR e RU.

Associar essa fluidez à busca de compreensão do mundo objetivo que não se esgota na esfera escolar, visto que nenhuma escola e nenhum professor está ilhado nos possibilitou compreender melhor o papel da linguagem na sua representação. Retomando o foco no desenvolvimento das práticas letradas, defende-se que num movimento dialógico, entre os eventos de linguagem no interior da escola, mediados pela ação docente e os eventos de linguagem movidos pelo agir dos discentes nos mundos representados, as capacidades humanas que a envolvem são desenvolvidas cotidianamente.

O agir docente ao mediar os processos de aprendizagem parte não somente das experiências trazidas pelos alunos a partir de suas avaliações diagnósticas, mas, sobretudo das RS que construídas por ele e seu grupo sobre o que representam: a língua e a linguagem, o papel e a importância das práticas letradas, e sua inserção nos estudos da língua portuguesa ao se considerar a suas experiências no trabalho com o currículo de língua Portuguesa, inclusive com os documentos curriculares oficiais, a acolhida para as transformações no mundo cultural

(hábitos e valores dos jovens, atualizações tecnológicas e criação de novos ambientes de linguagem e interação).

Essas crenças interferem na seleção dos conteúdos e metodologias de trabalho e organização dos processos escolares como planejamento e avaliação, na mediação dos trabalhos com gêneros discursivos, bem como seleção dos gêneros. Diante disso, o quadro abaixo ilustra essa interferência, a partir de três representações identificadas ao longo da pesquisa, embora a análise que apresenta a terceira RS, não fora exposta nesse artigo, mas se faz interessante deixá-la para que se compreenda bem a reflexão nele solicitada.

Quadro 3 - Relações entre RS e *agir docente*

Representações sociais identificadas	Entrelaçamento entre as RS emergentes no discurso docente.	Relação dessas representações sociais com as ações docentes no interior da escola.		
		Relação com o trabalho individual	Relação com o trabalho coletivo	Ponto de desestabilização
A escola tenta desempenhar seu papel como agente de letramento	A escola precisa mais do que atuar no ensino e na aprendizagem, precisa possibilitar ao aluno a compreensão do conceito de mundo. Cabe à escola e ao docente ampliar a mente dos estudantes, o que pode ser compreendido como ampliar os conhecimentos, desenvolver capacidades e, ainda, como desenvolvimento integral do estudante.	Ver um filme relacionado a uma obra literária pode motivar o gosto pela leitura.	A escola se apresenta como agente de letramento quando tem uma biblioteca com um acervo suficiente.	A realização de leitura na biblioteca, semanalmente, de forma não diretiva, centrada na interação do aluno com o livro.
A tecnologia roubou o espaço do livro	A mídia (vídeo) pode incentivar a leitura porque ela retextualiza os livros literários. A presença de filmes como material didático presente na sala de aula. Exemplo: Capitães de areia.	Leitura de revistas (Professora Madalena) na biblioteca. Leitura de livros em obras em geral (Clarissa e Cecília). Aulas por meio de filmes exibidos na sala de aula.	Não há a utilização das salas de informática nas aulas de Língua Portuguesa. A utilização semanal do espaço da biblioteca. Poucos empréstimos de textos literários na biblioteca, segundo	Acesso à diversidade textual ao se considerara riqueza do acervo da biblioteca. Contradição relativa à proibição do uso do celular. Contatos pessoais da professora nas redes sociais seguidos de comentários nas aulas sobre o desempenho

			o discurso da professora.	linguístico, observado nas mensagens do <i>facebook</i> .
As pessoas que leem têm bom vocabulário e escrevem bem.	Os textos de revistas e jornais são mais objetivos. Quem não lê não escreve.	A professora Madalena utiliza as aulas de leitura na biblioteca para a leitura de revistas.	A presença do referido material na biblioteca e o possível acesso.	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Tais interferências refletem toda a ação docente, mas não pode ser generalizada visto que na dimensão social/ coletiva os posicionamentos representam o grupo, mas os sujeitos trazem posicionamentos, escolas e são atravessados por experiências peculiares a sua história como professor e como ser humano, o que não permitem tais generalizações. Nesse sentido, a ideia de planejamento coletivo e individual conforme proposta por MACHADO chamou nossa atenção para o fato de que os planejamentos, coletivos ou individuais se vêm complicados no processo, pois a orientação do trabalho é feita pelo conhecimento tácito ou pelo livro didático, embora se fale em planejamento coletivo.

Não... os planejamentos eram feitos de acordo com a sequência do livro de didático... Então... assim, a gente pegava, discutia o que ia ser trabalhado... porque como os outros professores já atuavam há mais tempo, como eles tinham mais ,experiência NÉ?... Eu simplesmente dava algum palpite e acabava.

Cl-E

Essa professora aborda elemento que demonstram algumas RS sobre o trabalho docente, sua colega fala sobre a importância do planejamento e da avaliação para os processos de ensino e aprendizagem, deixa clara sua preocupação com o desenvolvimento de capacidades letradas, mas se contradiz quando afirma que o saber e a experiência cotidiana na profissão comandam a ação docente. Em outros momentos uma das colaboradoras (M-e) afirma que as atividades do livro didático não conseguem orientar todo o seu trabalho, mas que “*O plano de curso no início do ano... Ele é feito em cima do livro didático, ele é embasado () em cima do livro didático... Só que não dá... né? Ele não é tão amplo... tão completo assim... Aí você tem que buscar...*”. A questão do planejamento do trabalho docente parece-nos então um lugar que merece estudos sobre as representações docentes sobre ele e as suas consequências nos processos didáticos. Trata-se de uma instância do trabalho que pode representar as possibilidades de responder demandas cotidianas ou apenas a associar-se às crenças tornando infrutíferas as possíveis leituras da realidade, repetidas as práticas realizadas, bem como os processos de avaliação diagnóstica

Cl: *É... o planejamento é importante, porque não tem como você trabalhar sem você ter um planejamento e exercícios. Você tem que ter para desenvolver com aluno,*

avaliar. A gente tem que avaliar no dia a dia os ditados, eu acho que é importante a gente ter que trabalhar, apesar de que o ditado, os alunos têm pavor do ditado, o debate em sala de aula, eu acho que é importante. Tanto é que pra você levantar o conhecimento prévio do aluno, a interpretação textual é necessária, porque não tem como você trabalhar com um aluno sem interpretação de texto, porque igual à matemática, você trabalha com a interpretação.

Eu trabalho já tem 21 anos. É um bom tempo. Então, assim a gente já tem a dinâmica, já é uma dinâmica fácil, uma dinâmica simples. Já tem uma visão, vamos falar assim. Então, a partir daquilo que a gente já sabe que vai trabalhar o ano todo, então não vamos começar do grande. Do ano todo a gente já tem um planejamento, eu já sei o que eu trabalho no nono ano, não é a primeira vez que eu trabalho no nono ano.

Veja como o discurso se faz suavemente contraditório, é preciso identificar o conhecimento prévio do aluno, mas essas verbalizações representam muito sobre o ato de planejar, consequentemente sobre o fazer e sobre o avaliar na escola. A partir de alguns estudos pode-se compreender o planejamento com o um espaço de formação continuada, quando a perspectiva do trabalho consegue desconfigurar algumas crenças. Ao falar do trabalho com a Língua Portuguesa, ao se considerar os documentos parametrizadores ancorados na ideia de defasagem e incompletude (Me), despreza-se materiais que abordam do ponto de vista, técnico, ético, político e científico questões importantes sobre o Ensino da Linguagem. Retomá-los nos trabalhos coletivos ou individuais de planejamento podem configurar como um espaço de construção de saberes para o professor, um saber aliado à sua prática, capaz de gerar outros tipos de representações sociais. Neste caso as Representações de referência se confrontam com as referências de uso, neste movimento as práticas pedagógicas são experiências de tensão entre as possibilidades de estabilidade e de mudanças.

Observamos, por exemplo, conhecer protótipos de planejamento e orientação para a didatização dos gêneros, como a sequência didática ou projetos de letramentos, se faz bastante salutar. Em momento algum os professores fazem menção a qualquer protótipo de trabalho, mesmo a abordagem sobre gêneros revela um silenciamento quanto às práticas didáticas que a envolvem. Também no diário reflexivo, observamos que alguns gêneros são objetos de estudo, mas por meio de atividades recorrentes na história do ensino da língua que desconsideram esse conceito.

Compreendemos que PA,ra didatização do trabalho com gêneros é significativa a realização de estudos sobre a transposição didática desse conteúdo. O discurso do Interacionismo Sócio-discursivo permeia os documentos de parametrização, dessa forma também os dizeres dos

professores se marcam por essa perspectiva, mas não demonstram um posicionamento sociointeracionista. Mas alguns elementos desse discurso atravessam suas narrativas, apontam preocupações com sua prática, falam em educação tradicional como algo que precisa ser substituído por outra prática. Mais uma vez no dito ou no interdito, temos a polarização entre estabilidade e mudança, esse movimento se equilibra a partir da prefiguração do trabalho docente, que se orientam pelos objetivos.

As atividades humanas se marcam por intenções, elas são assim motivadas, dessa forma por diferentes fatores. Mas é importante que os professores se orientem criticamente pelos documentos parametrizadores, por estudos realizados pelos pesquisadores sobre docência e práticas didáticas. São portas que podem colocar em diálogo a experiência do professor com referências que possam organizar motivações, intenções e métodos que viabilizassem o agir comunicativo.

4. Considerações Finais:

A partir dos discursos das professoras e registros do diário reflexivo, observamos a interferência da RS no trabalho docente quanto aos documentos parametrizadores o discurso de uma das professoras nos sugere a partir de uma crítica resistência a eles (mundo social). Por outro lado, quanto aos planejamentos feitos pelos professores não foram apresentados documentos que os expressem, foram registradas pouquíssimas situações de uso do livro didático nas muitas aulas observadas, mas falou-se nele ancorando-o a reuniões, experiência docente de 21 anos e sua vinculação com o referido livro. Nesses termos o planejamento aparece vinculado mais efetivamente à representação de referência que à representação de uso. Em meu entendimento, a visão de planejamento das professoras se relacionam mais a ideia de estabilização do que de mudança, embora no cotidiano da escola, movidas pelo contexto concreto, mudanças ocorrem como narradas e observadas as aulas de biblioteca buscam criar um contexto mais próximo das situações enunciativas de leitura de livros literários e revista, a presença de filmes com temáticas da literatura brasileira, assim como a realização de debates apontam para as Representações de Uso, gerando mudanças em relação ao ensino da linguagem. Mudam-se as representações, mudam-se as práticas. Neste contexto, a prescrição do trabalho, individualmente ou coletivamente, contribui para as mudanças no mundo objetivo e quiçá no mundo subjetivo, pois no alcance dos objetivos reside muitas

vezes a eliminação da angústia que aparece implícita ou explicitamente na voz das professoras colaboradoras.

Podemos dizer que o planejamento existe? Embora haja pouca sistematização, há planejamento (a partir do livro ou dos saberes do professor). Ele não se configura conforme aponta Bronckart como uma atividade, mas como um acontecimento. O mesmo ocorre com relação ao ensino de Língua não há um protótipo que represente triângulo: professor, ensino e aluno no trabalho com a língua enquanto interação, embora aconteçam algumas experiências nesse sentido.

Enfim, em primeiro lugar, reconhecer ou refutar as orientações de documentos oficiais de parametrização requer estudá-los, requer considerá-los para o planejamento docente, requer reconhecer as motivações (desafios, demandas, resultados de processos avaliativos), traçar objetivos, adaptar uma metodologia de trabalho ou sistematizar sua própria metodologia. Em segundo lugar, assim como os planejamentos coletivos e individuais sua ausência se marca pelo atravessamento de diferentes concepções de ensino, pela interpelação dos documentos oficiais, o que se dá por atravessadas pelos diferentes discursos – mídias, materiais didáticos, profissionais da educação - pelas representações sociais coletivas e por meio de coerções sociais. Em terceiro lugar, entendemos que o planejamento didático é muito importante e precisa esvaziar-se da condição de uma resposta para os processos burocráticos relativos à gestão do Sistema Educacional e do Sistema de Ensino.

Por meio do processo de planejamento e avaliação, o sujeito move-se, garantindo o direcionamento de suas ações para seus objetivos. Nesse caso, o planejamento enquanto processo e seu registro em gêneros discursivo – o texto- faz a mediação do processo de ensino aprendizagem envolvendo os sujeitos. Da mesma forma podem mediar os processos de estabilidade e de mudança na realidade vivida. Dessa forma, encerramos na certeza de que a realidade educacional não está estática, ela se modifica cotidianamente num movimento entre as representações sociais e as ações cotidianas do professor como sujeito de sua ação e que suas ações precisam fazer parte de atividades orientadas por objetivos comuns a um coletivo.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ. Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, Unicamp/IEL, n.19, jun./dez. 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. Visão de conjunto. *In*: BRONCKART, Jean-Paul **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ., 1999. P. 113–135; 157–181.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, A. R. Bronckart. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: BRONCKART. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. P. 131–163.

BRONCKART, Jean-Paul. Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Ana Rachel Machado. **Delta, Documentação de Estudos de Linguística Teórica e Aplicada**, Campinas (SP), v. 20, n. 2, p. 311–328, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem como agir e a análise do discurso. *In*: BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos – das concepções**

CORDEIRO. Gláís Rocha. **Gêneros textuais, modelização didática e participação social no cenário educacional brasileiro atual**. IX SIGET, 2017.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas (SP): Pontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. P. 236

GONTIJO. Cláudia Maria Mendes. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC): comentários críticos**. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória (ES), v1, n2, p.174-190, julho/dez, 2018

GUARECHI, Pedrinho; JOVCHOLOVITCHI, Sandra. **Textos em representações sociais e (org.)** Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

HABERMAS, J. Ações, atos de fala, interações mediadas pela linguagem e mundo da vida. *In*: HABERMAS J. **Pensamentos pós-metafísicos**. Estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1990. P. 65–95.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1–25, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela B. Projetos dentro de projetos: ensino–aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17–30, 1. Sem., 2009.

KLEIMAN, Angela B.; CENICEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramentos no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 60–83.

KOCH, Ingedore G Villaça. **Argumentação e linguagem**. 4.ed.São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 8/1, p. 11–24, jun. 2005.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p.184.

MORAIS, Regina Aparecida de. **Agir Docente, representações sociais e capacidades letradas: estabilidades e mudanças**.Mauritius, Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003. P. 29–89.

PY, Bernard. Pour une approche linguistique des representations sociales. *In*: **Langages**, Larousse: Paris, n. 154, 38. année, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Redes do Saber, CENP-SEE- SP, 2004 (Texto de Circulação restrita).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista brasileira de educação**, v. 1, p. 5-16, 2004. (b)

VYGOSKI. L. S., LÚRIA. A.R., LEONTIEV. A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 2010.P.228

VOLOCHINOV, V. (BAKHTIN, M.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2004

SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE PREFIGURATION OF THE TEACHING ACT.

Abstract: *This article aims to socialize the result of research on how teaching representations are related to the development of literate practices in basic education. It is about their reflections on tasks, actions and activities that make up the teaching work. Its theoretical bases are: social interaction (VOLOCHÍNOV, 2004; BAKHTIN, 2003), socio-historical and cultural elements for the development of people (VIGOTSKY, 1987; BRONCKART, 2006, 2014), teaching work (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2005), Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2007; PY, 2004; GUARESCHI, 2000), textual genre (KLEIMAN; CECINEROS; TINOCO, 2013; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) and Letramentos (KLEIMAN, 2007). It reports aspects of a case / ethnographic study, developed in public institutions. The data - from interviews, questionnaires, the Political-Pedagogical Project of each school and the researcher's field diary - were examined from the perspective of Discourse Analysis (ORLANDI, 1996, 2011, 2003; AUTHIER-REVUZ, 1990) and from Semantics Argumentative (DUCROT, 1987; KOCH, 1996). They reveal that the SR that interfere in the teaching act reflecting on the collective work, the daily planning and falls on the didactic practices developed inside the school. Such interferences concomitantly express a movement of maintenance and change over their own representations and professional practices. Teachers are challenged by injunctions and negotiations that restrict their own actions. These restrictions are manifested in the collective and individual planning processes and express contradictions regarding the objectives. Finally, teachers find possibilities to act in the direction of changes and / or transformations marked by the positions.*

Keywords: *Social representations. Acting teacher. Planning.*

Apresentação Oral

O PROCESSO DE TRABALHO DE FORMADORES NUMA UNIDADE PRISIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL.

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1714

BARBOSA, Renan Luiz Senra¹ – renan.cong@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha² – fernandos@fae.ufmg.br
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

***Resumo:** A presente pesquisa objetiva analisar os processos de trabalho de formadores em uma unidade da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APA. Trata-se de um sistema considerado paradoxal uma vez que é referencia na gestão comunitária das unidades de execução penal, e incomum, quando comparado ao sistema prisional convencional gerido pelo executivo estadual mineiro.*

Através da análise dos conceitos, diretrizes e métodos utilizados para orientação e atuação dos formadores, pretendemos também identificar suas contribuições para a educação integral investigando práticas educativas no contexto prisional. A alternativa metodológica é o estudo de caso de caráter qualitativo com observação de campo, entrevistas e grupos focais.

***Palavras-chave:** Atuação docente, Educação de Jovens e Adultos; Educação Prisional.*

¹ Mestrando em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Graduado e Licenciado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Pedagogia na Faculdade de Conchas (MG).

² Professor Titular do Departamento de Administração Escolar (DAE/FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Mestre em Educação pela UFMG e Pedagogo pela Universidade Federal do Rio Grande (UFRG).

1 INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa pretende investigar o processo de trabalho dos formadores na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - APAC, no âmbito da educação escolar e social. Através do processo de trabalho dos formadores, buscar-se-á compreender quais as possibilidades de contribuição destes em favor de uma educação integral para os recuperandos, como são chamados os internos, no sentido de atender aos princípios basilares da Educação de Jovens e Adultos em prisões neste processo. Desta maneira pretendemos desvelar experiências educacionais e, especialmente, o envolvimento de formadores da rede de ensino em atuação nesse contexto. Optamos por focar nossa pesquisa em uma unidade prisional da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - APAC, que reúne entidades que, de acordo com a legislação penal, atuam em regime de cooperação com a justiça e com a comunidade colaborando na execução penal, no tratamento e nas ações pertinentes à inclusão social. O sistema APAC é considerado incomum quando comparado ao sistema prisional gerido pelo poder executivo estadual, pois seus espaços não têm o controle de guardas armados e onde o acesso à educação é instrumento de caráter fundamental para a mobilidade e para a qualificação para o trabalho e a liberdade.

Pretendemos compreender como se dá a atuação dos formadores em prol da educação ampla aos que se encontram custodiados, de forma a identificar ações inerentes à educação nas APACs, principalmente à Educação de Jovens e Adultos e aos elementos pertinentes à educação social. Segundo Trilla (2008 p. 15-58) apud Arantes, os âmbitos da educação social constituem “outro mundo educacional não formal que nossa sociedade tem feito crescer de forma muito notável e que é composto por todas aquelas instituições e programas destinados a pessoas ou coletivos que se encontram em alguma situação de conflito social como os centros de acolhida, centros abertos, educadores de rua e programas pedagógicos em centros penitenciários.” Cabe-nos evidenciar as dimensões essenciais do trabalho educacional, da educação em prisões e do universo da execução penal. Consideramos a garantia dos direitos fundamentais às pessoas submetidas à sanção penal no Brasil, especialmente em privação de liberdade, é um grande desafio, devido às precárias condições em que cumprem pena de privação e às densidades populacionais verificadas nas unidades de custódia³, à intensa

³ De acordo com a Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº 7.210/84, as unidades de custódia podem ser: Unidade Penitenciária, Colônia Agrícola, Industrial ou Similar, Casa do Albergado, Centro de Observação, Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico, e Cadeia Pública, o Centro de Remanejamento (CR) e Centro de Detenção Provisória (CDP).

política de encarceramento no Brasil, à escassez de vagas e às violências institucionais, dentre outras.

Em estudos realizados em 2016⁴, foram levantadas 2.835 unidades de custódia consideradas válidas (ou ativas) pelo judiciário, localizadas em 2.132 cidades, com 660.024 pessoas custodiadas nos diversos dispositivos da administração prisional, das polícias civis e unidades de gestão comunitária. (FIGUEIREDO, 2017). As pessoas submetidas a sanções penais são em sua maioria (61%) pobres negros, com predomínio (55%) de jovens entre 18 e 29 anos de idade, de baixa escolaridade, sendo 9,7% deles analfabetos ou semi-alfabetizados e 49,6 % deles com ensino fundamental incompleto, abaixo de 04 anos. Apenas 14,8 % desses jovens detêm o ensino fundamental completo. Tais dados confirmam que as populações que traziam em si marcadores de desvantagens sociais, como cor, origem social, escolaridade e baixa condição econômica eram também mais facilmente indiciadas e encarceradas pelo sistema de justiça criminal, que aponta ainda que no universo de custodiados somente 13% estão sendo escolarizados (Ministério da Justiça, Brasil, 2015) e segundo o Conselho Nacional de Justiça⁵ quarenta por cento deles são presos provisórios.

Nota-se que a ausência de ações e serviços dedicados à educação e ao cuidado aos custodiados reduz as possibilidades de inclusão sociofamiliar, acesso ao trabalho e aos programas de direitos de cidadania. Além do reduzido potencial de inclusividade, o fenômeno da reincidência criminal, que contribui fortemente para o recrudescimento da violência, é um indicativo do fracasso das instituições penais que, por suas diversas injunções, geram efeitos residuais sérios nas trajetórias pós-prisionais dos egressos e dos seus familiares. Esse aspecto da reincidência também deve ser destacado por se tratar de algo pouco estudado e sem iniciativas satisfatórias de pesquisa e de trabalho por parte do Estado e da sociedade.

Contrastando com a realidade do sistema prisional convencional largamente exposta com anúncios de evasões, rebeliões, reincidências e mortes em unidades superlotadas, encontramos na APAC um campo de atuação de formadores em trabalho regulado e voluntário que muito

⁴ Há hoje mais de 750 mil presos se forem contabilizados os presos em regime aberto e os que estão em carceragens da Polícia Civil, para uma capacidade total de 415.960 de acordo com dados de abril de 2019. Os presos provisórios (ou sem julgamento) representam 35,9% da massa carcerária, segundo levantamento do site de notícias G1 via assessorias de imprensa, por meio da Lei de Acesso à Informação, e dados do Monitor da Violência que é uma parceria entre o Núcleo de Estudos da Violência da USP com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/04/26/superlotacao-aumenta-e-numero-de-presos-provisorios-volta-a-crescer-no-brasil.ghtml>

⁵ Disponível em: <<http://www.justica.gov.br>>. Acesso em 19/04/2018.

nos interessa compreender. Para efeito desta investigação, queremos estabelecer por formadoras aquelas pessoas que praticam tanto a educação escolar como a não escolar. A Lei de Execução Penal – LEP (Lei 7210/84 BRASIL, 1984) prevê a colaboração de entidades civis de direito privado sem fins lucrativo, consideradas partícipes importantes no sistema de execução penal. A LEP preconiza que “o Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução da pena e da medida de segurança” (BRASIL, 1984). Assim a APAC se institucionaliza através de suas experiências colaborativas relevantes, desde sua criação na década de 1970, em São José dos Campos - SP, por pessoas ligadas a grupos de apoio jurídico à população prisional e a membros da Pastoral Carcerária Católica, hoje em movimento crescente.

O modelo APAC busca integrar preceitos ancorados na moral cristã às atividades de valorização humana como base de sua metodologia, apoiando-se em doze pilares que vão da participação da comunidade, da ajuda mútua entre recuperandos, do trabalho conjunto, do apoio jurídico, à saúde e à família até a prosperidade pelo mérito do recuperando, a formação do voluntariado e a espiritualidade pela via da jornada de libertação com Cristo (Ferreira, 2017). Vale ressaltar que o pilar da Valorização Humana é a base do método APAC e está dividido em três itens que são a educação, a capacitação profissional e a terapia da realidade. Segundo Ferreira (2017) a terapia da realidade é a exposição do recuperando a confrontar-se consigo mesmo, com a verdade, a justiça e o amor.

Trata-se de uma concepção que propõe a humanização nas formas de aplicar sanções penais e apoiar todos os recuperandos por meio da convivência familiar, comunitária, e da participação no processo de gestão das unidades. Nas APACs, os internos são tratados como recuperandos, e os controles de acesso, fluxo interno e observação, bem como a disciplina, a alimentação, a limpeza e a organização das oficinas são responsabilidades dos próprios internos que são tratados por seus nomes. O acesso à educação é tido como instrumento fundamental no processo de formação, de mobilidade social dos recuperandos e está entre as diversas atividades da rotina que visa à qualificação para o trabalho e para a liberdade (Ferreira 2017).

A Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados - FBAC, que congrega as APACs do Brasil, em publicação de 2017 informou que esse modelo de execução penal está instalado em diversos estados brasileiros como o Espírito Santo que mantém uma unidade; o Maranhão com sete; Minas Gerais com 39; o Paraná, duas e o Rio Grande do Norte, com uma unidade.

Além disso 53 outras unidades dos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná e Rio Grande do Sul estão em fase de negociação, planejamento ou execução. Também noutros países como Chile, Costa Rica, Paraguai e Colômbia.

Quanto ao êxito do trabalho dessas unidades, a julgar pelo retorno à criminalidade, algumas pesquisas recentes confirmam reduzido índice de reincidência das APACs, como Braga (2017, p. 38), que afirmou que menos de 10% dos seus egressos cometiam novos crimes, e Muhle (2013, p. 9), em seu estudo etnográfico nos contextos das APACs, que destacou que a reincidência média nesse modelo era de 8%, contra 70% do sistema convencional.

1.2 - Sobre a educação em prisões e as justificativas para esta pesquisa.

Conforme preconizado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, e assegurada como oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, sendo também um direito das pessoas privadas de liberdade. Nesse sentido, o Decreto nº 7.626, de 24/11/2011, instituiu o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional – PEESP (BRASIL, 2011). Ademais, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) também publicou a Resolução nº 03, de 11/03/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais (CNPCP, 2009). Também o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução nº 02, de 19/05/2010, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em Privação de Liberdade (CNE, 2010) e, em seguida tivemos a Lei nº 12.433/2011 (BRASIL, 2011), que trata da remição da pena pelo estudo, assegurando a redução de um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar, de formação ou de requalificação profissional.

A Lei 7210/84, a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) define que o objetivo da execução penal é efetivar as disposições de sentença ou da decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado, dispondo ainda sobre a assistência à pessoa custodiada, no objetivo de “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. Esta Lei contempla ainda a assistência material, a atenção à saúde, a assistência jurídica, social e religiosa, o apoio ao egresso e ao trabalho, além de normatizar sobre a assistência educacional. Destacamos aqui seu artigo 126 que dispõe sobre a remição da pena, preconizan-

do que o “condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena”.

Na perspectiva da ampliação e qualificação da educação em prisões, o Decreto nº 7.626/2011 (Senado Federal. BRASIL, 2011) visa à oferta de educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), à educação profissional e tecnológica e à educação superior às pessoas custodiadas no sistema prisional. Suas diretrizes, segundo o art. 3º, correspondem à necessária promoção da reintegração social e à integração de instâncias responsáveis pela educação e pela execução penal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) garante em seu artigo 37 que a EJA representa uma modalidade educacional para pessoas que não vivenciaram as oportunidades educacionais em idade própria, por conta de determinantes sociais, econômicos e políticos, como é o caso da pessoa em custódia do Estado. Essa abordagem articula-se, também, com a Educação Profissional (EP) para que se desenvolvam capacidades para o trabalho, em forma de qualificação, de formação inicial técnica e tecnológica, contribuindo para a ruptura do ciclo de criminalidade e potencializando a inclusão social de egressos das penitenciárias. Igualmente, o artigo 38 estabelece que a educação informal seja reconhecida como promotora de conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos.

Para os Ministérios da Educação (MEC, 2018) e da Justiça (DEPEN, 2018), a educação em prisões apóia aos custodiados para participação em exames nacionais de certificação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a participação no Pro Jovem Urbano Prisional, no Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e na EJA. Além disso, são alocados recursos do Programa Brasil Profissionalizado, com recursos para realização de formação e cursos no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Em Minas Gerais (MG, 2018), a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) mantém um convênio com a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), para dispor educadores da rede estadual de ensino para as atividades junto aos custodiados.

Entretanto os dados da realidade atual têm demonstrado que a oferta de ações e programas educacionais em prisões ainda não é tão abrangente. De acordo com o MJ (2015, p. 60), a população custodiada em Minas Gerais e que participava da escolarização oficial, foi

estimada em 10% (abaixo da média nacional de 13% no mesmo período). Por sua vez, de acordo com a FBAC (2018), havia, nas unidades da APAC de MG, praticamente 58% de recuperandos regularmente matriculados em programas de escolarização.

Diante disso, concordamos com Gadotti (1995, p.83) ao afirmar que estudar a educação é poder compreender também que a escola muitas vezes não tem como instituição, o poder de modificar a estrutura social já estabelecida, asseverando, no entanto, que:

[...] a força da educação está no seu poder de mudar comportamentos, que significa romper com certas posturas, superar dogmas, desinstalar-se e contradizer-se. Esta força está na ideologia e na busca de uma escola democrática, pluralista e que venha valorizar a diversidade frente às problemáticas sociais perpassadas pelo educador e pelo educando.

De acordo com Silva e Moreira (2011) a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico. E nisto acreditamos que é possível transformar presos em educandos, situando a educação como um valor dentro da prisão num sentido que, a partir dos professores e correlatos, as relações ali iniciadas sejam todas pedagógicas. Neste caso é que temos a convicção de que a remição da pena se dá não apenas pelo trabalho. Alguns estados entenderam a mesma lógica, por analogia, para a remição da pena através da educação: não só em relação às horas de aula, como também pela conclusão de um ciclo, modalidade ou nível de estudos.

Neste sentido da ressignificação da educação como espaço pedagógico, o tema que nos motiva para esta pesquisa é a busca do entendimento da atuação de educadores como agentes de mudança social num universo de diálogos intersaberes, a exemplo de Paulo Freire e também na perspectiva da educação social. Nosso intento é também verificar em que medida esse educador percebe as demandas dos sujeitos internos e beneficiários e como realiza a intervenção (ou mediação) de caráter educativo, num contexto prisional paradoxal que se contrapõe ao modelo penal convencional, embora pautado na perspectiva do sistema educacional estadual.

Com o auxílio de autores como Paulo Freire (1983) temos a educação como processo alicerçado na transitividade crítica, na prática emancipatória e libertadora, fundamentada na teoria da ação dialógica. E segundo Steinberg (2001) a pedagogia libertadora compõe-se de dois atos: sendo o primeiro permitindo ao oprimido que perceba sua condição de opressão e permitindo ainda engajar-se em sua transformação e o segundo reconhecendo que uma vez transformada a opressão, as pessoas tornar-se-ão libertas, e estarão permanentemente livres.

Nesse sentido, algo presente no método APAC, em oposição ao modelo excludente e punitivista do sistema prisional comum, é o trabalho dos formadores que se constitui como valor que pode transformar e edificar o trabalho docente em prisões. E isto deve ser visto como um fazer dedicado à emancipação dos homens, ao desenvolvimento do senso de responsabilidade coletiva, à solidariedade ativa e à construção de liberdades.

Iria Brzezinski (2015), em seu resumo intitulado “Trabalho e Trabalho Docente: Uma visão ontológica e educacional” salienta como exemplo de sua concepção de trabalho docente aquele que engloba a complexidade das relações que se estabelecem no espaço educativo e fora dele, em qualquer ambiente em que ocorra o ato educativo que não se reduz à docência em sala de aula, considerando que trabalho docente não pode ser tomado como sinônimo de trabalho pedagógico.

O homem deverá ser entendido a partir de sua ação, de sua atividade real e concreta, conforme Lukács (in SEMEGHINI, 2009, p. 80), a partir de seu trabalho e da sua educação como caminho de emancipação. É assim que possíveis formas de existir são determinações da própria existência desses homens, que vão se superando neste processo de educação e de valorização naquilo que podem ser de modo a escolher ser e construir em sua própria vida.

2. JUSTIFICATIVA

O plano em questão apresenta-se como um recurso de pesquisa sobre a educação de jovens e adultos em prisões, por meio do qual pretendemos desvelar experiências educacionais e, especialmente, a atuação de docentes nesses contextos. Optamos por focar nossa pesquisa em unidades prisionais da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - APAC, que são entidades que, à luz da Lei e Execução Penal, atuam em regime de cooperação com a justiça e com a comunidade, colaborando na execução penal, no tratamento e nas ações pertinentes à inclusão social de apenados. São estabelecimentos caracterizados por premissas humanistas e por práticas emancipatórias, pautadas na responsabilidade e no protagonismo dos internos, das comunidades e governos locais.

Pretendemos compreender como são efetivadas as ações educacionais, por parte daqueles que assumem funções educacionais junto aos custodiados, que estão em cumprimento de medida privativa de liberdade, para identificar as ações inerentes à Educação de Jovens e Adultos e os elementos pertinentes à educação social. Educação entendida como processo que reúne

condições de (re) ingresso no mundo do trabalho, que preconiza os termos ao convívio social e que serve à emancipação e à construção de liberdades, aos processos formativos que os docentes vivenciam em função das demandas do custodiados.

Cabe-nos evidenciar as dimensões essenciais do trabalho na política educacional, da educação em prisões e do universo da execução penal. Consideramos que a garantia dos direitos fundamentais às pessoas submetidas à sanção penal no Brasil, especialmente em privação de liberdade, é um grande desafio, devido às precárias condições, às densidades populacionais em unidades de custódia, à intensa política de encarceramento no Brasil, à escassez de vagas e às violências institucionais, dentre outras.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral:

Analisar os processos de trabalho dos formadores numa unidade da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - APAC, suas inserções como mediadores de aprendizagens e como articuladores de práticas e saberes da educação escolar e social.

3.2 Objetivos específicos:

- a) analisar conceitos, diretrizes e métodos utilizados para orientação e atuação dos formadores no território de uma APAC, adotando a perspectiva da educação escolar e social e suas concepções inclusivas, para educação de jovens e adultos custodiados.
- b) identificar as contribuições da atuação dos formadores para a educação integral e inclusiva, em seus aspectos favorecedores do protagonismo, da autonomia e das aprendizagens significativas em uma unidade da APAC; e
- c) investigar as práticas educativas no contexto de uma APAC identificando as experiências em reconhecimento de direitos no campo das salvaguardas sociais, em especial em relação às estratégias e métodos pertinentes à EJA;

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Diversos referenciais teóricos serão suscitados, como os estudos referentes à educação como prática libertadora, proposta por Paulo Freire, à educação social e suas interfaces com os sistemas de justiça criminal, às reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a sociedade (em publicações do MEC, em estudos desenvolvidos no âmbito da Faculdade de Educação, em artigos, teses e dissertações diversas), à formação e à atuação de educadores (como Claude Lessard, Maurice Tardif, Paulo Freire, etc.), à ontologia do ser social (G. Lukács), dentre outras. Também levantaremos as normas pertinentes à política educacional e à justiça criminal federal e estadual.

Interessa-nos formar um arcabouço de pesquisas sobre o trabalho docente em prisões e sobre os processos formativos para a Educação de Jovens e Adultos, educação combinada com as realidades da execução penal e das pessoas custodiadas. Esse esforço ocorrerá durante todo o mestrado, até a conclusão da dissertação e pretende continuar, pois comporá o quadro de referências teóricas e de evidências desta pesquisa. Importa-nos, ainda, compreender tais questões da nossa pesquisa com o auxílio do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) e do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), constituídos no âmbito da Faculdade de Educação da UFMG, e que representarão alicerces importantes em função dos conhecimentos produzidos até o momento.

Quanto ao mapeamento do território, em princípio, será importante analisar o perfil do sistema prisional mineiro, seus territórios e as redes educacionais nos municípios que tenham prisões, dando ênfase àqueles que abrigam unidades da APAC. Serão levantadas fontes bibliográficas e dados oficiais já sistematizados dos seguintes conjuntos de informações: a) dados básicos do sistema prisional e da população custodiada nos municípios; b) perfil sobre o sistema de ensino público; c) dados socioeconômicos, educacionais e de justiça criminal; e d) dados pertinentes às avaliações educacionais aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e das instituições educacionais locais.

Numa segunda fase, será selecionado um município que contenha uma unidade da APAC, sendo realizados ciclos de coleta de dados e consultas ao sistema de justiça criminal, de garantia de direitos e, especialmente em políticas educacionais, daquela comarca de foram presenciais e/ou por *web* conferência. Nosso intuito é atualizar e tornar mais consistentes os dados preliminares disponíveis nos grupos da Faculdade de Educação, do Núcleo de

Educação de Jovens e Adultos (NEJA), do Grupo de Pesquisa sobre Juventude e Educação na Cidade (GPJEC), ONASP e GESTRADO, para complementar parte desse conhecimento.

A partir de um estudo mais detido acerca do território selecionado voltaremos nosso olhar para os profissionais da educação que são referenciados na unidade como tais, os indicadores da disponibilidade de variadas ações educativas e da presença desses sujeitos com abordagens previstas no sentido desta pesquisa.

4.1 Olhares sobre profissionais da educação

A partir dos estudos teóricos e normativos, bem como análises do território e aprofundamento em relação à realidade do município selecionado, ocorrerão pesquisas de modo mais intenso e sistemático. Assim atendendo nosso mapeamento para a pesquisa acerca do educador de jovens e adultos como importante pauta, avançaremos sobre os desafios da educação social e vislumbraremos envolver os sujeitos deste processo de produção do conhecimento através dos diálogos entre educadores e educandos, mediados por reflexões em momentos educativos específicos, conforme Ude (2017) e considerando como a metodologia das APACs inclui seus recuperandos, como co-responsáveis, na verificação sobre a assistência que tem recebido e também na gestão do sistema de reintegração.

Nessa etapa, serão realizadas as seguintes atividades: detalhamento do plano de pesquisa com plano de parcerias e acesso aos campos de estudo; realização de reuniões de apresentação da proposta e validação do plano de estudo junto às equipes da APAC e da gestão educacional no município, aos Juizados da Execução Penal da Comarca. Esses estudos de campo de longa duração terão caráter preliminar ao Estudo de caso e terão configuração multi-metodológico no seu modo de obtenção de dados para produzir estudos iniciais.

Assim, entendemos que a oferta da educação para pessoas custodiadas, deverá propor resultados e interesse de interfaces entre diversas políticas que, nas perspectivas da territorialidade, da integralidade e da intersetorialidade, poderão envolver os sistemas de ensino das três esferas de governo e torná-los congruentes com as políticas de execução penal. Desse modo, consideramos essencial desvelar em que medida a política educacional municipal planeja e pactua ações em atendimento às demandas da população de recuperandos. Como se dá a formação e o trabalho docente de educadores da rede municipal e como

emergem as premissas e os saberes inerentes à educação social e a outras formas inclusivas e emancipatórias nos processos educativos junto aos recuperandos por parte de outros profissionais?

Serão realizadas abordagens em contextos prisionais, com as seguintes técnicas e procedimentos: a) coletas de dados verbais por meio de entrevistas com aos gestores, profissionais voluntários e com os educadores que atuam nas APACs e bem como com os gestores educacionais do município; e b) coleta de dados verbais, por grupos focais compostos por docentes que atuam nas APACs e na EJA local, por meio dos quais serão desenvolvidas abordagens investigativas, dialógicas e educativas.

Sendo o trabalho docente uma prática socialmente central e marcada pela “implicância de fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os atores” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 33), pretendemos analisar como se produzem os coletivos e os “trabalhos interativos” (TARDIF, 2002) dedicados à educação de custodiados e como são impregnados e influenciados por conceitos e métodos críticos e emancipatórios. O entendimento é de que, para conhecer e produzir mudanças na perspectiva da educação social e outras vertentes pedagógicas inclusivas e éticas que articulam intersaberes é necessário adotar a coerência e a consistência nas abordagens pautando-as na análise das trajetórias e das narrativas dos sujeitos educadores, na compreensão da dinâmica institucional, colhendo os produtos por meio de abordagens dialógicas na criação de condições favoráveis ao exercício da transividade crítica (FREIRE, 1983).

Entendemos que a expressividade de cada pessoa atuante nesses ciclos educativos, enquanto docentes, nos auxiliarão a compreender os contextos, as concepções prevalentes e as consequências dessas vivências. Isso nos levará a sessões de diálogos possibilitando manifestação de interjeições, sentidos e saberes. A opção pela “posição narrativa” é uma escolha que favorece a articulação em torno das políticas em jogo que, segundo Passos e Barros (2009, p. 150) se apóiam na tomada de posição do pesquisador e dos interlocutores locais que, implicados politicamente, buscarão, colaborativamente, produzir os conhecimentos necessários ao estudo proposto para consecução de um estudo de caso consistente.

Nessa fase de pesquisa, as abordagens ocorrerão em processos grupais que terão suscitadas diversas questões pertinentes às suas realidades na APAC e acerca das vivências significativas

dos seus recuperandos e educadores, evidenciando as formações dos docentes, seus lugares sociais singulares, suas perspectivas éticas, políticas e ontológicas. Serão evidenciadas, refletidas e tratadas metodologicamente às experiências educativas e as atuações docentes que envolvem diversas outras possibilidades e formas de aprendizagem, tanto no aspecto da educação oficial quanto em relação às dimensões do trabalho, da saúde, da religião, da orientação acerca dos seus direitos e da vida comunitária.

Durante esse processo, pretendemos organizar oficinas de trabalho junto aos atores que participaram da pesquisa, para compartilhamentos de reflexões e saberes com a revisão dos nossos conteúdos, em períodos que antecederão à banca de qualificação e à defesa da dissertação. Por fim, elaboraremos o texto final da dissertação apoiados nessas imersões contextuais e nos diálogos com os textos dos diversos autores e com os atores locais.

5 METODOLOGIA

Nossa escolha metodológica nesta proposta de pesquisa é o estudo de caso de caráter qualitativo na direção de um profundo e exaustivo percurso de investigação diante daqueles que fazem a educação em prisões. Pretendemos verificar o fenômeno atual em seu contexto real ainda que seus limites não estejam tão claramente estabelecidos. Explorar as situações da vida real, da ação dos professores e seus correlatos, que cooperam para aquilo que são as práticas educacionais que imprimem novas perspectivas para o cumprimento de medidas privativas de liberdade, no âmbito de uma unidade prisional da APAC, preservando o caráter unitário do objeto estudado, a atuação docente, considerando as diversas situações de contexto. O estudo de caso pretende elaborar a compreensão uma visão global do problema e identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados como expõe GIL, 2002.

A pesquisa em questão tem caráter qualitativo, em estudo de casos que consideram contextos institucionais prisionais contra um “pano de fundo geral” (FLICK, 2004, p. 85). Com subsídios teóricos e o trabalho discursivo ao longo do curso de Mestrado, bem como o conhecimento do campo, será possível obter bases importantes, permitindo que problemas sejam observados e vivenciados, o que reforçará o “caráter pragmático” necessário a todo “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico” (GIL, 2002, p. 20).

A partir da hipótese de que novos paradigmas e quadros conceituais e metodológicos emergem com a APAC e com a educação de jovens e adultos na execução penal, com concepções e práticas educacionais emancipatórias e libertadoras, pretendemos observar de que maneira esta formação de profissionais pode contribuir para as orientações éticas aos educandos, com melhorias das capacidades dos educadores a para realização de mediações simbólicas junto aos custodiados, em sua formação metodológica e epistemológica. Entretanto, não há uma leitura clara dessas abordagens nas unidades das APACS que, como consta, tem ofertado a educação escolar em seus contextos segundo a lógica bancária e baseada em currículos e em serialização, nos moldes da educação pública estadual, sendo pouco alicerçada em políticas educacionais por territórios e na educação social, libertadora, emancipatória. No sistema APAC existe espaço para vivências e saberes que nos importam desvelar, ainda que os educandos da EJA possam ser caracterizados como sujeitos comuns, contemplados pelos movimentos que atuam com a educação social, uma vez que representam a população tida como maioria pobre, oprimida, excluída, vulnerável, negra, das periferias e do campo, conforme nos aponta Arroyo (2016).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio *et al.* Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte.: Autêntica, 2005. p.19-50. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRAGA, Luana Aparecida B. **APAC - Associação de Proteção e Assistência aos Condenados: uma metodologia de ressocialização adotada em um sistema prisional**. Dissertação (Mestrado em Administração), UNA, Belo Horizonte, 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.210**, de 11/07/1984, que dispõe sobre a execução penal no Brasil. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em 21 jun. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 11 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 dez 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24/11/2011, que institui o **Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 abr 2018.

BRZEZINSKI, I. **Anais do XII EDUCERE** - Congresso Nacional de Educação PUCPR – outubro de 2015 - Curitiba PR. Acesso em 25 Out 2019. Disponível em ISSN 2176-1396 https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17354_11644.pdf

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução nº 2**, de 19/05/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA (CNPCCP). **Resolução nº3**, de 2009. Disponível em: <http://www.justica.gov.br>. Acesso em: 19 abr 2018.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Educação em Prisões**. Brasília: DEPEN, 2018. Disponível em: <http://www.depen.gov.br>. Acesso em: 12 abr 2018.

FERREIRA, V. A. **Juntando cacos, resgatando vidas**. Ed. O Lutador. 2ª. Ed. BH, 2017

FIGUEIREDO, Railander Q. **Sobre políticas de salvaguardas sociais em interfaces com o sistema de justiça criminal: interpretando diretrizes para cuidados em saúde de pessoas que vivem em unidades de custódia**. Tese (Doutorado em Psicologia), UFF, Niterói, 2017.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Ed. Bookman, 2004.

FRATERNIDADE BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS. **Portal da FBAC**. Itaúna, 2017. Disponível em: <http://www.fbac.org.br>. Acesso em: 11 jul. 2017.

FRATERNIDADE BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS. **APAC Geral – abril/2018**. Itaúna: FBAC, 2018. No prelo.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 17ª ed. RJ: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAS GERAIS (MG). **Agência Minas**. Belo Horizonte: MG 2018 a. Disponível em: <http://agenciaminas.mg.gov.br>. Acesso em: 08 abr. 2018.

MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação em Prisões**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MINISTÈRIO DA JUSTIÇA (MJ). **Levantamento nacional de inform. penitenciárias 2014**. Brasília: MJ, 2015. Disponível em: <http://www.justica.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MUHLE, Elizana P. **A prisão terrena no paraíso celestial: APAC, uma alternativa humana ao cumprimento da pena privativa de liberdade**. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais), PUC-RS, Porto Alegre, 2013.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo et al (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 150-171.

SEMEGHINI, Maria Inês C. **Trabalho e ser Social - Uma reflexão da Ontologia de György Lukács**. *Contradictio*, v. 2, n. 1, p. 75-100. Curitiba: UFPR, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11 jul. 2017.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio A. **Educação em Prisões: apontamentos para um Projeto Político Pedagógico**. Congresso Internacional de Pedagogia Social, jul/2012. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SOARES, Leôncio J. G. *et al.* **Educação de Jovens e adultos e Propostas curriculares: reconhecer especificidades dos sujeitos**. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 jul. 2018.

STEINBERG, Shirley R. Uma análise da Pedagogia do Oprimido. In: **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRILLA, J. A educação não formal. In: ARANTES, Valéria Arantes (Org.). **Educação não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008, p.15-58.

UDE, Walter. Sistema Prisional, Lazer e Masculinidade: algumas reflexões acerca das tensões entre o trabalho e o ócio. In: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara (Orgs.). **Sistema Prisional: Teoria e Pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

Agradecimentos

Nossos sinceros agradecimentos pelo apoio nesta jornada aos doutores Fernando S. R. Fidalgo, nosso orientador, Walter E. Ude Marques e Railander Quintão Figueiredo representando todos os amigos da Faculdade de Educação da UFMG; aos responsáveis pela APAC, Valdeci Ferreira, Antônio C. Fuzatto e Thaís Teixeira bem como a referência de primeira hora das amigas doutorandas Uyara de Salles Gomide e Neusa Pereira de Assis bem como aos familiares Maria Zélia e Liliane F. Moraes por tudo o mais que importa nesta vida. Vocês estão sempre em minhas orações e melhores votos!

THE TRAINING WORK PROCESS OF TRAINERS IN A PRISON UNIT OF THE ASSOCIATION FOR THE PROTECTION AND ASSISTANCE OF THE CONDEMNED (APAC - BRASIL) IN THE CONTEXT OF SCHOOL AND SOCIAL EDUCATION – SITRE 2020

***Abstract:** This present research aims to analyze the work processes of trainers in a unit of the Association for the protection and assistance of the condemned - APAC, a system considered paradoxical since it refers to the community management of a penal execution unit, and also unusual when compared to the conventional prison system managed by the state executive.*

Through the analysis of the concepts, guidelines and methods used to train and guide trainers, we also intend to identify their contributions to integral education by investigating educational practices in the prison context.

The methodological alternative is a qualitative case study with field observation, interviews and focus groups.

***Keywords:** Teaching performance; Youth and Adult Education; Prison Education*

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA BACHARÉIS QUE ATUAM NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1715

SILVA, Roberta Cardoso¹ – roberta.silva07@yahoo.com.br.
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais / IFNMG- Reitoria
Rua Professor Monteiro Fonseca, nº216, Vila Brasília
39400-149 – Montes Claros – Minas Gerais – Brasil

LAGOEIRO, Vânia Maria Cavalcante² – vanialagoeiro@yahoo.com.br
Universidade Estadual de Montes Claros/ Unimontes
Avenida Rui Braga, S/Nº , Vila Mauricéia
39401-089 – Montes Claros – Minas Gerais - Brasil

MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto Melo de³ – elianecgmelo@yahoo.com.br
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais / IFNMG/Campus Salinas
Fazenda Varginha Km 02 Rod. Salinas/Taiobeiras
39560-000 – Salinas – Minas Gerais – Brasil

***Resumo:** O presente artigo surgiu a partir de uma inquietação originada a respeito das lacunas encontradas no processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente, na docência do ensino superior, nível no qual atuam diversos professores advindos de cursos de bacharelado. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que possui como objetivo principal a análise e a discussão da importância da formação pedagógica para bacharéis que atuam na docência do ensino superior. Para a pesquisa do tema, foram utilizados os unitermos “docência no ensino superior”, “professores bacharéis”, “formação pedagógica” e “saberes docentes”. Os resultados apontam para a necessidade de formação que se dê de forma permanente, com centralidade na formação pedagógica, tanto nos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu quanto em outros processos formativos. Ressalta-se, ainda, que qualquer formação deve estar atrelada a uma postura crítica e reflexiva da prática.*

¹ Graduada em Pedagogia e Mestre em Desenvolvimento Social/Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes - Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

² Graduada em Pedagogia. Especialista em Teoria e Prática em Supervisão Educacional e em Psicopedagogia/Unimontes. Professora do Centro de Ciências Humanas/CCH-Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais /Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes

³ Graduada em Pedagogia/ Universidade Estadual de Montes Claros–Unimontes. Mestre em Educação / Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pedagoga do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

Palavras-chave: Docência no ensino superior. Professores bacharéis. Formação pedagógica. Saberes docentes.

1. INTRODUÇÃO

A discussão proposta neste artigo aborda o trabalho docente e a sua natureza característica de uma ação distinta de outras profissões. Nesse contexto, o fazer docente se configura como uma prática complexa, cercada por saberes que se entrelaçam para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem. Interessa-nos, mais especificamente, discutir a docência no âmbito do ensino superior quando realizada por professores cuja formação se deu restritamente em curso de bacharelado. Esse profissional, que a princípio possui uma formação de caráter técnico, com ênfase na aquisição de um conhecimento específico e relacionado à determinada profissão, como por exemplo, o advogado, o médico, o químico, o físico, lida com um ramo peculiar da ciência, entretanto, não detém a qualificação necessária à prática docente. Trata-se de profissional que concluiu um curso certificado mediante diploma de bacharel, voltado ao exercício de atividades laborais específicas. Por outro lado, há o profissional licenciado, cuja habilitação o torna apto para lecionar, seja como um professor de física ou professor de química, para além dos conhecimentos referentes aos processos químicos ou aos fenômenos da física. Espera-se, dessa maneira, que sua formação o tenha dado o instrumental necessário para "ser professor", assim, seu percurso acadêmico foi construído com conhecimentos específicos, mas também com temas/conteúdos relativos aos saberes didático-pedagógicos, isto é, aos procedimentos de ensino, à avaliação da aprendizagem, aos conteúdos escolares/acadêmicos, à relação professor-aluno, enfim, uma complexa gama de domínios inerentes ao fazer docente.

Nossa preocupação é justamente apontar para algumas questões no que tange à docência, sobretudo a ação docente exercida por professores bacharéis no ambiente acadêmico. Entendemos que, diante das peculiaridades que ronda o universo docente, é imprescindível uma formação que transcenda à aquisição de conhecimento específico de conteúdo por parte do professor. É fundamental que o docente tenha uma compreensão da totalidade na qual o ofício docente se insere. Como destaca Cunha (2004, p. 41), “mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo do conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações”.

Para tanto, a metodologia adotada se baseia na pesquisa bibliográfica, fundamentada em referenciais que discutem a importância da formação pedagógica, inclusive, para bacharéis que atuam na docência do ensino superior. Tendo por objeto de pesquisa a análise e reflexão sobre os saberes requeridos na docência, em especial a docência no ensino superior, supõe-se que seja possível estabelecer um diálogo no que se refere à inserção do saber docente no processo de formação e dos pressupostos vinculados ao ensino-aprendizagem.

2. Um olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem

Uma das atribuições que está no cerne da profissão docente é o ato de ensinar, cujo processo é bastante complexo, o modelo de ensino difundido no auge da escola tradicional foi bastante criticado, a compreensão do ensino-aprendizagem como a ação de expor o conteúdo para que em seguida o aluno reproduzisse literalmente, traduz-se num reducionismo do que seja ensinar e aprender. Sobre esse modelo de pedagogia, Saviani (2001, p.06) afirma que “a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos”. Desse modo, o significado de aprender se reduz a ouvir o professor para posteriormente demonstrar que assimilou o conhecimento. Todavia, a aprendizagem se processa de uma forma que não é tão simples como esta que enunciamos, é um processo mental que conduz a uma apreensão significativa, o que faz com que o aprendiz não somente expanda sua bagagem de conhecimento, mas também sua capacidade de organizar, mobilizar e utilizar saberes de acordo com a situação requerida. Numa elucidativa abordagem, Álvarez Méndez (2002) declara que:

Ensinar não é tão-somente uma questão de *conhecimentos*, mas também de modos de raciocinar. Aprender não é tão-somente acumular conteúdos de conhecimento, mas também modos de raciocinar com eles até aprendê-los, interiorizá-los e integrá-los à estrutura mental de quem aprende. A maneira como o sujeito aprende é mais importante que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar aprendendo permanentemente. Conscientes do modo como o sujeito aprende, descobriremos a forma de ajudá-lo. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p.39, grifo do autor)

Desse modo, a compreensão do que seja ensinar está além da aquisição do repertório cultural, abrangendo domínios cognitivos mais amplos. Álvarez Méndez (2002) considera, ainda, que o mais relevante não é nem o que o educando está aprendendo, tendo em vista que é a partir dessa compreensão de como o aluno assimila o conhecimento que o professor vai adequando sua metodologia, a fim de atender à maneira como aquele aprende. Outro enfoque muito pertinente do que seja ensinar, refere-se ao entendimento trazido por Antunes (2009, p. 30),

segundo o autor, “ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação”. Nessa concepção, quem aprende promove uma ressignificação do objeto, isso acontece no momento em que o aluno se depara com uma nova situação, cujo enfrentamento vai gerar a reconstrução do saber.

Freire (1996) também alerta para o fato de que é necessário “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Sua luta contra a educação bancária, isto é, essa prática educativa que concebe os alunos como meros receptáculos de informações e o professor como o responsável por “despejar” esses conteúdos na cabeça dos aprendizes, é uma forma de não aceitação, de indignação frente a esse modelo que não contribui para a emancipação do educando, muito pelo contrário, tende a aprisionar a sua curiosidade e capacidade crítica. Em sentido semelhante, Álvarez Méndez (2002, p.48) aduz que, “para ser um ‘bom professor’, não basta reunir as condições de orador que explica. Ensinar não é uma questão de falar para deixar-se ouvir, e sim de fazer-se entender para provocar a aprendizagem”. O que se observa é que há uma compreensão errônea de que saber discursar é o suficiente para ser professor, de que a aprendizagem se realiza mediante a escuta de um expositor que detém as regras para falar bem em público. Não é difícil observar que muitos alunos afirmam que o professor tem domínio do tema, contudo, não consegue transmiti-lo a fim de que o aluno o reconstrua sob a forma de conhecimento.

A aprendizagem é uma ação complexa que, para se realizar, necessita da interação de vários pré-requisitos, dessa forma, não é suficiente que o professor fale bem e deduza, a partir disso, que o aluno se apropriou do conteúdo. Segundo Antunes (2009, p. 32, grifos nossos), “aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, *considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes*”. Então, podemos falar da presença do aspecto pessoal quando nos referimos ao ato de aprender, cada pessoa tem uma maneira de processar as informações obtidas, e um fator extremamente decisivo nessa situação, será a sua trajetória de vida, ou seja, suas experiências, valores assumidos. Enfim, suas vivências, contextualizadas na realidade mais abrangente, influenciam a forma como dará ressignificação ao desconhecido. Desse modo, cabe ao professor estabelecer um elo entre o que ele desenvolve em sala de aula e a bagagem cultural do educando, para tanto, precisa ter

uma sensibilidade a fim de se projetar nesse universo que pertence ao outro, propiciando-lhe condições de conectar as novas aprendizagens de maneira que façam sentido, considerando o seu contexto. A respeito da necessidade desse diálogo entre o saber difundido pelo professor e o saber de vida do aluno, Antunes (2009) alerta que

Um saber somente importa ser ensinado quando instiga o aluno a uma associação ao mundo que vive, a realidade com a qual convive, os saberes que já acumulou. É assim mais evidente que a matemática, por exemplo, só possui uma razão para ser ensinada se puder ajudar este aluno a usá-la nas compras que faz, nas notícias que lê, nas relações que o cerca. O que da matemática se coloca, evidentemente vale para a língua portuguesa, para a história, a geografia, as ciências e tudo quanto mais se ensina. *É por essa razão que, por exemplo, um professor de história difere muito do historiador. O historiador conhece, pesquisa, busca revelações, conclui, analisa, mas não se sente obrigado a “ensinar”* e, dessa forma, não se preocupa com os esquemas da associação entre saberes que domina e o momento em que vivem as pessoas que o cercam. (ANTUNES, 2009, p. 33-34, grifos nossos)

Depreende-se dessa reflexão realizada por Antunes (2009) que a docência requer alguns domínios não previstos em cursos de bacharelado. Assim como o exemplo colocado para o caso do historiador, isso é válido para o matemático, o físico, o químico, profissionais cujos conhecimentos não estão vinculados a uma formação didático-pedagógica. Cunha (2004) faz uma discussão acerca da complexidade da prática docente, bem como os saberes que compõem o campo didático. Dentre esses domínios, a estudiosa cita os

saberes relacionados com o contexto sócio histórico dos alunos – definidos como habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica. Um processo de ensinar e aprender imbricado socialmente constitui-se no ponto chave para a construção da cidadania. (CUNHA, 2004, p.38)

Apesar de não estarmos abordando todas as particularidades da didática, convém ressaltar que outros aspectos também são imprescindíveis à consecução do processo de ensino-aprendizagem. A docência requer capacidade de planejar o trabalho pedagógico, adotando os métodos mais adequados aos objetivos propostos. Faz-se necessário um compromisso com a avaliação de aprendizagem, exigindo que professor, movido pela curiosidade investigativa, pesquise e compartilhe suas descobertas. Enfim, a lista de saberes é extensa, não se esgotando nessas considerações. Certamente, trata-se de um “saber” que tende a influenciar em todos os demais afazeres docentes, fazendo-se necessário que o professor compreenda a educação em sua totalidade, enquanto atividade que está sujeita aos condicionantes sociais, que tenha consciência de que não existe neutralidade na educação, uma vez que esta é determinada por um contexto político, econômico, cultural, que traz em seu bojo interesses de distintos grupos, quer seja pela manutenção das relações vigentes, quer seja na luta pela mudança, buscando superação do modelo atual.

Freire (1996), ao falar do caráter político da educação, declara que, “para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos outros modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados” (Freire, 1996, p.111). Não restam dúvidas de que a suposta neutralidade, sustentada por alguns professores, na realidade não existe, mesmo porque é comum que o professor transmita, inconscientemente, o seu modo de conceber a realidade, e exponha opiniões e valores defendidos. Para Arroyo (2000), isso quer dizer que

Todo profissional do ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo esteve sempre e está a serviço de um ideal de ser humano. Faz parte do nosso ofício. Ignorar esse traço é tentar abafar uma consciência histórica que nos persegue. Engano inútil, em que ainda alguns mestres tentam isolar em conteúdos neutros. *‘Eu sou professor de minha matéria, nada tenho a ver com o pleno desenvolvimento humano dos alunos, com a classe, com a raça, com o gênero, com a ordem social’*. Engano inútil. Por traz da ênfase na matéria há valores e crenças. (ARROYO, 2000, p. 81, grifos do autor)

Até o momento, o nosso interesse foi destacar alguns aspectos da prática educativa, sobretudo no que pese à docência enquanto profissão que requer muito além do puro domínio conceitual de determinado campo da ciência. Trata-se de uma ação que se concretiza por meio da interação de diversos saberes e habilidades cuja constituição transcende a uma formação unidirecional, dissociada dos componentes que validam o fazer pedagógico.

3. A complexidade do papel docente no ensino superior

Atualmente vivemos numa sociedade em que os processos evolutivos, principalmente nos campos científico e tecnológico, estão cada vez mais sofisticados, este fenômeno requer adequação em diversos âmbitos sociais, tais como o cultural, educacional, o econômico, o cultural, nas relações de trabalho, profissional, etc. A educação é uma das áreas que está mais condicionada às essas transformações, o reflexo de uma sociedade em constante transição, certamente, repercutirá nos seus processos educativos. Nesse contexto, cabe às instituições de educação repensar em que paradigmas se assentam sua missão e objetivos para com o processo formativo e a sociedade de modo geral. É preciso ainda que corpo docente, enquanto articulador da prática educativa, considere os impactos oriundos de uma sociedade em constante transição, num movimento de ação e reflexão da sua formação e desenvolvimento profissional bem como do seu fazer pedagógico cotidiano.

No âmbito acadêmico, não seria diferente, Isaia (2005) reforça as mudanças que vêm ocorrendo no espaço universitário e destaca o entendimento de Zabalza (2004), no sentido de que, para compreender o ensino superior e o papel dos docentes, é determinante

levar em consideração as transformações pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo. Entre as mais significativas, notam-se: de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade e, ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas [...] (ZABALZA, 2004, apud ISAIA, 2005, p.66)

Em se tratando da docência, Tardif (2002) observa que esta ação mobiliza diversos saberes, são eles: os saberes de formação profissional (das ciências da educação), saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Em face do universo de complexidade em que estão assentadas as exigências inerentes a esses saberes, bem como dos novos espaços que se abrem nas salas de aula das universidades e faculdades do país para profissionais da educação, especificamente, na área da docência, há de se questionar: com base em que saberes se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem? A formação específica do docente e sua prática no ensino superior são suficientes para promover e assegurar a formação do estudante?

Conforme preconiza Isaia (2005), a docência no ensino superior está submetida a processos naturalmente complexos, por envolver a construção de saberes e as trajetórias históricas dos seus sujeitos, no que diz respeito às dimensões pessoal, profissional e institucional. Ainda de acordo com a referida autora, percebe-se que, necessariamente nessa tríade é que se dá, tanto a concepção, quanto a construção do ser professor. Vê-se assim o professor como ser único, entrelaçado pelo ciclo vital da sua caminhada pessoal, pelas várias trajetórias percorridas e/ou construídas profissionalmente e pelos contextos múltiplos da sua atuação histórica no campo institucional. Consigna-se, aqui, o entendimento de Isaia (2005, p. 65), no sentido de que, quanto ao profissional docente do ensino superior

a compreensão que se tem de seu processo formativo envolve o entendimento de que ele é de natureza social, pois os professores se constituem como tais em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira, em uma ou em diferentes instituições de ensino superior. Os esforços que eles realizam para aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo em interação, centrado em interesses e necessidades comuns, em um contexto institucional concreto. (ISAIA, 2005, p.65)

Desse modo, observa-se que esses profissionais, para adquirirem as competências necessárias ao desempenho das suas funções, desdobram-se com o intuito de se manterem atualizados, o que consiste, por vezes, na busca pessoal pela formação continuada, para assim, adaptarem-se aos interesses comuns e concretos da instituição de ensino da qual fazem parte.

Consoante observa Isaia (2005), as complexidades alusivas à realidade da docência no ensino superior, suas implicações, processos de formação, desenvolvimento profissional e como se constrói a concepção de educação nesse nível de ensino devem analisados. É pertinente destacar que no âmbito acadêmico, o professor está sujeito a diversas exigências profissionais, pressões relacionadas à elevação de titulação, à produção acadêmica e à produção de conhecimentos em sua área de domínio, ainda, à competência didático-pedagógica, que está relacionada uma atuação reconhecidamente exitosa na prática docente.

Pode-se afirmar, como lembra Shulman (1986), citado por Isaia (2005), que a complexidade e especificidade da docência superior consiste em levar em conta três tipos de conhecimentos, que são: o conteúdo específico, o pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo. O primeiro refere-se aos conceitos básicos de determinada área, visando à compreensão do seu modo de construção. O segundo já inclui as metas, os objetivos, os propósitos educacionais, o manejo de classe e a interação com os alunos, as estratégias educacionais, o modo como os alunos aprendem, a relação com outros conteúdos e o conhecimento curricular. Por último, o terceiro, engloba tanto o conteúdo específico quanto o pedagógico, além de orientar o modo como o professor concebe os propósitos de ensinar determinada disciplina, as prováveis concepções falsas que elas apresentam em relação à disciplina, entre outros aspectos.

É possível observar que há certo descaso das instituições de ensino superior ao ofertarem uma formação baseada apenas no conhecimento, desconsiderando as relações entre conteúdo e método. Sobre esse fato, Baruffi (2000) apud Câmara (2010, p. 02) destaca alguns entraves verificados no ensino superior. Nesse sentido, considera que

[...] a história registra que o professor, em especial nas áreas técnicas e humanas, por um largo período, era um profissional que diferentemente dos professores do ensino fundamental e médio, não cuidava da sua formação pedagógica. O pressuposto para a tarefa de ensinar era o domínio de conhecimento, aqui entendido como saber específico sobre determinada área, condição suficiente para o exercício do magistério superior [...] (BARUFFI, 2000, p. 181 apud CÂMARA, 2010, p.02).

Tardif e Lessard (2012) ressaltam que a docência trata de um trabalho interativo, que tem relação direta com o outro, diferentemente do trabalho realizado na indústria, onde o objeto é essencialmente material. O docente e outros profissionais, como o psicólogo, o enfermeiro e o terapeuta, lidam diretamente com seres humanos, considerando todas as particularidades existentes nas relações pessoais. Deste modo, é possível afirmar que “os componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, os trunfos inegáveis do trabalho interativo”. (Tardif e Lessard, 2012, p. 33). Certamente, a docência é

uma profissão, que independente das particularidades existentes na prática educativa, possui dimensões que são pertinentes para a profissão em sua totalidade.

Nóvoa (1995) ressalta que a interação dos professores com o saber representa os mais importantes questionamentos da história da profissão docente. Seriam realmente os professores portadores (e produtores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é considerado, em sua maior parte, científico ou técnico? O autor afirma que respondendo a estas e outras questões, é possível encontrar distintas visões da profissão docente e projetos contraditórios de desenvolvimento profissional.

O processo de formação de professores, inspirado em Nóvoa (2001), é compreendido como um ciclo que se inicia com o ingresso de cada professor na instituição de ensino - enquanto aluno - e vai até o final da sua trajetória profissional. Daí surge a importância da investigação e da análise das suas práticas pedagógicas, que devem ocorrer de forma ativa, com a sua parceria e colaboração, visando eliminar a tradicional e histórica separação entre a teoria e a prática docente - ou, em outras palavras, entre o conhecimento acadêmico produzido e o *saber trabalhar*. Assim, a formação do professor, nesta visão, significa a valorização da autoformação e da reelaboração dos saberes profissionais pela prática vivenciada. Tais saberes compreendem, de acordo com Tardif (2002, p. 112), “os saberes, saberes-fazer, competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar”.

Neste contexto, Tardif (2002), ao fazer uma análise das consequências políticas e práticas da pesquisa realizada em centros superiores e em universidades, considera que a pesquisa não pode ser privilégio de pesquisadores dessas unidades de ensino. Os professores também devem ser considerados enquanto sujeitos capazes de produzirem conhecimento e não somente como *cobaias* e colaboradores. O autor, após vinte anos de pesquisa sobre o tema, afirma que "os saberes dos professores se baseiam em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais" (Tardif, 2002, p.239).

O estudioso supracitado ainda assegura que os professores possuem saberes específicos que são utilizados, mobilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Neste sentido, eles integram constantemente com os elementos, autores e contextos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Estas experiências oferecem-lhes a possibilidade de construção de conjunto de saberes sobre cada um, orientando as suas práticas de ensino.

Entretanto, é imprescindível lembrar que tais saberes - que possuem por fonte sua experiência - são influenciados pela organização institucional, sendo esta a principal contribuinte (mediante currículos, planos, programas, etc.) para o distanciamento entre os saberes da própria experiência enquanto professores e os saberes conquistados na sua formação inicial ou continuada.

Não obstante, é digno destacar que o docente que atua no ensino superior possui uma carga de atribuições que vai além do trabalho em sala de aula, além das atividades ligadas ao ensino, esse profissional está inserido nas ações de pesquisa e de extensão (esta última mais especificamente no ambiente universitário), que envolve os projetos relacionados à comunidade. Enfatizando o trabalho vinculado ao ensino, é pertinente ressaltar que existe uma preocupação com essa atividade, sobretudo no que diz respeito ao aspecto didático do fazer docente.

Por fim, destacamos uma síntese proposta por Tardif (2002, p. 39) acerca dos saberes que compõem a prática do docente, “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

4. O professor bacharel: a necessária formação para além do conhecimento de conteúdo

Observando a conjunção de saberes que a docência do ensino superior mobiliza, pretendemos agora, fazer algumas reflexões no que tange ao professor cuja formação se deu no bacharelado e que se dedica ao exercício docente no ensino superior. É pertinente ressaltarmos, no que pese aos saberes docentes, como nos lembra Arroyo (2000, p.87) “dominar os conteúdos e métodos de sua matéria é um saber necessário, porém insuficiente para dar conta do saber-fazer de seu ofício”. Se analisarmos a prática docente no nível básico de ensino podemos compreender que é extremamente necessário saber além do conteúdo. Trata-se de um nível no qual os educandos encontram-se em processo de aquisição de conhecimento formal, mas também, estão na fase de desenvolvimento integral, demanda uma prática educativa que considere o ser humano em sua totalidade, que esteja comprometida com uma formação afetiva, moral, cultural e social dos educandos. No caso do ensino universitário, também é de suma importância pensar no modelo de formação para esse nível cujas características envolvem diversos fazeres, são práticas que não se restringem ao ensino, todavia, perpassam pelos âmbitos da pesquisa e extensão. Sobre o trabalho docente, Cunha (2004) nos faz refletir

acerca da sua complexidade enquanto tarefa que mobiliza não somente um campo do saber, mas congrega de forma multidimensional as bases para sua ação pedagógica. A autora em questão preleciona que

[...] ser professor não é tarefa que qualquer um faz, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. Nelas, *sabe-se cada vez mais de cada vez menos. Fogem dessa lógica as relações entre múltiplas dimensões* e o objeto de estudo e de trabalho se fraciona. (CUNHA, 2004, p. 41, grifos nossos)

Nesse sentido, é possível inferir que a ação docente não pode ser comparada a outras profissões, sobretudo àquelas que reúnem um conjunto de conhecimentos de cunho mais específico. A docência, por sua natureza, se faz pela integração e entrelaçamento de vários atributos, não sendo suficiente um único campo da ciência para atender ao que representa ser professor. No tocante aos professores bacharéis, Câmara (2009, p. 2) informa que estes são “formados em cursos que não contemplam em sua matriz curricular os conteúdos e metodologias voltados às atividades de ensinar e aprender, os bacharéis professores não contam com a formação mínima para a docência”. Com efeito, os cursos de bacharelado não possuem componentes vinculados aos processos de ensino-aprendizagem, mesmo porque, o bacharelado não foi concebido para atender aos quadros do magistério. Contudo, o profissional bacharel pode atuar na docência.

No que se refere ao ensino superior, a Lei 9.394⁴ de 1996 estabelece em seu artigo 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. São vários os profissionais formados em cursos de bacharelado atuando no ensino superior, dentre esses, podemos citar médicos, advogados, economistas, fisioterapeutas, administradores, dentre outros. Considerando que esses profissionais não são necessariamente formados para serem formadores, apontamos alguns questionamentos na intenção de provocar reflexões, assim, quando o bacharel se insere no magistério, como este concebe o que seja ensinar? De que forma compreende a maneira como o educando assimila uma informação a fim de transformá-la em conhecimento? Como age frente às dificuldades de aprendizagem que vão surgindo no decorrer das suas aulas? São questões pedagógicas que esses docentes tendem a desconhecer, nesse caso, o domínio do seu conteúdo não será, de forma isolada, capaz de auxiliar o professor a compreender esses processos e intervir de forma adequada. O que muitas vezes acontece, é o fato de os professores acabarem por reproduzir as posturas e fazeres dos seus

docentes, isto é, seguem o modelo que vivenciaram quando eram alunos. Nesse sentido, Cunha (2006) destaca que se trata de um processo de naturalização da docência, assim

O ensino, especialmente o ensino de graduação, é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores. (CUNHA, 2006, p.258)

Ressaltamos que essa maneira de conceber a docência, naturalizando sua constituição, é de certa forma uma postura reducionista do modo de compreender a práxis educativa. A docência passa a ser entendida como um fazer baseado nas impressões que se tem da atuação de outros professores e das experiências vividas, isso gera sérios entraves para a prática formativa, sem deixar de mencionar que desvaloriza o sentido identitário da profissionalização docente, tão relevante para a legitimação desse ofício. Por essa razão, verifica-se que é indiscutivelmente necessário pensar na formação dos professores bacharéis a fim de que se propicie um conhecimento globalizante da prática docente, que os auxilie a compreender que essa tarefa não se resume à exposição dos conteúdos programáticos. Ao abordar sobre os modelos de programas para formação de professores universitários, Pachane (2006) declara que

Os programas de que se tem conhecimento variam em tempo de duração, em objetivos e em filosofia, podendo ser implementados na instituição na qual os professores já lecionam, especialmente no caso de formação continuada, ou na instituição onde esses docentes realizam sua formação inicial, caso específico de cursos de pós-graduação que incluam, em sua grade, disciplinas voltadas à didática ou metodologia do ensino superior. Existem ainda, instituições que oferecem cursos, em geral de especialização, dedicados, objetivamente, à metodologia ou didática do ensino superior. [...] Seu público tende a ser heterogêneo, reunindo professores de diversas áreas do conhecimento e com experiência variada de docência. (PACHANE, 2006, p.127)

Além da formação mais sistematizada, como os cursos de pós-graduação, a autora supracitada menciona os cursos mais simplificados, os quais possuem duração menor e objetivos mais restritos. Acredita-se que seja recomendável para os professores bacharéis a realização de cursos *stricto sensu*, ou seja, é necessário promover um curso de formação mais abrangente. Nesse contexto, é possível conceber uma proposta que traga, em seu bojo, a oportunidade desse docente compreender os componentes didático-pedagógicos, aliando o ensino à pesquisa, e a teoria à prática, numa perspectiva crítico-reflexiva. Isso propiciará ao docente condições para enfrentar as incertezas e dificuldades inerentes à docência universitária. Entretanto, a qualificação do professor não poderá se resumir à formação em mestrados e doutorados. Ainda que falemos nos cursos *stricto sensu*, é preciso refletir a que propostas de formação esses cursos visam, uma vez que se observa que os cursos em questão tendem a se

dedicar às atividades de pesquisas e de produções acadêmicas, em detrimento da formação pedagógica. Pachane (2006) aduz que

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Dessa forma, terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que as atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a noção de que, para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador. (PACHANE, 2006, p.99-100)

Nesse cenário apresentado por Pachane (2006) com relação aos processos formativos que priorizam a formação do docente pesquisador, é pertinente repensar esse modelo, sob pena de não rompermos com os aspectos que obstaculizam a formação para o exercício da docência. Esse problema não afeta somente os professores bacharéis, mas também os docentes licenciados os quais possuem uma formação com pouca ênfase no processo didático-pedagógico. Como prelecionam Oliveira e Silva (2012), as licenciaturas possuem lacunas no que pese ao modelo curricular, as disciplinas pedagógicas e o estágio tendem a ficar para o último ano do curso, com isso, os conhecimentos específicos e pedagógicos não se operam de uma forma integrada, tem-se uma formação de bacharel, e de forma isolada, são abordados alguns componentes didáticos. Em consequência, “o bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica e os licenciados por sua vez assumem a profissão com lacunas em seu processo formativo” (Oliveira e Silva, 2012, p. 196).

Desse modo, mais que ofertar pós-graduações para os professores bacharéis, é preciso pensar se os programas desses cursos estão de fato contemplando uma formação que abranja os conhecimentos vinculados aos campos da metodologia e da didática para o ensino superior. Marcelo Garcia (1998), em um trabalho relativo à formação do professor, aborda alguns conhecimentos relevantes à prática do professor, desse modo, destaca que “o conhecimento didático do conteúdo se constrói a partir do conhecimento do conteúdo que o professor possui, assim como do conhecimento pedagógico geral, e do conhecimento dos alunos, e também é consequência da própria biografia pessoal e profissional do professor” (Marcelo Garcia, 1998, p.53). Do exposto, depreende-se que o trabalho docente necessita aliar o conhecimento do conteúdo ao saber pedagógico desse conteúdo e ao domínio pedagógico geral. Tardif (2002) também dedica atenção ao aspecto da formação pedagógica, o autor considera que

[...] saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua mestria: *ela se desloca dos saberes*

para os procedimentos de transmissão dos saberes. (TARDIF, 2002, p. 43-44, grifos nossos)

Numa simples reflexão acerca do que Tardif (2002) adverte, observa-se que a ausência de conhecimentos do campo didático-pedagógico tende a dificultar a ação docente. Nessa perspectiva, a atuação do professor bacharel, que não dispõe de uma formação complementar com vistas à aquisição de conhecimentos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, pode comprometer a prática educativa, reduzindo esta ao ato de transmissão do conteúdo. Convém, todavia, reconhecermos que o fato de realizar um curso voltado para os componentes didáticos não vem a ser sinônimo de um pleno processo formativo, nesse sentido, seria imprudência da nossa parte conduzir esse raciocínio de forma generalizada. Muitos professores não detêm formação no sentido aqui proposto, porém são possuidores de uma extrema sensibilidade pedagógica, isto é, sua postura o permite conduzir de forma exitosa o processo de ensino-aprendizagem, são professores que conseguem transpor seu conteúdo de maneira que o aluno se aproprie do mesmo, mais que isso, percebem que a prática educativa não se restringe a uma formação técnica com vistas à inserção profissional, mas uma prática que privilegia o desenvolvimento integral do discente, contribuindo para sua emancipação pessoal. Sobre a situação de bacharéis em sala de aula, Belei et al (2006, p.402) alega que “muitos têm êxito, mas a grande maioria segue a trajetória acadêmica driblando os obstáculos e dificuldades inerentes ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Diante do exposto, defendemos que a formação continuada se configura como uma alternativa que vai proporcionar aos professores bacharéis implementar uma ação pedagógica que favoreça ao educando construir o conhecimento, não se trata de formação somente em cursos *stricto sensu*, mas de um processo que seja constante na vida profissional. Conforme Belei et al (2006, p. 407), “se não existir uma capacitação específica, além do diploma de bacharel e dos cursos de mestrado e doutorado, os docentes continuarão formando outros profissionais (e docentes) da mesma forma como foram ensinados”. Para tanto, é preciso que haja uma política de formação que não seja isolada, com iniciativas esparsas de uma ou outra instituição superior. Há que se lutar por uma política de cunho nacional, que dê centralidade ao processo de formação, expandido as possibilidades e espaços de formação docente, que perceba que os prejuízos acarretados pela ausência da formação comprometem seriamente o processo educacional. Dessa forma, é comum que muitos alunos, diante das dificuldades de aprendizagem, acabem sendo reprovados ou venham até mesmo a abandonar o curso no qual estão matriculados. Para Oliveira e Silva (2012)

[...] a responsabilidade de formação pedagógica dos docentes, em especial do bacharel docente, não deve estar apenas sob o desejo e iniciativa individual, mas acreditamos que deveria ser parte integrante do processo institucional de admissão e de desenvolvimento profissional por meio de formações continuadas de professores para a atuação na Educação Profissional e no Ensino Superior, pois sabemos que nesse processo de admissão, independente do nível de titulação que o professor apresente (graduação, mestrado, doutorado) o conhecimento das especificidades do ensino e da aprendizagem nessas áreas são imprescindíveis ao exercício docente. (OLIVEIRA e SILVA, 2012, p. 198).

Com a aprovação da Resolução N° 02 de 1° de julho de 2015⁵, ficou estabelecida a oferta de cursos de formação pedagógica destinados aos graduados não licenciados, entretanto, essa política de formação veio contemplar os profissionais que atuam no magistério da educação básica, desse modo, não abrange os professores que atuam na docência do ensino superior.

Por fim, ressaltamos que, ao docente, e, sobretudo àquele que possui habilitação em curso de bacharelado, a formação permanente, aliada à reflexividade da ação docente, podem contribuir significativamente para uma melhor condução do processo de ensino-aprendizagem. É por meio da conjunção desses elementos que a prática educativa passa a agregar saberes e experiências que irão nortear a tomada de decisões diante das dificuldades e das angústias que lhe são intrínsecas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem é, por sua natureza, complexo e distinto de atividades desenvolvidas em campos profissionais. Esse processo não ocorre de forma natural, como se somente bastasse, de um lado, o professor que sabe falar, e do outro, o discente, disponível para ouvir. Muito além desses requisitos, é imprescindível reconhecer que a efetiva realização dessa ação implica em domínio de outros conhecimentos, os quais, de forma integrada, permearão o fazer docente.

Por meio deste estudo, foi possível perceber que a formação pedagógica de educadores vem sendo considerada como uma questão fundamental, tanto no nível básico como no ensino superior, nos cursos de formação de professores, mas, principalmente, para os docentes bacharéis, cuja formação não contempla conhecimentos relativos à prática docente.

⁵ 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.

Não são muitos os trabalhos voltados para a formação pedagógica, sobretudo do professor bacharel, contudo, as pesquisas encontradas demonstram bastante preocupação com os efeitos advindos das poucas iniciativas para formação docente, sobretudo de políticas no âmbito geral, isto é, que venham a se instituir como um projeto nacional.

Acreditamos que, através da formação continuada, implementada por meio dos cursos intensivos, de curta duração, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, e quando estes são voltados para o aspecto didático-pedagógico em que estejam articulados teoria/prática e ensino/pesquisa, juntamente com uma atitude reflexiva, é possível subsidiar a prática dos docentes bacharéis.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANTUNES, Celso. **Professores e *professauros***: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

BELEI, Renata Aparecida et al. *Profissionalização dos professores universitários*: raízes históricas, problemas atuais. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília. MEC, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CÂMARA, Carlos A. de O. **Docência no ensino superior: um desafio para a formação?** Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale. Jaciara, MT, n.5, ano III, out. 2010. Disponível em:

http://eduvalesl.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/cKYHZEiIBe3mUiC_2017-1-17-22-9-30.pdf . Acesso em: 30 de nov. 2018.

CUNHA, M.I da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A (Org). *O conhecimento local e conhecimento universal*: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

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

ISAIA, S. M. A. *Desafios à docência superior: pressupostos a considerar*. Livro Educação Superior em Debate. Docência na educação superior: Brasília, v.5, p. 65-84, 2005.

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n.9, p.51-75, 1998,

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.142, maio 2001.

NÓVOA, Antônio (Org). Os professores: um objeto da investigação educacional. In. _____ **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, p. 14-17, 1995.

OLIVEIRA, V. S; SILVA, R.F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e superior. **Holos**, ano 28, vol.2, 2012, p.193-205

PACHANE, G.G. Teoria e pratica na formação de professores universitários: elementos para a discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, p.99-147, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate)

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência com profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Resumen: *El presente artículo surgió desde la inquietación originada a partir de las brechas encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la docencia de la educación superior, nivel lo cual actúan muchos profesores que trabajan en carreras superiores de bachillerato. Se trata de una investigación bibliográfica que posee como*

objetivo principal el análisis y la discusión de la importancia de la formación pedagógica para docentes egresados de carreras de bachillerato que actúan en la enseñanza superior. Para la investigación del tema fueron utilizados los “unitermos” “docencia en la enseñanza superior”, “docentes egresados de carreras de bachillerato”, “formación pedagógica” y “saberes docentes”. Los resultados apuntan para la necesidad de formación permanente, centrada en la formación pedagógica, tanto en las carreras de posgrado como en otros procesos de formación. Se aclara, aún, que cualquier formación debe estar de acuerdo con una manera crítica de pensar y reflexionar sobre la práctica.

Palabras clave: *Docencia en la enseñanza superior. Docentes egresados de carreras de bachillerato. Formación pedagógica. Saberes docentes.*

AVALIAÇÃO PERCEPTIVA DA RELAÇÃO ENTRE ÉTICA E ANTIÉTICA EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1716

RAUBE, Valéria Afonso¹ – valeria.raube07@gmail.com
Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Av. Presidente Dutra, 2965 – Centro
CEP: 76801-974 – Porto Velho – Rondônia – Brasil

MEDEIROS, Haroldo de Sá² – haroldo.medeiros@unir.br
Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Av. Presidente Dutra, 2965 – Centro
CEP: 76801-974 – Porto Velho – Rondônia – Brasil

***Resumo:** Utilizando a teoria da percepção oriunda da psicanálise, este artigo tem por objetivo avaliar comparativamente as relações entre ética e antiética no ambiente de trabalho de uma Instituição de Ensino Superior Pública Federal. Para isso, foi utilizada abordagem exploratória e qualitativa de pesquisa. A coleta de dados foi feita através de um questionário online com sete perguntas abertas aplicado aos docentes da área de Ciências Sociais Aplicadas de uma IES pública federal. Os resultados mostraram que os pontos mais críticos identificados são referentes ao desrespeito, a falta de empatia, a interesses privados e a agressões verbais, destacando igualmente o desconhecimento por boa parte dos gestores em como resolver problemas organizacionais por vias éticas.*

***Palavras-chave:** Ética. Antiética. Percepção. Instituição Pública de Ensino Superior.*

1 INTRODUÇÃO

No âmbito das universidades públicas federais e dos demais órgãos públicos do poder executivo, a ética é tratada normativamente pelo Decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994, que traz consigo o Código de Ética Profissional do Servidor Civil do Poder Executivo Federal, tendo a finalidade de informar a respeito das relações internas entre servidores e demais colaboradores, assim como a convivência com mais entidades públicas ou privadas e

¹ Graduada em Administração pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

² Professor Doutor do Departamento Acadêmico de Administração – DAA-PVH, da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

similarmente com o cidadão (CATAFESTA, 2017). Apesar do amparo normativo inerente ao código, problemas éticos no comportamento individual no ambiente laboral são comuns em organizações universitárias, abrangendo docentes, discentes e demais colaboradores (FAZLI; IMANI; ABEDINI, 2018). A essa perspectiva negativa ou problemática do comportamento, independente de local em que ocorre, atribui-se a denominação de antiética.

No ambiente universitário, esses comportamentos ocorrem por meio de não conformidades com as estruturas regulatórias, corrupção, abusos de poder, ênfase nos interesses individuais, falta de apoio institucional e tráfico de influências (ADLER; ANTEZANA, 2015). Por consequência ocorre a criação de barreiras entre as pessoas para o compartilhamento de informações e experiências, gerando um ambiente laboral desconectado dos objetivos educacionais (ZAMANI, 2018).

As relações entre ética, a partir do que é normativo, e antiética, como comportamento, tornam complexo o ambiente universitário, sendo necessário ampliar as análises ao seu respeito para além dos aspectos legais ou gerenciais tradicionais. Portanto, utilizando a teoria da percepção, o objetivo geral deste artigo foi avaliar as relações entre ética e antiética no ambiente de trabalho de uma Instituição de Ensino Superior Pública Federal. Os objetivos específicos foram (1) avaliar os padrões de antiética no ambiente de trabalho, (2) analisar os padrões desejados de ética no ambiente de trabalho e (3) avaliar a relação entre o padrão ético desejado e o comportamento antiético existente no ambiente de trabalho

A contribuição deste artigo reside na utilização de uma abordagem teórica não tradicional, diferenciando-se das análises normativas ou puramente gerenciais. A teoria da percepção permite uma comparação entre imaginado e real ou expectativa e realidade, sendo de possível aplicação à ética e antiética.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ética e a administração pública: além dos aspectos legais

A ética é um conceito composto por diversos juízos formulados para a aprovação ou não das condutas humanas. Esses juízos éticos de valor também são considerados normativos, isto é, eles definem o que “deve ser” a respeito dos sentimentos, atos e comportamentos. Logo, emitem obrigações e intenções segundo o que é considerado certo ou errado, norteando a

avaliação do bem, do mal e da felicidade (CHAUI, 2000). Nesta perspectiva, a compreensão da moral ao longo da história passou a estar relacionada ao sistema de normas de condutas dos agentes sociais e identicamente ao código de condutas adotados por determinadas grupos sociais, assim a ética é classificada como a ciência que estuda os fatos morais (SROUR, 2013).

Relacionada ao ambiente organizacional, a ética traz a orientação às pessoas e a comunidade que o abrange, assim, a mesma fornece a valorização da conduta e políticas organizacionais e reflexão de responsabilidade social. Como resultado, as organizações éticas que se embasam nesses elementos e concordam com a moral atual, sujeitam as suas atividades cotidianas e estratégias a uma profunda análise, afim de que os atos possam ser realizados de modo que o corpo social seja prudente (ALMEIDA, 2007).

Sob a conduta profissional, espera-se que a conduta dos colaboradores se respalde em valores éticos tanto no ambiente de trabalho, quanto na vida pessoal. Estabelecendo o exemplo moral, seguindo critérios justos que importam na organização (NASCIMENTO, 2008). Em suma, para ter uma atitude moral é necessário praticar o que é considerado certo pelo corpo social, estabelecendo ao indivíduo maneiras de como agir perante situações cotidianas. Ter atitude ética se concerne a realizar aquilo que é certo, tendo em vista, que o indivíduo tem a convicção que está o exercendo de forma correta, sem necessidade de estabelecer a existência de regras ou normas de conduta para tal comportamento (SOUSA, LIMA; NEIVA, 2016).

Especificamente no serviço público, a ética é inerente a percepção de se mudar paradigmas. Em que para se ter um perfil moral no serviço público é preciso que tenha a finalidade de desenvolver e levar informações para o “cidadão servidor público” (MENDES; ANDRADE, 2010). Assim como na iniciativa privada, a área pública tem a obrigação de cumprir a ética por meio da gestão e no desenvolvimento das atividades. Como fundamento básico no serviço público, a ação do servidor é de servir o cidadão, desempenhando de forma ética e transparente as atividades cotidianas. Desde os altos cargos aos mais baixos, cabem a todos a dedicação com zelo e moralidade buscando o bem comum (ARANTES, 2012).

A Administração Pública é tomada pelo princípio da legalidade, não permitindo plena independência individual ou escolhas exclusivas. Todavia, é permitido aos servidores a realização de atividades e procedimentos que a lei não impede de ser feito. Nesta perspectiva algo só é realizado mediante autorização em lei (MEIRELLES, 2010). Portanto, o conceito de

ética abrange outras questões a partir do cumprimento da lei até ao cumprimento de normas, procedimentos e princípios, em que é preciso salientar a necessidade de promover a crescimento dos níveis de ética no setor público em razão da grande divulgação pela mídia a respeito de casos concernentes a corrupção na Administração Pública, ocasionadas por graves divergências morais (NASCIMENTO, 2014).

A moralidade administrativa, transmite a prudência ética, auxiliando a Administração Pública a lidar não apenas com normas colocadas em lei, mas também ao gestor em refletir na tomada de decisão, visando o que é considerado moralmente correto (OLIVEIRA, 2017).

O primeiro ato realizado para instituir a ética no serviço foi a partir da aprovação da Lei nº 8.027 de 12 de abril de 1990 e o Decreto nº 1.171 de junho de 1994, concernente ao Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal. O Código de Ética Profissional do Servidor Público aparece como reconhecedor da categoria profissional dos servidores, livre de especificações da profissão exercida. Já o Sistema de Gestão da Ética do Poder Executivo Federal, foi criado em 2007, porém, o termo ética consta no governo do Brasil já em 1994 (MENDES; ANDRADE, 2010).

Em pesquisa sobre a percepção de servidores públicos federais sobre a ética, Mendes e Andrade (2010), constataram que os entrevistados demonstraram compreender a ética como uma forma de penalizar condutas que desobedeçam a atitudes como: chegar ao trabalho no horário previsto e o tratamento aos servidores com cordialidade. Assim, percebem a ética e as atividades desenvolvidas pelas comissões de ética, uma atual função administrativa no setor público. Segundo esses servidores, para que a ética cresça no ambiente de trabalho, é necessário que os indivíduos se prestem a propagar, a orientar e a notificar atitudes que não condizem com conduta ética, em que conforme percebido por eles, os conflitos éticos ainda persistem. Contudo, os servidores se sentem incapazes de denunciar tais fatos conflituosos, por risco de a alta administração os perseguirem, ou classificar as suas avaliações de desempenho como baixas. Portanto, na percepção dos servidores a ética é vista como um apetrecho de intimidação, utilizada para corrigir relações de trabalho, difundida continuamente por meio de atos didáticos.

É observado que os servidores percebem atos normativos e os instrumentos para a aplicação, porém, não se atentam aos princípios, valores, normas e reflexões morais, no qual, as comissões de ética são identificadas como uma simples formalidade que não é colocada em

prática como deveria ser, dessa forma, divergências éticas resultam em situações de ameaças e a concepção da falta de punição cerca o ambiente de trabalho, transformando em confrontos de ambições.

Pode-se confirmar que atualmente muitos dos servidores públicos desconhecem como as normas devem ser interpretadas e postas em prática. Apesar dos impulsos vindos pela chegada do aperfeiçoamento da administração pública, com o propósito de alcançar uma maior eficiência e eficácia nos serviços como finalidade de efeitos mais urgentes, ainda sim, há muita omissão em promover e anunciar exemplos de comportamentos éticos nos ambientes de trabalhos do setor público, sendo necessário inserir o assunto da ética como ferramenta que auxilie a administração do governo. É importante para os servidores que além de lidarem com a coisa pública, tenham o discernimento do que desempenham no serviço público e os seus limites, seja em atitudes morais ou mesmo em atividades administrativas. Os servidores públicos precisam se conscientizar que a sua função é de servidor, submisso a contínua prestação de contas e o compromisso com os que contribuem (MELLO, 2017).

A ética nas Universidades Públicas Federais, segundo resultados obtidos em pesquisa por Oliveira, Schmitz e Bess (2018), resultaram que a ética é conhecida como um termo tratado formalmente ao planejamento, todavia as universidades são vulneráveis na gestão da ética e também pelas Comissões de Ética da instituição. Pouco é feito pela gestão da ética em resolver situações que a envolvam, não possuindo nenhum tipo de relação com áreas que se encarregam pela gestão da ética e demais indivíduos. Desse modo, a gestão da ética não dispõe de programas que o auxiliem na disseminação da conduta ética ou incentivo à ética como cultura organizacional.

As atitudes que podem contribuir para a gestão da ética estão centradas em reparações cuidadosas e individuais entre os servidores, sem necessidade de um sistema que é efetivo, porém não eficaz nos resultados, logo, fomentaria as universidades a aplicação da ética não somente dentro dos campi, mas também se executaria nas sedes administrativas. O que se percebe em alguns casos na pesquisa, é que a universidade demonstrou ser principiante na desenvoltura e preparação da Gestão da Ética no Serviço Público Federal, causado por não conhecer e interpretar de forma correta os instrumentos de avaliação e regulamentos essenciais.

No caso das universidades, o objetivo é da gestão da ética é produzir conhecimento por meio de condutas dos servidores para gerir politicamente as pessoas na organização. Se as Comissões de ética examinassem as origens de tais condutas e atitudes, não se atentando somente em corrigi-lo, mas agindo com intervenções mais abrangentes, englobando todo o sistema com atos preventivos.

Assim, a forma de como deve se portar o servidor público federal, tem por obrigação estar em concordância com a dignidade, o zelo e o decoro, igualmente, a desempenhar os princípios morais da Administração Pública. A ética, segundo o Código de Ética do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, nunca poderá se separar da atitude do servidor público, nem se ater somente à legalidade, ou seja, ao que é correto ou errado, conveniente ou inadequado de se fazer, mas acima de tudo, deve-se dar importância ao servidor a preocupação pela adoção de uma conduta honesta (OLIVEIRA, 2017).

2.2 Antiética nas organizações

Dificilmente as pessoas com condutas antiéticas tomam decisões responsáveis e fundamentadas, se contentando em seguir textualmente a lei, ao invés de sua intenção. Em vista disso, os antiéticos inseridos nas organizações não realizam empenho moral e qualquer julgamento moral, pois os mesmos não se propõem a exercer, deixando claro que não tomam atitudes para tornar o mundo a sua volta melhor e nem se aconselham a continuar por meio da corrupção. Por isso, os antiéticos não são pessoas boas e nem más, tornando o termo antiética em uma nova modificação do antigo tema: A banalidade do mal (BRUCE, 2000).

A fim de evitar a banalidade desses comportamentos antiéticos é vital investir na educação e cultura, produzindo interesse para o indivíduo a tomar para si valores e comportamentos éticos. No campo organizacional, comportamentos antiéticos podem surgir por meio de fatores concernentes à competitividade, como meio de alcançar algo, não se importando em como obterá tal coisa, abandonando valores éticos como a cooperação, colaboração e a solidariedade (FLACH, 2007).

É interessante entender como os colaboradores demonstram comportamentos antiéticos no ambiente de trabalho, tirando proveito não somente para o mesmo, mas também para a organização. Citando por exemplo: atitudes antiéticas agindo para o próprio interesse, almejando vantagens pessoais, se afastando dos modelos morais e diretrizes organizacionais, se aproveitar do trabalho de uma pessoa, ou furtar suprimentos da organização (OLIVEIRA,

2017). Essas condutas antiéticas no ambiente de trabalho se tornaram frequentes, que pesquisas precisaram ser feitas para entender o motivo de tais comportamentos. Foram apresentadas diversas causas, referentes a atributos individuais, relacionados a personalidade; interpessoais, condizentes a relacionamentos entre o líder e demais colaboradores; e organizacionais, atinentes ao código de conduta (STORY, 2018).

Ao realizar comportamentos antiéticos, os antiéticos podem praticar tais atos com a finalidade de interesse próprio, com o objetivo de alcançar ganhos pessoais positivos, mesmo que tais atitudes os afastem dos padrões morais ou normas já estabelecidas pela organização. Em contrapartida o comportamento antiético realizado a favor da organização, pode contornar práticas como dar informações falsas aos clientes, para que a organização alcance os seus objetivos ou guardar em segredo técnicas organizacionais que podem se tornar prejudiciais aos clientes (OLIVEIRA, 2017).

No âmbito das Instituições de Ensino Superior [IES], a pesquisa de Nascimento (2014), verificou que grande parte do percentual dos servidores públicos da universidade em estudo, demonstraram desconhecer se praticam as atividades cotidianas de forma ética, ou se possuem boa conduta ética e se reconhece um ato antiético, no qual, a maioria dos servidores não sabem a respeito da legislação que orienta as atividades, tendo em conta que as atividades nos órgãos públicos devem estar embasadas na legislação. Foi também registrado na pesquisa, que a maioria dos servidores públicos já presenciaram atitudes antiéticas em seus postos de trabalho, afirmando que os gestores não são indivíduos com exemplos éticos.

Todavia, alegam que instituição é ética com os colaboradores, clientes e parceiros, havendo um desencontro de respostas ao mostrar atitudes antiéticas. Por se tratar principalmente de servidores jovens, sem instrução e por não apresentarem um conhecimento mais abrangente sobre o tema, os mesmos podem demonstrar falta de interesse em se aprofundar no assunto, mostrando falta de ética em sua conduta. O que resultou foi que muitos servidores creem que é possível existir uma administração pública com ética e transparência, no entanto, alguns que não desempenham de acordo com os padrões éticos podem gerar futuros problemas para a organização, tendo em vista que os servidores desconhecem informações sobre o tema, não representando ser agentes públicos de mudança que o atual contexto exige (NASCIMENTO, 2014).

Por esse motivo, ao passar tais situações, os indivíduos da organização acabam por adquirir comportamentos antiéticos, além disso, ao vivenciar cenários onde se aplica o problema ético, pode prevenir ou ocasionar decisões antiéticas, percorrendo aos aspectos da moral (OLIVEIRA, 2017).

2.3 Percepção e a proposta de análise

A teoria da percepção tem por foco a análise da aparência das coisas e sua veracidade, em que, os fatos analisados se baseiam em estudar as impressões sensoriais dos seres humanos, oportunizando a questão da realidade versus ilusão, fomentando indagações na área filosófica quanto a assertiva da existência do mundo real e o mundo perceptivo (ROCK, 1995 *apud* SOUSA, 2009).

Del Rio (1995), conceitua percepção como um processo mental, realizado inicialmente pelas sensações transmitidas ao cérebro por meio dos cinco sentidos, tendo como destaque o sentido da visão. Dessa forma, a percepção é compreendida por meio de um processo mental, que lida com uma variedade de informações colhidas, formando a classificação do mundo em real e o imaginário.

Essas sensações na percepção são realizadas por meio dos conhecimentos sensoriais com aprendizados anteriores, possibilitando uma devida interpretação dos dados. Decifrando os estímulos, com o propósito de comparar elementos sensoriais externos e internos (GADE, 1998).

Contudo, a percepção agrega não somente sensações, mas também perpassa pela memória, pela comparação, pela associação, pelo juízo e assim por diante. Por sua complexidade, a percepção é fundamentada por provocar a certeza do que é entendido pelo exterior, transmitindo uma convicta confiança da realidade, processando não apenas um simples aspecto exterior (GÁSPARI; SCHWARTZ, 2005). Além disso, contorna todas as experiências vividas pela pessoa ao longo dos anos, em qualquer ambiente que esteja inserido. Corroborando com Marin *et al.* (2003), em que a percepção é formada a partir de fatores do presente associado ao passado, não sofrendo separação entre os mesmos.

Um destaque à percepção se relaciona ao estado psicológico da pessoa que recebe o estímulo, pois, os motivos, as emoções e as expectativas trazem maior influência nos estímulos na forma de perceber o ambiente em que se situa, como, por exemplo, no ambiente de trabalho, onde uma pessoa se depara com uma situação que considera errada no local, optando por não

compartilhar disso ou questionar tal fato. Todavia, os estímulos que originam a ansiedade, desgosto ou frustração possuem pouca chance de serem compreendidos pelo ser humano (KARSAKLIAN, 2000 *apud* BERTOLINI, 2004).

Nascimento (2008), descreve que os estímulos são um conjunto de modelos padronizados podendo ser reais ou alterados, em virtude de projeção, atribuindo aspectos próprios a outro indivíduo, por efeito do Halo, gerando julgamentos por uma só característica pessoal, e por mecanismos de defesa usados como destaque ou análises feitas de forma errada. Devido a vida cotidiana, o ser humano se atormenta em razão das pressões a ele impostas, influenciando nos sinais sensoriais, produzindo um sentido na situação passada pela pessoa. Além disso, esses fatores são capazes de serem relatados pelo observador em toda circunstância que sucede a percepção.

Visto que o mesmo estímulo gera reações diferentes em cada pessoa, a realidade percebida também produz várias percepções a cada observador inserido no contexto. Essa interpretação concede a percepção de explicar o estímulo, ou a situação que se passa em cada observador na forma de examinar a sua realidade, pois, a realidade difere de cada observador segundo o que é interpretado. Inserido no campo organizacional, a percepção influencia nas características comportamentais das pessoas, sendo assim, entender como a percepção atua no ambiente de trabalho compete principalmente aos gestores, que por sua vez devem oportunizar um bom clima organizacional para seus colaboradores.

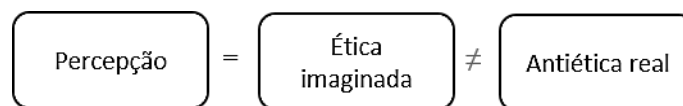
Entende-se que a percepção é uma comparação entre os aspectos imaginados pelos indivíduos confrontados com a vivência dos fatos. Desta forma a percepção se dá pela diferença entre a expectativa e a realidade que se apresenta, podendo isto ser extrapolado para diversos fenômenos e objetos de estudos.

Em virtude de a percepção ser concebida por meio de sensações, emoções e experiências passadas pelo observador, pode ser útil nas análises sobre a ética, atuando na compreensão de se mudar paradigmas. Sendo que para o servidor público, é essencial que desenvolva suas atividades conforme as normas, procedimentos e princípios, para que assim, a ética possa ser cumprida de forma transparente, com zelo e moralidade em busca do bem comum. Assim, os servidores percebem que atos normativos e a ética, utilizados como instrumento de advertência, não obedecem aos princípios, valores, normas e muito menos considerações

morais. Com base nos fatos, compreende-se que muitos servidores públicos desconhecem a forma correta de se interpretar e colocar em prática as normas que regem as atitudes éticas.

Dado que a ética atua como uma examinadora da moral, por meio das normas, costumes, regras e diretrizes contidas na organização, em que, ao ser quebrada no cenário desencadeia a antiética, tornando banal comportamentos antiéticos no ambiente de trabalho, fazendo não honrar princípios obrigatórios. Realizada essas considerações, apresenta-se na Figura 1 a proposta de análise, que demonstra como foi realizada a avaliação perceptiva da relação entre ética e antiética.

Figura 1 – Representação da percepção da antiética.



Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Nessa finalidade, o foco da análise é de se obter a percepção da antiética dos servidores no ambiente de trabalho. Embasado nos tópicos anteriores, o estudo se baseia na expectativa dos servidores em relação do que deveria ser ético no ambiente de trabalho em comparação com a realidade do que é considerado antiético, em que, tal diferença entre a expectativa e realidade formula a percepção da antiética.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa adota procedimentos qualitativos com características exploratórias. A pesquisa qualitativa exploratória, segundo Bauer e Gaskell (2017), utiliza técnicas de interpretação, proporcionando uma melhor análise e compreensão das realidades sociais, fenômenos e natureza subjetiva, assim, as informações sobre o assunto investigado tem melhor definição e delineamento do tema em estudo, orientando o pesquisador a tenacidade dos objetivos e ao levantamento de hipóteses, sendo flexível a permitir que o estudo do tema tenha diferentes perspectivas e concepções.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário online via *Google Forms*, dividido em dois blocos de questões, sendo a primeiro relacionado a ética no ambiente de trabalho e o bloco seguinte a antiética no ambiente de trabalho. O instrumento da coleta de

dados permaneceu disponível para os respondentes do dia 23/10/2019 ao dia 30/10/2019. No qual o período de pesquisa foi realizado em agosto a novembro de 2019. A população envolve docentes do Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas de uma universidade pública federal situada em Porto Velho, Rondônia. Os questionários foram enviados para 83 servidores via e-mails institucionais, sendo que 13 responderam, correspondendo a uma taxa de resposta de 15,6%. Essa pesquisa contou com a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após a coleta de dados, as informações obtidas foram examinadas por meio da análise de conteúdo, definida por Bardin (2016) como um agrupamento de métodos de análise das comunicações, passando por um tratamento e análise investigativa dos dados interpretados pelo pesquisador. Sendo assim, nesse estudo foi analisado as respostas recebidas pelos respondentes no questionário, no qual, buscou trazer a interpretação e o seu significado, com finalidade de apresentar respostas as indagações desse estudo.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

4.1 Avaliação dos padrões de antiética no ambiente de trabalho.

A informação apresentada neste trecho está relacionada a realidade da antiética no ambiente de trabalho percebida pelos docentes da universidade, sendo alguns relatos apresentados no Quadro 1 a partir da categorização sobre conceitos individuais de antiética no trabalho.

Quadro 1 – Categoria: conceitos individuais de antiética no trabalho.

Categoria	Subcategorias	Registros
Conceitos individuais de antiética no trabalho	Violação de normas	“Violar as regras formais e informais no ambiente de trabalho” “ser incongruente com as normativas institucionais”
	Desrespeito aos padrões morais	“O desrespeito aos valores para a boa convivência” “Agressão aos padrões morais” “Falta de respeito ao colega de trabalho”

	Conflitos organizacionais	<p>“Atitudes negativas que podem influenciar o ambiente de trabalho de forma a deteriorar o clima organizacional”</p> <p>“No ambiente de trabalho, comportamento antiético é não exercer suas funções a contento, não respeitar os recursos humanos e materiais para o pleno desenvolvimento da instituição; é colocar o ambiente de trabalho não favorável à coletividade, mas para fins pessoais; é desperdiçar o tempo gerando conflitos e não oportunizando soluções; desconsiderar os colegas e as relações interpessoais; impossibilitar o crescimento de colegas ao favorecimento próprio, etc.”</p>
--	--------------------------------------	---

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Esses resultados se distinguem parcialmente ao apresentado por Bruce (2000), pois a antiética no ambiente de trabalho também representa agir contra a ética, mas não significa somente ir contra os princípios éticos normativos, é não se dedicar para tornar o clima organizacional do seu ambiente em melhor.

Ao desprezar padrões morais, o comportamento antiético desconsidera valores e costumes da organização, oportunizando a geração de conflitos, fato que corrobora com o disposto por Flach (2007) e Oliveira (2017), ao mostrar que pessoas antiéticas não se importam em como alcançarão algo do seu interesse, mesmo que precisem se afastar dos padrões morais, quebrar normas institucionais, regras formais ou informais e valores organizacionais significativos.

Verifica-se que os conflitos organizacionais também são influenciados pela antiética, favorecendo para que o clima organizacional seja mantido desagradável, prejudicando a convivência. Porém, destaca-se que a percepção sobre o comportamento antiético se diferencia para cada pessoa, ou seja, um indivíduo pode acreditar que não está praticando uma ação antiética, pois compreende como algo comum e crê que sua ação não vai interferir no desenvolver das atividades organizacionais. Todavia, outra pessoa pode contemplar a ação e a julgar como antiética, sentindo-se lesada por já ter vivenciado uma situação parecida no passado.

Dentre os comportamentos antiéticos identificados, foi realizada a categorização dos mesmos, como apresenta o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Categoria: comportamentos antiéticos.

Categoria	Subcategorias	Registros
Comportamentos antiéticos	Atos preconceituosos	“...atitudes preconceituosas” “...ofensas a colegas com ideias divergentes a respeito de política, gênero, cor, etnia, orientação sexual...”
	Desinteresse	“Falta de compromisso, ausência física...” “Deixar de fazer aquilo que contribui com o bom andamento do trabalho realizado”
	Desrespeito	“Falar das pessoas, desrespeito, canalhice” “Desrespeito com os colegas; ciúmes; desperdício de tempo gerando conflitos e não oportunizando soluções; desrespeito com os recursos humanos e materiais para o pleno funcionamento da instituição...”
	Interesses privados	“...participar de projetos e de artigos para os quais não contribuiu, exercício de outra atividade laboral remunerada sendo DE” “Pessoas que somente são contempladas com bolsas, benefícios que tem ligação com o pró-reitor do setor”
	Agressões verbais	“...ofensas, gritos, acusações” “Isso é algo que pode ficar ao nível da subjetividade. Mas já constatei agressões verbais, ..., discussões acirradas que extrapolam os níveis da civilidade”
	Exposição de informações falsas	“Divulgar informações falsas...” “Difusão de informações mentirosas ou difamatórias sobre colegas...”

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Nota-se que atos preconceituosos são comuns no ambiente organizacional por meio de ofensas entre servidores que possuem opiniões divergentes, sendo isto negativo em se tratar de uma instituição de ensino superior composto por pesquisadores e profissionais, onde todos deveriam transmitir uma conduta ética profissional no exercício de sua função. De forma complementar, foi relatado que algumas pessoas acreditam ter o direito de ofender e humilhar alguém em virtude de ter uma titulação maior que o outro.

Também foi percebido o desinteresse em realizar as atividades cotidianas, assim como aponta Mello (2017), em razão da omissão por parte de servidores públicos em dar exemplos de

comportamentos éticos, o não comparecimento em atividades que lhe são designadas, gerando discrepância entre o comportamento e o compromisso firmado com o serviço público federal.

Foi observado que o desrespeito é um dos fatores mais conflitantes no ambiente acadêmico, por não ter o sentimento de consideração aos demais servidores, corroborando com Flach (2007), que aponta que as pessoas com comportamento antiético abandonam atitudes de cooperação, colaboração e solidariedade a fim de se alcançar seus objetivos.

Formais ilegais de se obter benefícios, também são concernentes a atos ilícitos, e infração aos princípios da legalidade e impessoalidade compostos na Administração Pública, pois as escolhas devem ser feitas com base em leis e a sua função deve ser desenvolvida sem intenções pessoais. Oliveira (2017), evidencia que os indivíduos, ao vivenciarem esses tipos de comportamentos antiéticos, podem ser influenciados a agir da mesma forma, tomando assim decisões que desconsideram valores morais. Outro fato que pode gerar conflitos é a agressão verbal. Um ambiente onde há ofensas, gritos, acusações e discussões excessivas podem ocasionar assédios morais, fazendo que os servidores se sintam humilhados e constrangidos diante a esse tipo de atitude. Flach (2007) menciona que esses comportamentos prejudicam as relações interpessoais, e que o indivíduo antiético cria uma percepção egoísta para atender somente aos seus interesses, abandonando o trabalho em equipe e desvalorizando a organização.

Além das práticas de assédio moral identificadas, a disseminação de falsas informações referentes as atividades e a colegas de trabalho, buscam prejudicar, principalmente, a reputação. Tal episódio é crítico, já que, se espera em um ambiente de trabalho acadêmico, é um ambiente que seja cercado por informações verídicas que procurem fornecer resolução de problemas por meio de um quadro de profissionais que estudam a respeito das ciências sociais aplicadas. No Quadro 3 a seguir, é apresentado o principal malefício vindo de um ambiente de trabalho pautado em comportamento antiético:

Quadro 3 – Categoria: falta de estímulo.

Categoria	Registros
Falta de estímulo	<p>“Desestimulação, tristeza e em alguns casos depressão”</p> <p>“Desestimula o trabalho dos servidores éticos, sobrecarrega o trabalho daqueles servidores assíduos, reduz a produção da IFES”</p> <p>“Desestimulando nas atividades acadêmicas, descrente de tudo e te deixando uma</p>

	<p>“pessoa sem fé”</p> <p>“Desmotivação”</p>
--	--

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Os resultados da categoria “Falta de estímulo” apontam que a principal consequência da antiética é de trazer desestímulo ao ambiente de trabalho, diminuindo a produção acadêmica, tornando o servidor em uma pessoa insensível e ocasionando doenças como a depressão. Flach (2007) mostra que quando as relações de trabalho estão baseadas em mentiras, assédio moral, inveja, fofocas, gera como consequência o desestímulo, neste cenário dos servidores, ocasiona o aumento do absenteísmo, a baixa produtividade nos serviços acadêmicos, conflitos internos, rivalidades, perda da qualidade de vida no trabalho e doenças.

4.2 Análise dos padrões desejados de ética no ambiente de trabalho.

Conforme as respostas, os servidores entendem por ética no trabalho como “Valores” que cada indivíduo possui, trazendo influência, gerando respeito a todos os profissionais e melhorando as relações de trabalho. Referente a subcategoria “Atos morais”, é compreendido por padrões que se balizem segundo a sociedade, mostrando uma referência a moral. A categorização pode ser vista no Quadro 4.

Quadro 4 – Categoria: conceitos individuais de ética.

Categorias	Subcategorias	Registros
Conceitos individuais de ética	Valores	<p>“Agir de forma correta, atitudes e valores positivos que influenciam o ambiente de trabalho a funcionar de forma positiva”</p> <p>“Ética é o conjunto de valores a serem respeitados por todos no ambiente de trabalho”</p> <p>“Ética é um conjunto de valores humanos e profissionais que os indivíduos, no ambiente de trabalho, devem fundamentar suas práticas para a melhoria das relações humanas.”</p>
	Atos morais	<p>“Padrões morais que respeitam os direitos humanos”</p> <p>“Agir conforme convenção social”</p> <p>“Ato socialmente aceito”</p>

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Segundo Chauí (2000), esses valores são conhecidos por valores morais, no qual, o indivíduo é cercado por diversos fatores como dever e a responsabilidade no exercício da função relatado pelos servidores.

A ética, para os respondentes, também representa atitudes que buscam respeitar padrões morais do corpo de trabalho, denotando condutas e costumes pertencentes ao um grupo social ou individual, procurando conciliar conforme a cultura local os padrões que regem a sociedade. Similarmente, os relatos corroboram com Sousa, Lima, e Neiva, (2016), pois para ser ter uma conduta ética no trabalho, não basta cumprir as normas, mas buscar a devida interpretação delas, utilizando também o princípio da moralidade na administração pública.

Diferente do trabalho de Mendes e Andrade (2010), os servidores respondentes não percebem a ética como um instrumento de intimidação ou punição. Ainda, a ética não é conhecida por sua relação com as comissões de ética da instituição, conforme apontado por Oliveira, Schmitz e Bess (2018), havendo ênfase na percepção individual de cada servidor.

O Quadro 5 mostra a categoria “Condição ética ideal”, relacionando-se ao que se espera de um ambiente de trabalho ético.

Quadro 5 – Categoria: condição ética ideal.

Categorias	Subcategorias	Registros
Condição ética ideal	Respeito	<p>“Respeito aos padrões morais”</p> <p>“De respeito aos colegas.”</p> <p>“condução com seriedade e respeito entre os pares”</p>
	Empatia	<p>“Servidores assumindo o protagonismo, se colocando no lugar dos demais”</p> <p>“Creio que a empatia, pois quando nos colocamos no lugar do outro favorecemos um ambiente mais ético com soluções de problemas mais rápido e eficiente.”</p> <p>“Compreensão, paciência e companheirismo”</p>
	Compartilhamento de informações	<p>“Compartilhar informações, afinal conhecimento está em toda a parte, na internet, nos livros, competência não se transfere...”</p> <p>“compartilhar com o colega”</p>
	Cooperação	<p>“Cooperação, companheirismo”</p> <p>“Educação, compromisso de todos para o crescimento da universidade”</p> <p>“Não criar intrigas; trabalhar no que for necessário para um ambiente saudável, a fim de que as atividades sejam desenvolvidas a contento e em conjunto.”</p>

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Verifica-se que a condição ideal se refere ao tratamento no ambiente de trabalho. Arantes (2012) ressalta que os servidores têm o dever de desempenhar a ética em suas atividades por meio da gestão pública e do mesmo modo, por meio das atividades diárias, como tratar com respeito, ser honesto, íntegro e ser responsável por sua função no serviço público, dependente do cargo ou função, o zelo e a forma de compreender o outro com moralidade.

O tratamento de respeito ao público por meios éticos é declarado por Mendes e Andrade (2010), como a percepção de alterar paradigmas, fomentando questionamentos que visem trazer melhorias no trabalho, levando informações não somente para o público atendido, no caso da universidade para os acadêmicos e parceiros, mas gerar e disseminar conhecimentos e informações a todos os envolvidos.

O sentimento de empatia pode fornecer meios de compreender o próximo, a forma como cada servidor desempenha o seu trabalho, buscando não somente entender o seu ponto de vista, mas também proporcionar para os servidores maneiras de se resolver problemas éticos de forma rápida e eficiente. Ademais, a compreensão, a paciência e o companheirismo nas atividades são características de pessoas que procuram ser empáticas na convivência cotidiana do trabalho, e para esse ambiente leva a importância de criar um bom clima organizacional, evitando discussões acirradas, tornando o trabalho satisfatório e aumentando a produtividade da universidade.

O compartilhamento de informações, previamente categorizado aumenta o sentimento de cooperação e compromisso da universidade, como apresentado por Arantes (2012), no esforço em buscar o bem comum. Esse sentimento de cooperação sensibiliza e valoriza o trabalho em equipe, evitando intrigas entre os mesmos, buscando foco para que o ambiente se torne ou permaneça saudável, com a intenção de que as atividades laborais sejam realizadas de forma prazerosa e em união. Tal relato assevera a abordagem feita por Mendes e Andrade (2010), no qual é necessário divulgar e orientar a conduta ética para os servidores, porque conforme percebido anteriormente, são meios de evitar problemas éticos.

A categoria “Ambiente organizacional saudável” foi dividida em duas subcategorias, como exposto no Quadro 6.

Quadro 6 – Categoria: ambiente organizacional saudável.

Categoria	Registros
<p>Ambiente organizacional saudável</p>	<p>“Atitudes éticas normalmente tem reflexos positivos, para a organização, para os colaboradores, aumentam a produtividade, trazem harmonia ao ambiente de trabalho, porque se torna mais saudável, além de ajudar o desenvolvimento profissional dos funcionários, cumprindo assim o que determina o artigo 225 da Constituição Federal, meio ambiente de trabalho saudável.”</p> <p>“A ética traria um ambiente de harmonia e paz, estimulando a todos”</p> <p>“No contexto da Universidade como um todo, seria necessária uma melhor tomada de consciência, por parte de cada indivíduo, no sentido de se imbuir mais, do sentimento de empatia...”</p> <p>“Nos deixando crer que é possível ter seres humanos abençoados e que respeitam as pessoas independente de sua titulação”</p>

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

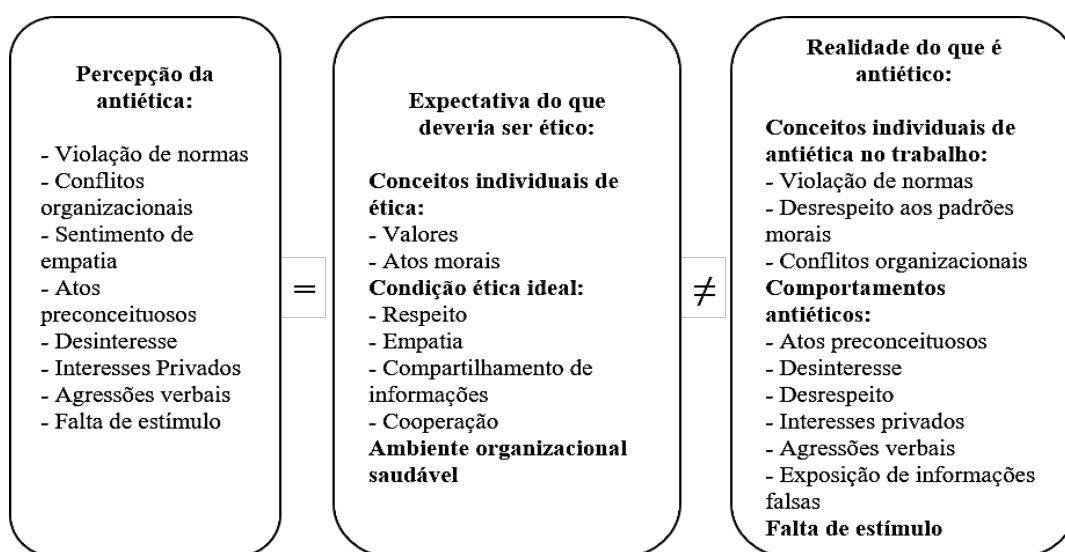
Um ambiente saudável auxilia no desenvolvimento profissional dos servidores contido no art. 225 da Constituição Federal, encontrado no caput, esse registro feito por um servidor se baseia a respeito do Meio Ambiente, bem como, para o ambiente organizacional, pondo em evidência o direito de todos a terem um ambiente de trabalho equilibrado, ressaltando igualmente a qualidade de vida no trabalho e a importância em se defender tais direitos.

Um caso preocupante percebido na pesquisa, demonstrado pelos servidores, é que grande parte os gestores desconhecem a resolução de problemas organizacionais por meio ético, corroborando com o disposto por Mello (2017), mostrando que muitos servidores públicos desconhecem ações normativas e instrumentos para aplicação prática da ética no serviço público. Alguns relataram que se resolvem por meio de reuniões e abertura de sindicância ou por Processo Administrativo Disciplinar [PAD], já outros casos, quando gestores tem ciência dos procedimentos, encontram dificuldades em aplicá-las, devido a um tipo de procedimento processual desencadear outro e assim sucessivamente, não permitindo que o processo anterior seja resolvido, como consequência, boa parte dos casos não são bem solucionados.

4.3 Avaliação da relação entre o padrão ético desejado e o comportamento antiético existente no ambiente de trabalho.

Nesse subtópico pretende apresentar a percepção da antiética dos servidores por meio da diferença entre a expectativa e a realidade, segundo o modelo de análise proposto. Observa-se na Figura 2, o resultado oriundo dos dados e da proposta de análise:

Figura 2 – Percepção da antiética.



Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Ao comparar as diferenças entre a expectativa da ética e a realidade da antiética, se nota a violação de normas formais e informais. Para Sousa, Lima, e Neiva, (2016) as atitudes éticas não são exclusivamente cumprir as normas em texto, mas realizar aquilo que é certo, independentemente de regras ou normas de conduta, todavia é agir de forma ética e agregar todos os valores que possui, envolvendo a consciência e os valores morais. Dessa forma, o quebramento de normas abre a possibilidade para conflitos organizacionais. Esses conflitos organizacionais estão relacionados pela falta dos aspectos esperados na condição ética ideal, podendo ser comprovado pelos comportamentos antiéticos identificados.

O sentimento empático é desejado pelos servidores, porém o que se percebe na realidade é a tomada do ambiente pela falta de empatia, não buscando compreender e se pôr no lugar da outra pessoa. Tais tipos de comportamentos desencadeiam atos de preconceito e discussões acirradas e desrespeito, prejudicando igualmente o desempenho e a produtividade.

O preconceito foi também percebido no trabalho, não gerando respeito devido as formas diferenciadas que cada um tem de compreender algo, provocando brigas por ideias opostas.

Algo esperado é a cooperação nas atividades, diferente do que se acontece, certos indivíduos agem sem compromisso na função não tendo o interesse em se dedicar na sua profissão, sendo comprovado por Mello (2017), tal falta de compromisso com a função não contribui para as atividades desempenhadas pelo serviço público. E por não ter o espírito de trabalhar em equipe, não buscam soluções para os problemas ou muito menos se unem para a realização de determinada tarefa, dando início a comportamentos gerados pela falta de empatia. Os interesses privados identificados na realidade da antiética, deformam não somente a imagem da organização, mas quebram princípios éticos desde as normas a aspectos morais, identificando assim, atos de corrupção por parte de servidores. Oliveira (2017), declara que as escolhas e as formas a serem trabalhadas devem ser desenvolvidas com base em leis que direcionem as atividades sem intenções pessoais.

Outro fato percebido da antiética está nas agressões verbais, pois um ambiente onde acontecem discussões, gritos e ofensas, geram o sentimento de humilhação e constrangimento em meio a essas ações antiéticas. Como afirma Flach (2007), agir dessa forma faz com que a percepção se torne em egoísta, tentando somente o interesse próprio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já os aspectos da antiética, apontam importantes itens que precisam ser tratados pela organização, precisando ser prevenidos ou amenizados esses comportamentos, visando proporcionar um bem-estar a todos. Assim, um ambiente dinâmico deve ser favorecido para evitar uma rotina exaustiva de trabalho e suas consequências como a baixa produtividade.

Igualmente analisar a cultura ética de corpo acadêmico é um fator essencial para entender os comportamentos antiéticos, desse modo, os gestores poderiam compreender melhor as práticas morais existentes no ambiente, viabilizando a redução dos conflitos internos de trabalho.

Os gestores são identificados como vetores na geração de conflitos, obrigando os colaboradores a obedecerem a suas práticas consideradas antiéticas. Pode-se afirmar que tal

fato influencia os demais a experimentarem esse tipo de atitude e isso pode ser umas das explicações para as dificuldades em se resolver problemas organizacionais por meio ético.

Os resultados também denotam o sentimento de exclusão percebidos pelos docentes. Nisto é visto que, é preciso um aperfeiçoamento no comportamento dos docentes para que questões políticas, sociais, ideológicas e pessoais não interfiram na construção da ética profissional no âmbito acadêmico.

Como indicação para pesquisas futuras, recomenda-se realizar tal estudo em iniciativas privadas e igualmente uma pesquisa a respeito da antiética no trabalho em uma empresa, fazendo um comparativo com ações antiéticas realizadas no serviço público com as das iniciativas privadas, mostrando assim percepção da antiética entre servidores públicos e empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Do mesmo modo, é sugerido um estudo de doenças ocasionadas por ambientes antiéticos e os impactos gradativos que têm gerado ao longo dos anos, como meio de buscar soluções que amenizem esses problemas.

REFERÊNCIAS

ADLER, Ana H.; ANTEZANA, Cecilia N. Ética profissional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas. **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 17, n. 1, p. 100-115, 2015.

ALMEIDA, Filipe Jorge Ribeiro de. Ética e desempenho social das organizações: um modelo teórico de análise dos fatores culturais e contextuais. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 11, n. 3, p. 105-125, 2007.

ARANTES, Elaine C. **Ética no Serviço Público**. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Paraná - Educação a Distância, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017.

BERTOLINI, Geysler Rogis Flor. **Modelo de Avaliação da Percepção dos Consumidores em Relação aos Produtos Ecologicamente Corretos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BRUCE, Willa. Breaking the psychological contract: An act of anti-ethics. **Global Virtue Ethics Review**, v. 2, n. 2, p. 134-134, 2000.

CATAFESTA, Kelly Cristiane. Ética no serviço público federal: contexto e reflexões. **HOLOS**, v. 1, p. 386-396, 2017.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. Ática, 2000.

DEL RIO, Vicente. Paisagens, realidade e imaginário: a percepção do cotidiano. **Paisagem e Ambiente**, n. 7, p. 93-101, 1995.

FAZLI, Abbas; IMANI, Elham; ABEDINI, Samireh. Faculty members' experience of student ethical problems: A qualitative research with a phenomenological approach. **Electronic Journal of General Medicine**, v. 15, n. 3, 2018.

FLACH, L. Comportamentos antiéticos nas organizações: relatos ligados a inveja, mentira, fofocas e assédio moral. **Encontro nacional da associação nacional de pós-graduação em administração**, v. 31, 2007.

GÁSPARI, Jossett Campagna de; SCHWARTZ, Gisele Maria. O Idoso e a Ressignificação Emocional do Lazer. **Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 21, n.1. Brasília, 2005.

MARIN, Andréia Aparecida; OLIVEIRA, Haydée Torres; COMAR, Vito. A Educação Ambiental num contexto de complexidade do campo teórico da percepção. **Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. Interciencia**, vol. 28, n.10. Caracas, 2003.

MEIRELLES, Hely Lopes *et al.* **Direito administrativo brasileiro**. Revista dos Tribunais, 2010.

MELLO, Marco Aurélio. A Ética nas funções de Estado. **Revista Interdisciplinar de Direito**, v. 12, n. 1, 2017.

MENDES, Annita Valleria Calmon; ANDRADE JÚNIOR, Hermes de. Administração pública federal: a percepção de servidores sobre a ética. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 32, n. 2, p. 115-125, 2010.

NASCIMENTO, Eunice. **Comportamento Organizacional**. IESDE Brasil S.A. Curitiba: 2008.

NASCIMENTO, T. **A percepção dos servidores técnicos administrativos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em relação à Ética no Serviço Público**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil, 2014.

OLIVEIRA, C. M., SCHMITZ, S., BESS, M. A Gestão da Ética inserida na política de Gestão de Pessoas: Uma proposta para minimização dos conflitos éticos em Universidades Federais. **Coloquio Internacional de Gestión Universitaria**, 2018

OLIVEIRA, F. C. **Ética do Serviço Público**. Dissertação de mestrado, Faculdades EST, São Leopoldo, RS, Brasil, 2017.

SOUSA, Á. A.; LIMA, F.; NEIVA, L. J. Ética no Serviço Público: Desafios para a gestão de uma escola do município de Teresina-PI. **Congresso Nacional de Excelência em Gestão &**

III Inovarse, 2016.

SOUSA, Hugo Miguel dos Reis Costa. Percepção Humana na Visualização de Informação Crítica. Tese de doutorado. Universidade do Porto. Fevereiro, 2009.

SROUR, Robert Henry. **Ética Empresarial**. – 4. ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

STORY, Joana. Líderes da Antiética. **Revista: GV Executivo**. v. 17, n.4. 2018.

ZAMANI, Asghar. Knowledge Sharing among Faculty Members in Research Institutes in Iran. **The Online Journal of Distance Education and e-Learning**, v. 6, n. 2, p. 61, 2018.

PERCEPTIVE EVALUATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ETHICS AND ANTHETICS IN A PUBLIC INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

***Abstract:** Thought the theory of perception, derived from psychoanalysis, the aim of this research was to comparatively evaluate the relationship between ethics and unethics at the laboral environment of a Federal Public Higher Education Institution. An exploratory and qualitative research approach was carried out. Data collection occurred through an online questionnaire with seven open questions applied to teachers of the Applied Social Sciences area of the organization. The results indicate that the most critical points identified refer to disrespect, lack of empathy, private interests and verbal aggression, highlighting the lack of knowledge of managers about how to solve organizational problems through ethical ways.*

***Keywords:** Ethics. Unethics. Perception. Public Higher Institution.*

O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRINCIPAIS DESAFIOS E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO INICIAL

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1717

OLIVEIRA, Walas Leonardo¹ – walasleo@yahoo.com.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Campos do Jordão
12460-000 – Campos do Jordão – São Paulo – Brasil

FONSECA, Thalita Cavassana Dias² – thalitacddias@gmail.com

***Resumo:** O artigo busca analisar os principais desafios enfrentados por pedagogos que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e as possíveis relações entre as estratégias adotadas por esses profissionais para o enfrentamento das dificuldades e sua formação inicial. Trata-se de trabalho resultado de uma pesquisa de iniciação científica, centrada em metodologia qualitativa. Primeiramente, efetuou-se uma investigação teórica por meio do levantamento de artigos, livros, dissertações e documentos normativos relevantes para a temática. Já a pesquisa empírica se deu por meio da aplicação de questionário. Os dados apontam, entre outros elementos, para o fato dos pedagogos possuírem maiores dificuldades na relação com docentes e gestores.*

***Palavras-chave:** Trabalho do pedagogo. Educação profissional. Formação inicial. Desafios. Instituto Federal.*

1 INTRODUÇÃO

A docência não é o único campo de atuação para os graduados em pedagogia. Por se tratar de um especialista em educação, o pedagogo pode exercer diferentes papéis, os quais contribuem de forma distinta para qualquer situação em que ocorra um processo de ensino-aprendizagem intencional, formal ou não-formal, dentro de espaços escolares ou não escolares, como, por

¹ Mestre e Doutorando em Educação. Professor do Instituto Federal de São Paulo, Câmpus Campos do Jordão.

² Graduanda em Pedagogia. Aluna do Instituto Federal de São Paulo, Câmpus Campos do Jordão.

exemplo: hospitais, empresas, sindicatos, etc. (LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2007; CARRIJO, CRUZ e SILVA, 2016).

Os pedagogos atuantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) detêm uma ampla gama de atribuições desempenhadas em seu cotidiano; por isso, para a realização das mesmas, precisam dispor de uma extensa bagagem de conhecimentos pedagógicos (CARRIJO, CRUZ E SILVA, 2016). A respeito das atribuições e contribuições desses profissionais no interior dos institutos federais (IF's), Brandt et al. (2014, p. 72) argumentam que “o pedagogo precisa ser um articulador e desencadeador da formação permanente dos profissionais da educação e preocupar-se com a formação discente (...)”.

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo estabelecer relação entre as dificuldades que os pedagogos enfrentam no seu cotidiano profissional e sua formação inicial na licenciatura em pedagogia, analisando como esta contribui ou não para a prática profissional desses trabalhadores. Para tanto, foram realizadas tanto uma pesquisa teórica, por meio do levantamento de livros, dissertações, artigos etc., quanto uma pesquisa empírica, por meio da aplicação de questionário.

Existem poucas pesquisas sobre o trabalho do pedagogo no geral e é ainda mais escasso o número de trabalhos sobre os pedagogos atuantes tanto no IFSP quanto nos IF's situados nos demais estados (CARRIJO, CRUZ e SILVA, 2016). Por esse motivo, a pesquisa realizada é de suma importância, pois visa contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados por esses sujeitos no contexto da EPT e a relação com sua formação inicial. Pode colaborar também para uma maior valorização deste profissional que, por meio das inúmeras atribuições que possui, é indispensável para o aprimoramento de todo e qualquer processo pedagógico.

O presente artigo está dividido nas seguintes seções: história da pedagogia no Brasil; o trabalho do pedagogo na EPT; a pesquisa de campo; e principais achados do trabalho de campo.

2 HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NO BRASIL

O curso de pedagogia no Brasil foi inicialmente concebido como um curso de bacharelado e, assim como todas as demais graduações que faziam parte dessa categoria, tinha a duração de três anos. Era o único elemento da seção “Pedagogia” que, juntamente com as demais seções:

Filosofia, Ciências, Letras e a seção especial de Didática, constituía-se como um dos pilares da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras a qual foi regulamentada pelo Decreto-lei nº 1.190/39. Os discentes que obtinham o título de “bacharel” e que desejassem ter também o diploma de “licenciado” poderiam obtê-lo desde que cumprissem o chamado curso de “Didática”, com duração de um ano. Esse processo recebeu o nome de “esquema 3+1” (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007) esclarece que o Decreto nº 1.190 de 1939 não proporcionou a propagação de uma definição clara e objetiva da pedagogia, das atribuições do trabalho dos técnicos em educação assim como não explicitou quais disciplinas se enquadrariam na área de atuação dos pedagogos. Sendo assim, ficou posto que esses docentes em específico poderiam atuar no Curso Normal, além da possibilidade de lecionar, nos cursos de nível médio, as disciplinas de Filosofia, História e Matemática. Este mesmo documento legal, ao estratificar a grade curricular e desvincula-la da realidade dos diversos espaços escolares que deveriam ser o principal objeto de investigação dos licenciados, desfavoreceu o desenvolvimento e a visibilidade da pedagogia como uma ciência acadêmica.

Anos mais tarde, em 28 de novembro de 1968, sobre a vigência do regime militar imposto no Brasil com o golpe de 1964, foi promulgada a lei nº 5.540 que dispunha sobre a reforma universitária. Tal reforma instaurou no ambiente acadêmico um caráter produtivista baseado na teoria do Capital Humano, ou seja, às universidades incumbiria a tarefa de preparar a mão-de-obra especializada adequando-a aos anseios mercadológicos. A partir desta lei, foi fundada a Faculdade de Educação e iniciou-se uma nova regulamentação do curso de pedagogia, a qual adquiriu maior evidência após a criação do Parecer nº 252/69 de autoria do conselheiro Valmir Chagas (SAVIANI, 2007).

O referido parecer reformulou o curso de pedagogia mudando seu *status* de bacharelado para licenciatura. Outra mudança instituída por esse documento foi a divisão da grade curricular em duas partes: a primeira, composta por disciplinas que deveriam ser cursadas por todos os egressos e a segunda, que tratava da parte diversificada, agrupando as habilitações em Administração Escolar, Orientação Escolar, Inspeção Escolar e Supervisão Escolar. Araújo (2006, p. 3) ressalta que: “também, nesse período, emerge a função do pedagogo como estudioso da teoria, dos fundamentos ou da metodologia da educação”. Contudo, é importante esclarecer que as habilitações tinham como intuito formar especialistas que garantissem a

adequação do ambiente escolar à lógica do mercado através da introdução da educação tecnicista (SAVIANI, 2007).

Ao passo que o regime militar caminhava para a sua extinção e a redemocratização começava a emergir, deu-se início a um movimento elaborado por educadores em prol de alterações substanciais tanto na formação como na atuação dos pedagogos. Visava-se o fim da fiscalização e do controle que os especialistas em educação exerciam sobre os professores e a aniquilação da divisão entre os que detinham o conhecimento teórico da prática educacional e aqueles que a executavam. O ponto de partida desse movimento foi a realização da Primeira Conferência Brasileira de Educação, em 1980. Nesse momento, algumas universidades optaram por não trabalhar mais com as quatro habilitações. Esse processo de progressiva extinção das quatro antigas habilitações do curso de pedagogia passou a ser intensificado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96.

A LDB nº 9.394/96, em seu artigo 64, propõe que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, deve ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação. Portanto, a referida lei, por mais que ainda mantenha a formação de profissionais para administração, supervisão, orientação e inspeção sob a responsabilidade do curso de pedagogia, não estabelece nenhuma habilitação para tal fim. Dessa maneira, os cursos de pedagogia que ainda possuíam as quatro antigas habilitações paulatinamente iniciaram reformulações em sua estrutura curricular a partir da segunda metade dos anos de 1990 (BRASIL, 2020a).

No entanto, o fim definitivo das habilitações e uma mudança mais significativa nos currículos dos cursos de pedagogia brasileiros ocorreu a partir de 2006, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 01/2006. Essa resolução, em vigor até o momento, considerou a “docência” como base principal da formação do pedagogo. A partir desse momento o curso de pedagogia no Brasil se transforma exclusivamente em um curso de licenciatura, elemento que inclusive aparece de forma clara já na ementa do referido dispositivo legal. As atribuições do pedagogo passam a girar especialmente em torno da docência na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, em cursos de magistério de nível médio, de educação profissional na área de serviços, apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Embora a gestão escolar e educacional ainda fosse prevista, esta passa a assumir

um caráter secundário na formação dos pedagogos, como “participação em atividades de gestão”, inclusive em espaços não escolares.

Entretanto, por sua visão reducionista sobre a pedagogia e o trabalho do pedagogo, a Resolução CNE/CP nº 01/2006 passa a ser alvo da crítica de alguns pesquisadores. Nesse sentido, por exemplo, Libâneo (2006) defende que o curso de pedagogia não deve ter como base da formação de seus profissionais a “docência” pois, segundo o autor, a pedagogia é a ciência que estuda o fenômeno educativo, sob suas mais diferentes formas. Sendo assim, a base da formação do pedagogo só pode ser a própria “educação”. De acordo com Libâneo (2006, p. 850): “Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. “Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor.”

Portanto, conforme Libâneo (2006), o documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) manteria antigas imprecisões conceituais, confundindo “ensino” e “educação”, bem como “atividades docentes” e “atividades gestoras”. A tese central do autor é a de que:

A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo (...) (LIBÂNEO, 2006, 848).

Libâneo faz várias outras críticas à Resolução CNE/CP nº 01/2006. Por exemplo, no artigo 10, o dispositivo legal determina a extinção de todas as habilitações existentes decorrentes de legislação anterior, mas o texto não esclarece como fica o “aprofundamento e a diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional”, ou seja, quais são as possíveis formações complementares para os graduandos em pedagogia. Além disso, no artigo 14 a referida Resolução afirma que a licenciatura em pedagogia assegura a formação de profissionais prevista no art. 64 da LDB, tal como já citado acima. No entanto, a Resolução não esclarece como um curso de pedagogia, centrado na docência, poderia formar profissionais para atividades eminentemente gestoras, como a inspeção, administração, supervisão e orientação.

Em julho de 2015 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a qual 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. Este dispositivo legal avançou em relação à Resolução CNE/CP 01/2006 ao aumentar de 300 para 400 horas o estágio supervisionado para todas as

licenciaturas, inclusive a pedagogia; bem como de 100 para 200 horas as atividades teórico práticas de aprofundamento e, principalmente, por estabelecer 400 horas de prática como componente curricular. Contudo, tal documento contribuiu também para enfraquecer a já precária identidade do curso de pedagogia, ao trata-lo de forma genérica, no bojo das demais licenciaturas (BRASIL, 2015).

Mais recentemente, no contexto do governo conservador do Presidente Jair Bolsonaro, foi promulgada a Resolução CNE/CP n. 02 de 2019, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação). Tal documento, aprovado nas vésperas do Natal de 2019 e nas férias do Ministro da Educação, portanto na “calada da noite”, representa um retrocesso em relação à legislação anterior: principalmente por três motivos: primeiramente, porque tal documento não foi amplamente discutido pelos diferentes segmentos interessados na matéria, em especial os próprios professores, pelo contrário, foi proposto e debatido por membros do CNE pertencentes ao empresariado educacional; em segundo lugar, por atrelar a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular, a qual vem sendo alvo de muitas críticas, inclusive dos próprios professores; por fim, por apresentar uma visão despolitizada e acrítica da formação de professores.

No que diz respeito especificamente ao curso de Pedagogia, tal documento, no art. 22, acrescenta 400 horas às 3.200 para o exercício de atividades de gestão, tal como descritas no art. 64 da LDB. Isso significa que os cursos de pedagogia, a partir de agora, para formarem coordenadores pedagógicos, especialistas em educação escolar, gestores escolares, etc. deverão possuir carga horária mínima de 3.600 horas. O parágrafo segundo do referido artigo lembra, ainda, que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional do pedagogo gestor (BRASIL, 2020b).

Enfim, pode-se observar, ao se olhar para a história do curso de pedagogia, que o comprometimento dos pedagogos para com a elaboração de pesquisas que tenham como objeto de estudo a própria pedagogia, faz-se necessário para a consolidação desta como uma ciência. Tais estudos poderiam também subsidiar mudanças, mesmo que tímidas, nas grades curriculares dos cursos com o objetivo de promover uma educação emancipatória, capaz de formar profissionais capacitados para atuarem nas mais diversas áreas.

3 O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O pedagogo especialista possui como sua principal função realizar a mediação entre os diversos agentes que compõem o ambiente escolar e o processo de ensino e aprendizagem. Carrijo, Cruz e Silva (2016, p.5) discorrem que “o trabalho do pedagogo escolar terá influência no trabalho dos demais profissionais da escola, principalmente na dos professores”. Sendo assim, compreende-se que este profissional se faz indispensável para a realização de uma educação de qualidade dentro das escolas.

No contexto da EPT que ocorre no interior dos 36 *campi* do IFSP, os pedagogos contribuem com a prática dos docentes auxiliando-os na elaboração do Plano Individual de Trabalho³ (PIT), no preenchimento dos diários de classe, fazendo o acolhimento a novos docentes, ministrando formação continuada, etc. É importante lembrar que o atendimento aos discentes e seus familiares também faz parte do extenso rol de atribuições deste profissional.

Além de realizar essas e outras atividades pedagógicas, o pedagogo também se ocupa de atividades técnico-administrativas, tais como: a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), a participação em Colegiados de Curso e a participação na Organização do Calendário Acadêmico (BRANDT *et al*, 2014; IFSP, 2014).

Essas são apenas algumas das atribuições que se pode encontrar em documentos normativos como, por exemplo, a Resolução nº 138 de 2014, a qual aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica do IFSP. E a partir delas pode-se observar que a atuação na EPT exige do profissional certas competências, as quais deveriam ter sido desenvolvidas na formação inicial nos cursos de pedagogia.

Na seção a seguir serão explicitados os procedimentos metodológicos utilizados na obtenção e na análise do *corpus* da pesquisa. A escolha e a aplicação de tais procedimentos foram realizadas sempre com o intuito de atender o objetivo principal da pesquisa, ou seja, buscavam elucidar os desafios enfrentados pelos pedagogos no exercício dos seus afazeres cotidianos bem como as estratégias utilizadas para superá-los.

³ Trata-se de um planejamento que todo docente do IFSP deve fazer no início de cada semestre, listando todas as atividades que desenvolverá.

4 A PESQUISA DE CAMPO

4.1 Procedimentos metodológicos

A investigação realizada centrou-se na análise da relação entre os desafios enfrentados pelos pedagogos que atuam na EPT do IFSP e sua formação inicial. Partiu-se da hipótese de que a ausência de uma formação inicial voltada para o trabalho na EPT está ligada à maior parte dos desafios enfrentados cotidianamente pelos pedagogos que atuam nessa modalidade. Nesse sentido, conforme Carrijo, Cruz e Silva (2016), os pedagogos não estariam sendo preparados, durante o curso de licenciatura, para atuarem na EPT, mas apenas na Educação Básica regular. Realizando revisão bibliográfica em revistas que tratavam do pedagogo no contexto da EPT, Carrijo, Cruz e Silva (2016, p. 10) argumentam que: “em todos os trabalhos, fica nítido que os pedagogos precisam mobilizar amplos saberes que envolvem todos os processos escolares e alguns ressaltam que, na prática, a formação superior inicial não supre as demandas do trabalho na educação profissional”. E essa lacuna em sua formação poderia estar contribuindo para esses profissionais enfrentarem os desafios impostos por aquela modalidade de educação com menos efetividade.

Para se alcançar o objeto exposto acima, foi realizada uma pesquisa predominantemente qualitativa, adotando-se dois grandes eixos metodológicos: investigação teórica e investigação empírica.

4.2 Os sujeitos, o campo da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados

Optou-se pela pesquisa com pedagogos da EPT pela quase inexistência de pesquisas sobre o trabalho do pedagogo nessa modalidade. Nesse sentido, Carrijo, Cruz e Silva (2016), investigando o trabalho dos pedagogos nos IF's, descobriram que, de 1.800 artigos publicados nas revistas dessas instituições, de 2008 a 2014, apenas 05 tratavam de pedagogos nos IFs. Almeida e Azevedo (2015), analisando a atuação do pedagogo na EPT e a necessidade de uma postura investigativa, também observaram que há poucos estudos, tanto na literatura específica quanto geral, sobre o trabalho desse profissional. E, entre os poucos estudos sobre esta temática, a minoria se deteve, até o momento, em questões como a relação entre sua formação inicial e os desafios enfrentados por esses trabalhadores no seu dia-a-dia. Optou-se pelo campo “instituto federal” porque os IF's representam, hoje, a maior estratégia de expansão da EPT no Brasil. A EPT tem passado por uma significativa expansão, especialmente a partir de 2008, com a criação, via Lei nº 11.892, dos Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia. Essa expansão tem representado não apenas um aumento do número de vagas para os diferentes cursos ofertados, mas também de profissionais, inclusive pedagogos.

Foi desenvolvido um questionário contendo 15 questões de múltipla escolha, sendo que cada questão possuía 4 possibilidades de resposta. Dessas 15 questões, 3 permitiam a possibilidade de o respondente escrever uma resposta diferente das alternativas expostas. Esse questionário foi elaborado em uma plataforma *online* denominada *Survey Monkey* e seu *link* foi disponibilizado para a quase totalidade dos pedagogos que atuam nos 36 *campi* do IFSP. No total, obteve-se 29 questionários respondidos, o que representou 25,5%⁴ do total de pedagogos da instituição.

4.3 Perfil dos pedagogos

Pensando em uma breve caracterização dos pedagogos investigados no IFSP, observou-se dados relevantes. Por exemplo, 41,38% dos respondentes possuem idade entre 30 e 40 anos. Na faixa etária entre 40 e 50 anos, estão 27,59% dos investigados. Ou seja, quase 69% dos pedagogos do IFSP, que participaram da pesquisa, possuem entre 30 e 50 anos de idade. A minoria dos pedagogos, apenas dois, o que corresponde a 6,90% da amostra, tem entre 20 e 30 anos de idade. Portanto, a maioria dos investigados são profissionais maduros. A partir dessa informação pode-se inferir que esses trabalhadores possuem uma significativa experiência profissional anterior a sua entrada no IFSP.

Com relação ao gênero dos investigados, observou-se que a imensa maioria, 86,21%, são mulheres. Esse dado dialoga com os achados de diferentes pesquisadores que trabalharam com a feminização do magistério (HYPÓLITO, 1997; DURÃES, 2012; FERREIRA, 2015). Esse dado é importante visto que, provavelmente, essas pedagogas possuem uma jornada dupla ou tripla, ou seja, além de serem profissionais que trabalham 6 horas diárias, 30 semanais, são também mães, esposas, donas de casa, etc. Portanto, essa jornada ampla poderia comprometer as estratégias adotadas por essas profissionais para resolverem situações complexas em seu cotidiano profissional devido ao pouco tempo disponível para buscar meios de se aprimorar e suprir o déficit deixado por sua formação inicial.

⁴ No momento da pesquisa, o IFSP possuía 114 servidores com o cargo de pedagogo/área.

Contudo, é necessário observar que o dado exposto acima é apenas um pequeno recorte de uma construção social realizada no decorrer da história, ou seja, não se pode descontextualizá-lo, visto que é resultado de uma ação humana que teve início com a inserção da mulher em uma profissão que, a princípio, era um espaço de atuação predominantemente masculino.

Esse acontecimento obteve, como resposta da sociedade patriarcal brasileira, a naturalização do trabalho docente como algo tipicamente feminino através da equiparação dos cuidados das mães para com seus filhos dentro de seus lares e o ensino ministrado aos mesmos pelas professoras no interior das escolas. Este fato, reafirmado através de estereótipos propagados pelo senso comum, tais como “a pedagogia se faz por amor”, “para ser pedagoga precisa gostar de criança”, “para lecionar precisa ter vocação” e etc., gerou a desvalorização do magistério como também a perda do *status* da pedagogia como a ciência da educação (SILVA, 2011).

Sobre a titulação máxima dos pedagogos investigados, pode-se observar que a maioria, 44,83%, são especialistas. 41,38% são mestres e 13,79% doutores. Esse dado revela que os pedagogos possuem elevado nível de escolaridade, especialmente se levar em consideração o número de profissionais com pós-graduação *stricto sensu*, 55,62%, ou seja, mais da metade dos investigados. Essa informação é bastante positiva pois, devido às especificidades do trabalho do pedagogo, principalmente de orientação a professores e alunos, possuir uma elevada escolaridade pode representar uma possibilidade a mais desses sujeitos lidarem melhor com situações complexas no contexto do trabalho.

Com relação ao tempo de experiência dos pedagogos atuando especificamente no IFSP, no cargo pedagogo/área, a maioria, 37,93% dos respondentes disseram possuir entre 3 a 5 anos de experiência. Somando essa porcentagem a de pedagogos com experiência menor que 1 ano e entre 1 e 3 anos, tem-se que 72,41% deles possuem experiência no cargo abaixo de 5 anos. Portanto, conclui-se que os participantes são relativamente novatos na instituição. Esse dado pode ser cruzado com a informação já citada de que a maioria dos pedagogos possuem mais de 40 anos. Pode-se supor, por exemplo, que esses indivíduos fizeram carreira em outras instituições, provavelmente trabalhando como docentes. E essa suposição ganha força se somada a resposta dos participantes à questão seguinte, sobre seu tempo de experiência como pedagogo em outras instituições. Mais da metade, 55,17% deles responderam nunca ter trabalhado como pedagogos. Para esses, portanto, o trabalho de pedagogo no IFSP é a primeira experiência como especialista em educação.

5 PRINCIPAIS ACHADOS DO TRABALHO DE CAMPO

5.1 Principal dificuldade enfrentada pelos pedagogos

De acordo com o relato dos 29 respondentes, 48,28% dos sujeitos disseram que sua maior dificuldade está relacionada a conflitos com professores e/ou gestores. Esse dado pode ser corroborado pelos dados obtidos na pesquisa bibliográfica de Carrijo, Cruz e Silva (2016, p. 9) que após a análise de algumas pesquisas concluíram que:

Quanto a relação entre pedagogos técnicos e docentes, todos os trabalhos apontam para uma dualidade ou discordância das partes, havendo dificuldades nas relações, embora, alguns trabalhos apontem para um caminho de superação. Alguns também apontam que esse desconforto na relação de trabalho advém da construção histórica negativa da supervisão escolar, da qual o pedagogo se ocupa na maioria das vezes nos institutos.

A origem desse conflito deriva da antiga divisão entre aqueles que pensavam a educação e aqueles que a executavam, o que ocasionava não somente o distanciamento entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas também o controle dos especialistas sobre os docentes (LIBÂNEO, 2006; GONÇALVES, ABENSUR e QUEIROZ, 2014) e dessa forma “o professor passou a ter no pedagogo um inimigo que inspecionava seu trabalho sem entender do conteúdo, mas que deveria dominar técnicas e metodologias de ensino e aprendizagem” (BRANDT *et al*, 2014, p. 71). Embora tenha-se atualmente uma compreensão do pedagogo como um profissional responsável por auxiliar o processo educativo, ainda há rejeição, mesmo que de forma sutil, a este por parte dos professores (CARRIJO, CRUZ E SILVA, 2016).

Outro aspecto que pode ocasionar conflitos é a “insuficiência epistemológica, decorrente da ausência de uma conceituação clara do campo teórico da pedagogia” (LIBÂNEO, 2006, p. 849) manifestada na variedade de tendências pedagógicas, como, por exemplo, a tradicional e a construtivista, e na imprecisão sobre a formação que deve ser ministrada nos cursos de pedagogia presente na redação de documentos normativos, tais como a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que, por sua vez, possibilita a criação de grades curriculares totalmente díspares nas diversas instituições públicas e privadas que ofertam esta licenciatura (LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2007). Essa indefinição a respeito de sua identidade profissional pode contribuir para o surgimento de dificuldades em relações interpessoais com outros profissionais, tanto pedagogos quanto não pedagogos. Isso pode ser observado no relato de alguns respondentes, especialmente no de Tainá⁵, quando menciona que sua principal dificuldade é a:

⁵ Todos os nomes mencionados nesse artigo são fictícios.

Falta de definição de objetivos comuns da própria categoria, causando desunião. Polarização entre pedagogos e outros técnicos. Polarização entre pedagogos e professores. Por conta dos conflitos internos à categoria, o pedagogo muitas vezes não consegue gerenciar os outros conflitos.

Conflitos entre os próprios pedagogos também apareceram no relato de outra respondente, Carla. Para ela, a principal dificuldade vivenciada em seu cotidiano é o: “relacionamento com outros pedagogos”.

Sobre conflitos especificamente relacionados aos gestores, pode-se inferir que parte significativa dessas dificuldades advém do fato do IFSP ser uma instituição de EPT e, como tal, possui muitos gestores pertencentes a áreas técnicas e as ciências exatas. Portanto, parte-se da hipótese de que esses gestores não saberiam exatamente qual é o papel e a importância do trabalho do pedagogo em uma instituição escolar. Isso fica bem claro no relato de alguns respondentes, quando os mesmos explicitam que os gestores do campus em que trabalham não compreenderiam as especificidades do trabalho do pedagogo. Por exemplo, no relato do pedagogo Gabriel fica claro a intenção do seu gestor em atribuir aos pedagogos a tarefa de quantificar o processo ensino-aprendizagem:

(...) na atual gestão em ..., o discurso inicial da atual gestão era de valorização do trabalho pedagógico, não passou muito tempo para isso literalmente "cair por terra", até novos servidores foram inseridos no setor com a intenção de quantificar tudo, e nós pedagogos sabemos que nosso trabalho não é de quantificação, e sim de qualificação, pois lidamos com desenvolvimento humano e nesse sentido não há necessidade de quantificação.

5.2 Importância dos pedagogos para os docentes e gestores

Uma questão posterior corrobora com o relato de Gabriel quando, ao serem questionados sobre o reconhecimento dado pelos gestores e/ou professores para o trabalho que executam e sobre a frequência em que são procurados para solucionar, mediar ou assessorar determinada situação, apenas 34,48% dos sujeitos responderam que são reconhecidos e que são sempre procurados por docentes e gestores, quando o auxílio de um pedagogo se faz necessário. A maioria, 41,38% relatou que às vezes são procurados e 20,69% disseram que, embora exista um reconhecimento de sua importância para a instituição, são requisitados em raras ocasiões. Um investigado, inclusive, respondeu que nunca é procurado. A baixa procura por parte dos docentes pode estar atrelada a falta de clareza sobre as reais atribuições dos pedagogos e sobre a forma que estas deveriam se manifestar no cotidiano profissional.

Gonçalves, Abensur e Queiroz (2009, p. 14) apontam como uma das possíveis causas da perda de especificidade do trabalho dos especialistas em educação atuantes nos IF's, a

inserção do cargo de pedagogo/área na Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE's), enquanto os pedagogos docentes são professores da chamada carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), o que "(...) provoca a volta a um passado que trouxe sérios problemas à educação, por tratar os problemas educacionais como meros problemas metodológicos e burocráticos, além de alimentar desavenças entre docentes e especialistas (...)".

Diante do exposto, poder-se-ia perguntar: será que os pedagogos estão exercendo funções em seu cotidiano profissional que de fato estão relacionadas com o processo ensino-aprendizagem ou será que estão apenas cumprindo tarefas simples e, predominantemente, burocráticas que poderiam ser realizadas por qualquer outro servidor? Segundo os autores, esse deslocamento das reais atribuições do pedagogo, como mediador do processo ensino-aprendizagem, para o mero cumprimento de atividades burocráticas:

(...) faz-nos refletir sobre a verdadeira concepção que há na esfera federal em relação à educação profissional, que nesta perspectiva é a de treinamento, mecânico e sem reflexão, esquecendo-se, portanto, da formação total do ser humano (GONÇALVES, ABENSUR e QUEIROZ, 2009, p. 14).

5.3 Importância dos pedagogos para os discentes e familiares

Ao se tratar do reconhecimento e da frequência na procura proveniente dos discentes e de seus familiares, o cenário muda de figura, pois 48,28% dos pedagogos registraram que são reconhecidos por estes sujeitos e procurados sempre que há necessidade; 41,38% são procurados às vezes e apenas 10,35% são raramente ou nunca solicitados. Sendo assim, fica claro que o trabalho exercido pelos especialistas em educação é imprescindível, especialmente devido a sua contribuição para a permanência e evolução dos alunos dentro da instituição, mesmo que não haja uma valorização por parte dos demais agentes escolares.

O pedagogo é o profissional responsável por contribuir tanto para a qualificação docente quanto para o aperfeiçoamento discente. E no que se refere ao trabalho com os educandos e seus familiares, o pedagogo se mostra inclusive como um importante elo entre os estudantes-família e a instituição escolar. Nesse sentido, quando os pais vão à escola para ter informações sobre o desenvolvimento escolar de seu filho, é o pedagogo o primeiro profissional a ser procurado. É o especialista em educação, portanto, que coordena, com visão de totalidade, o processo ensino-aprendizagem. Enquanto os gestores, conforme Oliveira (2004), devido às reformas educacionais dos últimos 20 anos, têm sido obrigados a focalizar parte significativa de seu trabalho em questões burocrático-administrativas, o pedagogo se faz cada vez mais

relevante na condução de questões eminentemente pedagógicas, como a orientação aos alunos e a seus familiares.

5.4 Principal estratégia para enfrentar as dificuldades

Para solucionar os desafios que encontram dentro dos IF's, a principal estratégia adotada pelos pedagogos, 55,17%, é conversar diretamente com os interessados. A experiência profissional anterior é apontada, por 17,24% da amostra, como sendo útil para a solução de conflitos. Apenas 10,34% dos respondentes disseram utilizar conhecimentos obtidos no curso de pedagogia para enfrentar dificuldades e outros 10,34% mencionaram mesclar duas ou mais formas de intervenção. A minoria, 6,90% dos respondentes, relataram solicitar a interferência da chefia imediata.

Esses dados apontam para duas direções diferentes. Por um lado, observa-se que a dimensão do diálogo é bastante adotada pelos especialistas em educação, o que é muito positivo. De acordo com Freire (2011), o diálogo, a capacidade de escutar e conversar com seu semelhante, deve ser uma das mais importantes e presentes características do educador. E dialogar, na perspectiva freireana, não se trata apenas de “escutar” o outro, mas principalmente ser capaz de se colocar em seu lugar, de compreender sua história de vida, sua realidade e, através da compreensão do “mundo do sujeito”, leva-lo à compreensão crítica do seu estar no mundo.

Por outro lado, é possível perceber que poucos pedagogos adotam os conhecimentos obtidos em sua formação inicial na resolução de dificuldades. Esse dado é preocupante e pode sinalizar para a suposição de que os cursos de pedagogia no Brasil atual estariam desconectados da realidade. Ou, talvez, que esses cursos, especialmente os surgidos pós Resolução CNE/CP nº 01/2006, não estariam fornecendo subsídios para que os pedagogos que optaram por serem especialistas pudessem resolver situações complexas, especialmente relacionais, no contexto do trabalho. Talvez, os cursos de pedagogia estejam preparando melhor seus licenciandos para atuarem como professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, o que exigiria a realização de outra investigação para confirmação dessa hipótese.

5.5 Formação inicial e estratégias adotadas

Sobre a frequência com a qual o curso de formação inicial na licenciatura em pedagogia contribui para a formulação das estratégias adotadas, 41,38% responderam que os conhecimentos que obtiveram sempre os auxiliam, 37,93% disseram que às vezes e 20,69% raramente ou nunca.

Embora os dados obtidos nessa questão pareçam contradizer os da questão anterior, demonstrando uma suposta incoerência no que diz respeito à importância que os pedagogos atribuiriam ao papel de sua formação inicial na resolução de situações problema, na verdade, provavelmente, os respondentes compreenderam a questão anterior de forma mais limitada, como “problemas de relacionamento interpessoal”. Contudo, já na presente questão, os respondentes devem ter percebido que a intenção dos pesquisadores era verificar a relação entre os conhecimentos obtidos no curso de pedagogia e a resolução de situações problema no geral, não apenas em termos de “conflitos entre os sujeitos do campus”. Sendo assim, pode-se justificar o fato de que aqui os respondentes demonstraram maior importância aos conhecimentos obtidos no curso de pedagogia.

Lessard e Tardif (2007) argumentam que a formação do educador se dá de diversas formas: por meio da formação inicial, por meio da formação continuada, por meio da troca de experiências com colegas mais experientes, etc. No entanto, a formação inicial ainda seria o espaço privilegiado para a formação de todo e qualquer educador. Portanto, é importante que os pedagogos consigam perceber que sua formação inicial lhes é efetivamente útil na resolução dos mais diferentes problemas pedagógicos no contexto do trabalho. Isso significa, inclusive, que esses sujeitos estariam sendo capazes de fazer a transposição daqueles conhecimentos obtidos na universidade para a sua prática cotidiana, fundindo teoria e prática. Inclusive, se se somar o percentual de indivíduos que disseram que sua formação inicial SEMPRE os ajuda na formulação de estratégias para a resolução de problemas aos que disseram que ÀS VEZES sua formação os ajuda, tem-se que 79% dos respondentes acreditam que o curso de pedagogia lhes oferece subsídios para a formulação de estratégias para lidarem com situações complexas.

Pode-se concluir, portanto, dessa questão, que embora o curso de pedagogia no Brasil esteja passando, desde 2006, por uma crise de identidade, de perda da centralidade do estudo do seu objeto específico, o fenômeno educativo, ainda assim parece que a formação em pedagogia tem sido capaz de subsidiar o especialista em educação na formulação de estratégias para a resolução de situações problema.

5.6 Como o curso de pedagogia contribui para a criação de estratégias e/ou subsídios para a resolução de desafios

Nessa questão, buscava-se compreender como a formação inicial em pedagogia contribui para que o pedagogo crie estratégias e/ou tenha subsídios para resolver os desafios enfrentados em seu cotidiano profissional. Nesse sentido, 30,77% dos sujeitos responderam que as disciplinas obrigatórias são as principais auxiliadoras. Três alternativas, sendo uma destacando a pesquisa, uma a extensão e a outra os estágios obrigatórios, foram escolhidas, cada uma, por 7,69% dos pedagogos. Entretanto, havia ainda a alternativa de se expressar por meio da escrita caso o respondente não se sentisse contemplado por nenhuma das anteriores. Um número significativo, 12 pedagogos, optou por escrever algo. Muitos relataram que todas ou a maioria das alternativas anteriores já haviam sido úteis em seus afazeres no trabalho. No entanto, a maioria das respostas escritas sinalizam para a importância da formação, seja ela inicial ou continuada, bem como para o fato do pedagogo ser um teórico da educação, um profissional que deve ser capaz de sintetizar teoria e prática no seu fazer profissional. Sendo assim, o trabalho do pedagogo deve ser fundamentado em sólidas bases teóricas que, por sua vez, devem se vincular e fundamentar a prática. O pedagogo Maurício elucida bem essa união entre teoria e prática quando relata que:

Os professores do campus que trabalho acreditam muito em respostas teoricamente fundamentadas, assim sendo, quando traçamos estratégias usamos as fundamentações teóricas da pedagogia, sobretudo de fundamentos da educação, teorias de desenvolvimento e das relações ensino-aprendizagem.

A dimensão reflexiva, que funde teoria e prática também pode ser observada no discurso do pedagogo Gabriel:

(...) A necessidade de reflexão é o cerne do pedagogo, por isso a necessidade de formação constante, pois todos acham que sabem sobre educação, mas a realidade mostra justamente o contrário. O que faz com que em cada situação tenhamos sempre a necessidade de conhecer a realidade, buscar soluções práticas com suporte teórico de legislação e das teorias da educação, das metodologias, das práticas, da ética, da moral, e com aquilo que for melhor para o aluno.

Associando essa importância atribuída à formação/reflexão com o fato de que 30% dos sujeitos sinalizaram que as disciplinas obrigatórias do curso de pedagogia são as responsáveis pela criação de estratégias e/ou oferta de subsídios para a resolução de problemas, pode-se inferir que os respondentes consideram que os elementos teóricos trabalhados em sua formação inicial no curso de pedagogia são os grandes responsáveis para a construção de estratégias para a resolução de problemas nos seus afazeres de trabalho.

Portanto, há que se valorizar a dimensão central da pedagogia: o estudo da educação. Como argumentam Libâneo (2006) e Saviani (2007), o que fundamenta e caracteriza a pedagogia é exatamente o estudo aprofundado do seu objeto, o fenômeno educativo, sob suas mais diferentes manifestações. Sendo assim, quanto mais centrada nesse estudo estiver a formação do pedagogo, mais sólida será sua atuação e mais embasadas teoricamente serão as contribuições desse profissional para os professores, alunos e familiares.

5.7 Relação entre a grade curricular do curso de pedagogia e discussões sobre EPT

Por último, foi perguntado aos pedagogos se a grade curricular do curso de licenciatura em pedagogia que cursaram contemplou alguma discussão ou disciplina que abordasse o trabalho do pedagogo na EPT. 86,21% dos respondentes responderam que não. A pedagoga Wilma, em resposta a essa questão, discorreu:

Quando fiz pedagogia a educação profissional não fazia parte do currículo, portanto tive que aprender sozinha, consultando livros e artigos, errando e acertando, pois quando entrei no CEFET não existia integração, capacitação, absolutamente nenhuma informação sobre o trabalho do pedagogo.

Pode-se cruzar o dado aqui obtido com os de Pimenta *et al* (2017, p. 21) que analisaram em sua pesquisa as grades curriculares de 144 cursos de pedagogia, de instituições públicas e privadas, existentes no estado de São Paulo e categorizaram 7.203 disciplinas em 9 grandes eixos conforme a frequência em que despontavam nas matrizes. O eixo “conhecimentos relativos à formação profissional docente” é o que mais se destaca pois compreende 36,92% do total de disciplinas. Os dois eixos que se enquadrariam melhor nas especificidades do trabalho do pedagogo especialista são “conhecimentos relativos à gestão educacional”, que engloba apenas 6,35% das disciplinas, e o eixo, que corresponde a 8,51% das disciplinas, “conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais”, já que a EPT corresponde a uma modalidade de ensino. Entretanto, a amplitude desse último eixo citado dificulta a identificação do percentual real de disciplinas que abordam como temática as modalidades de ensino e, devido a ênfase dada pelas matrizes curriculares na docência, a qual, no caso dos pedagogos, abrange a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, pode-se deduzir que são essas as principais modalidades descritas nesse eixo, sendo a EPT pouco trabalhada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal problema enfrentado pelos pedagogos que atuam na EPT diz respeito ao seu relacionamento com professores e gestores; problema esse que tem sua origem na trajetória percorrida pela pedagogia através da história. O diálogo é adotado como a principal estratégia para solucionar esses conflitos. Com relação aos gestores, observa-se que estes não compreendem as especificidades do trabalho do pedagogo. Essa visão pode ser explicada pelo fato de os pedagogos serem classificados, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), como profissionais do setor administrativo e não como profissionais do magistério. Isso acaba fazendo com que se fortaleçam concepções equivocadas a respeito do pedagogo, como se este fosse um mero executor de tarefas burocráticas.

No que se refere a formação inicial desses sujeitos, pode-se observar que a maioria relatou que esta contribuiu para a criação de estratégias para solucionar os mais diversos desafios que enfrentam no cotidiano de trabalho. Entretanto, mais de 80% declarou que não obtiveram, durante a graduação em pedagogia, nenhuma discussão ou disciplina que contemplasse a EPT. Outro ponto significativo é o fato desses profissionais adentrarem no IFSP sem uma bagagem teórica que abarque especificamente a modalidade de educação ofertada pela instituição, ou seja, eles não possuíam um conhecimento prévio sobre a EPT. Dessa forma, foram obrigados a aprenderem o exercício do cargo de pedagogo/área na prática, por meio da tentativa e do erro, o que pode gerar a precarização do trabalho desses sujeitos.

Enfim, os objetivos propostos pela pesquisa, de identificar os sujeitos, os desafios que enfrentam no seu cotidiano e as contribuições da formação inicial para a criação de estratégias para solucionar os mesmos, foram alcançados. Agora, espera-se que os resultados obtidos contribuam, mesmo que parcialmente, para o avanço do conhecimento científico sobre o trabalho do pedagogo na EPT, podendo inspirar outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. N. e AZEVEDO, R. O. M. O pedagogo e sua atuação profissional: repensando a prática a partir de uma postura investigativa. **Educitec**, n. 2, p. 1-8, 2015.

ARAÚJO, S. C. L. G. de. Formação do pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso de Pedagogia. In: VI Seminário REDESTRADO Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006, Rio de Janeiro. **Anais** (Seminário da Redestrado). Rio de Janeiro, 2006.

BRANDT, A. G. *et. al.* O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica, **Revista EIXO**, Brasília - DF, v.3 n.1, p. 67-74, jan./jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 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. Brasília, **Diário Oficial da União**, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2020a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 fev. 2020b.

CARRIJO, C. R. S; CRUZ, S. P. C e SILVA, K. A. C. P. C. O trabalho do pedagogo nos IF's de educação, ciência e tecnologia: algumas análises, **RBEPT**, Brasília-DF, v. 2, n. 11, p. 2-12, 2016.

DURÃES, S. J. A. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, jan./mar. 2012.

FERREIRA, M. O. V. Feminização e “natureza” do trabalho docente: breve reflexão em dois tempos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 153-166, jan./jun. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GONÇALVES, H. J. L.; ABENSUR, P. L. D. e QUEIROZ, S. M. de. Identidade de profissionais da educação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Especialistas em Educação, **Sinergia**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 9-15, jan./jun. 2009.

HYPÓLITO, Á. L. M. **Trabalho docente**: classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução n. 138**: Aprova o regulamento da coordenadoria socio pedagógica. São Paulo, 4 de nov. 2014.

LESSARD, C. e TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, K. da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011, 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

THE PEDAGOGUE'S WORK IN PROFESSIONAL EDUCATION: MAIN CHALLENGES AND ITS INTERFACES WITH THE INITIAL TRAINING

Abstract: *The article demands to analyze the main challenges faced by educators at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) and the possible connections between the strategies adopted by these professionals to face the difficulties and their initial formation. This assignment is the result of a research of scientific initiation, focused on qualitative methodology. First, a theoretical investigation was made through the survey of articles, books, dissertations and normative documents that are relevant to the theme. The empirical research took place through the application of a questionnaire. The data point, among other elements, to the fact that educators have greater difficulties in the relationship with teachers and managers.*

Keywords: *The pedagogue's work. Professional education. Initial training. Challenges. Federal Institute.*

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1718

ROSA, Aline Caroline da¹ – acarolinedarosa@gmail.com
Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC
RS 400- Vila Passa Sete
96930-000 – Candelária – Rio Grande do Sul – Brasil

VIEGAS, Moacir Fernando² – mviegas@unisc.br
Av. Independência, 2293 - Universitário
96815-9000-Santa Cruz do Sul-Rio Grande do Sul-Brasil

Resumo: *A presente interlocução refere-se a um recorte, de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo principal é estudar os sentidos atribuídos ao trabalho docente pelas professoras de Educação Infantil do município de Candelária/RS, especificamente da rede pública de ensino a partir de suas condições de trabalho. Apresentaremos, os principais resultados da pesquisa bibliográfica, que resultou na construção do estado da arte referente à temática e os principais conceitos teóricos que embasam a pesquisa, citando autores como Antunes(1994), Saviani (2007), Tardif e Lessard (2008) e Oliveira (2014). Como fontes para a elaboração do estado da arte, utilizamos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2008-2018); o Portal de Periódicos da CAPES (2009-2019) e os trabalhos apresentados nas últimas dez reuniões da ANPED, no GT-09 trabalho e educação. Ademais, o projeto segue a linha crítica do materialismo histórico-dialético e procura apresentar, discutir, analisar e explicar as novas configurações que o trabalho docente, vem assumindo, afim de traçar um perfil identitário as professoras de Educação Infantil, no contexto da sociedade capitalista. O contexto no qual inserem-se os docentes, é mercado pela crescente precarização e intensificação das condições de trabalho, que afetam de forma significativa as percepções*

¹ Mestranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)- Bolsista PROSUC/CAPES Modalidade II.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

dos sujeitos acerca da atividade profissional que exercem. Procuramos contribuir com as discussões no campo do trabalho, afim de dar centralidade a categoria e contemplar o trabalho docente na Educação Infantil sobre o qual há poucas produções científicas que seguem a perspectiva teórica de nosso estudo.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação Infantil. Condições de trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente caracteriza-se como um trabalho complexo e interativo (Tardif e Lessard, 2008, p.15), na medida em que se constitui de acordo com o movimento dialético de interações humanas e o contexto sócio histórico no qual se situa. É um trabalho no qual os profissionais da educação necessitam realizar diariamente a gestão de suas emoções, uma vez que as atividades típicas da profissão e as condições de trabalho que estes profissionais possuem para a realização de suas tarefas podem interferir significativamente no bem-estar dos trabalhadores.

Consideramos que o ser humano, na perspectiva histórico-dialética, age sobre a natureza e se constitui como sujeito histórico a partir do trabalho que realiza. Portanto, concebemos o trabalho como categoria central e ontológica em nossa análise teórica, com base em autores como Marx e Engels (1974), Saviani (2007) e Antunes (1994). Corroboramos com análises de autores que, além de descreverem o processo real do trabalho docente, enfatizam a necessidade de conhecer determinado processo para compreendermos a essência do fenômeno em sua totalidade, como Tardif e Lessard (2008).

Partimos do pressuposto de que as condições de trabalho, bem como o contexto de precarização no qual os docentes encontram-se inseridos, influenciam nos sentidos pessoais e significados sociais que os trabalhadores atribuem as suas atividades laborais. Com apoio teórico em Vigotsky (2001), faremos uma breve distinção dos conceitos que explicam a construção de *sentidos* e *significados* e nos apoiaremos em Kosik (1985), na sua compreensão da relação entre essência e aparência como categorias essenciais na análise de determinado fenômeno, sob a ótica do materialismo dialético.

A pesquisa denominada “*Sentidos e significados do trabalho docente atribuídos por professoras de Educação Infantil do município de Candelária/RS em tempos de precarização*”

das condições de trabalho” tem como problemática central compreender de que forma as condições de trabalho dos professores interferem nos sentidos e significados que essas trabalhadoras, atribuem a sua atividade como docentes.

Neste recorte da pesquisa, nos deteremos em apresentar os principais conceitos teóricos que embasam a pesquisa e busca pelos trabalhos, bem como os resultados obtidos na pesquisa bibliográfica que resultaram na elaboração do estado da arte sobre a temática do trabalho docente na Educação Infantil, o qual, frente a pouca produção existente, nos remete a necessidade e relevância de discutir o tema em diferentes âmbitos da pesquisa acadêmica.

2 TRABALHO DOCENTE: OS SENTIDOS DO TRABALHO E SUAS DIMENSÕES INTERATIVAS E EMOCIONAIS

O sentido histórico-ontológico do trabalho nos permite compreender, que a ação de trabalhar é um processo de vida, pois o ser humano não está exercendo o trabalho somente em um momento específico em que se encontra em determinado espaço, ou em determinada ação, e sim, em vários momentos, espaços sociais e períodos históricos.

De acordo com Saviani (2007, p. 152), o trabalho nessa perspectiva, é essencial para a vida humana, sendo composto por um sentido ontológico, na medida em que reflete a natureza do “ser” e por uma significação social, construída com base no contexto da sociedade em que se encontra inserido.

As relações entre o contexto sócio histórico e as percepções dos sujeitos acerca do trabalho que realizam, possibilitam-nos compreender, com base em Kosik (1985), que a teoria materialista distingue o contexto da prática do contexto da teoria, pois na concepção dialética do conhecimento a prática só será realmente conhecida pela mediação dos fatos e constante confronto dialógico com a teoria. Nas palavras de Marx “se a aparência e a essência coincidissem, a ciência seria desnecessária”. O que justifica ouvir a palavra dos sujeitos que estão imersos no processo de trabalho.

A construção de sentidos e significados por parte dos sujeitos é explicada por Vigostky (2001, p. 125) a partir de uma relação entre pensamento e linguagem. Para o autor, o pensamento é formado por sentidos, significados e emoções que os sujeitos atribuem a suas experiências pessoais. Desta forma, “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos

que ela desperta na consciência, já o significado é apenas uma destas zonas, pois a palavra adquire sentido a partir do contexto e é alterada por ele” (VIGOSTKI, 2001, p. 125).

O trabalho, nessa perspectiva, considera os aspectos psicológicos que podemos atribuir e relacionar com a dimensão emocional, na qual o trabalho docente encontra-se imerso, e dialogando com a experiência/vivência dos trabalhadores, as condições materiais e sociais nas quais estes exercem suas funções e os valores pessoais de cada sujeito.

Corroborando com Vigotski (2001), que parte do pressuposto de que o meio implicará nos sentidos e significados construídos pelos sujeitos sobre as experiências que vive, Tardif e Lessard (2008, p.28) citam Marx, ao dizer que o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho.

No processo de interações humanas, faz-se presente ainda o trabalho emocional, sendo este, uma característica do trabalho docente, pois possibilita compreender que o processo de trabalho, poderá trazer prazer e sofrimento aos trabalhadores/as. Oliveira (2014, p. 59) destaca que o trabalho realizado pelos professores, envolve dimensões físicas, mentais e pessoais, além de sua dimensão interativa, pois dá-se em ação recíproca entre os indivíduos, diante de suas ações (p. 61).

Nesse sentido, além da própria organização do processo de trabalho, o trabalho docente exige a capacidade de gestão das emoções, que poderá ocasionar maior intensidade de carga aos trabalhadores, que veem sua capacidade mental, ser afetada pelo grande número de demandas físicas, emocionais e intelectuais. Essa constatação expressa a necessidade de analisar a docência em sua totalidade, abarcando desde as questões históricas, construídas socialmente, até as atividades mais corriqueiras realizadas pelos professores no âmbito da escola, pois somente conhecendo o trabalho através da palavra do sujeito que o vivencia é que poderemos analisar o trabalho docente como uma categoria de trabalhadores.

3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: UM CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Souza, Fernandes e Filgueira (2015, p. 126) afirmam estar ocorrendo uma crescente inserção dos professores no processo de precarização e proletarização do trabalho, devido as condições

nas quais estes profissionais trabalham, o que é demonstrado na perda do controle e da autonomia dentro e fora da sala de aula, que afetam a própria identidade desse profissional.

Nesse mesmo sentido, Enguita (1991, p. 49) destaca que “a categoria dos docentes compartilha traços próprios de outros grupos da classe operária. Para a sua proletarização e precarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte de gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho”.

Essa concepção corrobora com o contexto sócio-político do qual partimos em nossa análise das condições de trabalho docente, marcado por condições precárias, desvalorização, desmotivação por parte do profissional, falta de investimento em educação, privatizações, parcelamento de salários dos professores e cortes de programas de incentivo à educação, o que implica nas condições que os professores possuem para desenvolver suas práticas.

Ainda nesse contexto, se fazem presentes o número de demandas que os profissionais da educação vêm assumindo nas escolas, influenciando questões como carga horária, remuneração, formação, as relações humanas, que cada vez mais têm se tornado presente como categoria de análise, por envolver a gestão de um trabalho emocional e não remunerado, que gera sobrecarga e desgaste físico e emocional, levando muitos docentes ao adoecimento.

Destacamos que as dimensões emocionais e interativas, as quais se fazem presentes no cotidiano do trabalho docente e que influenciam nos sentidos e significados do trabalho docente, foram expressas nos trabalhos selecionados em nosso estado da arte, que contemplaram estas questões, embora nem sempre mencionando os termos que citamos.

Os trabalhos em sua grande maioria, detiveram-se a apresentar somente uma das dimensões, embora todos enfatizassem a necessidade de refletir e discutir sobre as condições de trabalho docente no contexto da Educação Infantil. Nos deteremos a apresentar brevemente os resultados encontrados.

4 QUAIS CAMINHOS AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL TÊM TRILHADO? ³

³ A pesquisa bibliográfica que resultou no estado da arte, especificamente dos estudos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não considera as produções de 2019. Destacamos que a pesquisa e análise destes trabalhos será realizada no primeiro trimestre de 2020.

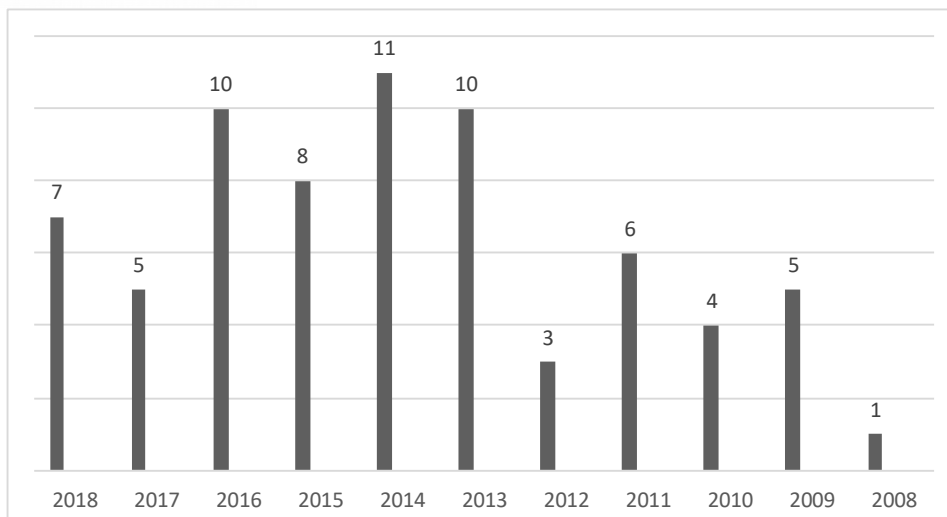
A pesquisa denominada estado da arte é realizada com o objetivo de mapear as produções científicas já realizadas sobre determinado tema e compreender quais caminhos teórico-metodológicos as discussões vêm seguindo (Romonowski;Ens,2006,p. 38). Além disso, possibilita conhecer os principais focos dos trabalhos acadêmicos, suas limitações, as principais contribuições que apresentam, os resultados alcançados, como vem sendo desenvolvidas as pesquisas e qual relevância apresentam para a construção de novos conhecimentos.

A descrição e categorização dos dados alcançados na busca de diferentes fontes, como é o caso deste estudo, auxilia na compreensão do fenômeno em sua totalidade, abarcando questões teóricas que envolvem as diferentes dimensões implicadas no trabalho docente.

Como fontes de busca e consultas para a construção do estado da arte sobre Trabalho Docente na Educação Infantil, foram selecionados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2008-2018), os periódicos do Portal de Periódicos da CAPES (2009-2019) e os trabalhos apresentados nas últimas 10 reuniões da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no GT 09 - Trabalho e Educação. A análise ocorreu a partir da leitura dos resumos dos trabalhos, seguindo critérios de acessibilidade e coerência com o tema de principal da pesquisa. Destacamos que além das fontes mencionadas acima, há ampla lista de referências bibliográficas que contribuíram para a construção do referencial teórico de nossa pesquisa.

A partir dos descritores “Trabalho docente”, “Educação Infantil” e “Condições de trabalho”, obtivemos um número total de 70 resumos de estudos que abarcam em suas discussões alguns dos descritores mencionados acima, retirados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2008-2019). Observamos que houve um aumento nas produções entre os anos de 2013-2016, seguido de sua diminuição. Destacamos ainda, que no período de 2008-2012, pouquíssimos trabalhos que dialogavam sobre trabalho docente na Educação Infantil, foram encontrados.

Gráfico 1: Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2008-2018)



Fonte: Elaboração da autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Os trabalhos foram organizados a partir das principais categorias que se sobressaíram nas discussões, as quais expressam que a maioria das pesquisas discutem questões teóricas relativas ao processo de identidade dos professores/as de Educação Infantil e sobre os sentidos e significados da profissão atribuídos pelos docentes. Destacamos que os resumos analisados sobre o tema sentidos e significados do trabalho não se relacionam com as condições de trabalho para o mesmo. Além disso, somente três trabalhos apresentam e descrevem as condições de trabalho dos professores de Ed. Infantil.

Tabela 1: Principais categorias da pesquisa no catálogo da CAPES

Categoria	Quantidade de trabalhos
Identidade	15
Sentidos e significados da docência na Educação Infantil	14
Práticas pedagógicas	11
Saberes docentes	7
Gênero	6
Docência na Educação Infantil	6
Formação de professores	5
Condições de trabalho	3
Políticas Públicas	2
Saúde dos professores	1

Fonte: Elaboração da autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Quanto a busca do portal de periódicos da CAPES, na qual delimitamos o período temporal de 2009-2019, a partir dos descritores “Trabalho Docente” e “Educação Infantil”, destacamos novamente a pouca produção existente e pontuamos uma mudança no foco principal das temáticas discutidas.

Selecionamos o total de 13 artigos científicos que abarcam questões teóricas que dialogam com nossa pesquisa. A seleção destes artigos deu-se considerando a acessibilidade e coerência com nosso tema de interesse. A quantidade de artigos encontrados, mostra que o tema pouco é contemplado em artigos científicos nesta fonte de consulta. Porém, salientamos que nossa pesquisa bibliográfica contemplou artigos em seu corpo teórico, retirados de portais institucionais das universidades, que não foram localizados no portal de periódicos da CAPES.

Tabela 2: Artigos *selecionados no portal de periódicos*

Ano	Quantidade de artigos
2019	2
2018	1
2016	3
2015	1
2014	1
2013	2
2011	1
2010	2
2009	0

Fonte: Elaboração da autora com base no portal de periódicos da Capes

Quanto as categorias elencadas, destacamos que os temas pouco discutidos em teses e dissertações se sobressaem como focos principais de artigos. Exemplo disso é a categoria “condições de trabalho”, que totalizou seis artigos, seguido da categoria “saúde do trabalhador”, artigos os quais relacionam condições de trabalho e saúde dos trabalhadores.

Tabela 3: Principais categorias da pesquisa no catálogo de periódicos da CAPES

Categoria	Quantidade de trabalhos
Condições de trabalho	6
Saúde do trabalhador	4
Formação docente	2
Políticas Públicas	1

Fonte: Elaboração da autora com base no portal de periódicos da Capes

Em relação aos trabalhos da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), especificamente no GT 09- Trabalho e Educação, delimitamos como período temporal os trabalhos referentes às últimas dez reuniões, considerando que os encontros passaram a ser bianuais.

A escolha do GT 09 deu-se com o objetivo de analisar e conhecer os estudos sobre as relações entre o mundo do trabalho e a educação, buscando mapear trabalhos que focalizassem especificamente na Educação Infantil.

Para tanto, no período de 10 anos, apenas quatro trabalhos que discutem aspectos relacionados a Educação Infantil foram encontrados, o que nos mostra que o tema é pouquíssimo discutido no GT. Dos trabalhos selecionados, três referem-se a identidade docente e um ao mal-estar dos professores.

Os trabalhos sobre identidade abordam: a) a identidade política dos docentes e suas relações com o trabalho, explicitando a dualidade das funções intelectuais e funções instrumentais na Educação Infantil, implicando dessa forma na constituição da identidade da classe trabalhadora; b) a lógica estruturante do trabalho docente na Educação Infantil, ou seja, como encontra-se organizado o trabalho dos professores a partir do que dizem as políticas públicas específicas da Educação Infantil e como estas implicam na constituição da identidade docente nessa modalidade de ensino; c) dialoga com o tema identidade, procurando traçar um perfil dos educadores da Educação Infantil de um município, apresentando as condições de trabalho desses profissionais.

O trabalho sobre o tema mal-estar dos professores discute, analisa e apresenta as demandas psicológicas e o controle sobre o processo de trabalho desses professores, apresentando também o sentido que estes atribuem a sua profissão, considerando as demandas mencionadas acima.

Destacamos que há a necessidade de incorporar em nossa pesquisa bibliográfica, os trabalhos relativos a reunião de 2019, bem como as teses e dissertações do Catálogo da CAPES, referente ao mesmo período.

A análise e leitura dos resumos selecionados do Catálogo de teses e dissertações da CAPES, dos artigos do portal de periódicos da mesma instituição e nos anais dos trabalhos da Anped

nos mostra a importância de resumos completos e disponíveis para auxiliar na busca pelos trabalhos, pois esta foi uma das limitações do presente estado da arte.

Expressam que o tema condições de trabalho docente, especificamente na Educação Infantil, é pouco discutido, pois as produções acabam por desenvolver outras dimensões relacionadas ao fenômeno, não abarcando a sua totalidade.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte teórico apresentado antecede a realização do campo empírico da pesquisa. No entanto, demonstra a necessidade e relevância de se discutir o trabalho docente especificamente na Educação Infantil, devido ao pouco número de produções encontradas em nossa pesquisa bibliográfica.

Além disso, a interlocução aponta-nos, teoricamente e com base em outras pesquisas que focalizam na mesma temática, a velocidade na qual o trabalho dos professores vem sendo inserido na lógica de trabalho capitalista, na qual os docentes cada vez mais estão perdendo a autonomia e o status da profissão, o que acreditamos, por hora, interferir no sentido que os mesmos atribuem a profissão “professor”. Salientamos desde já que só poderemos concluir estas premissas a partir da realização do campo, pois, conforme vimos percorrendo, somente os trabalhadores que vivenciam o contexto da precarização das condições de trabalho poderão afirmar-nos o quanto a precariedade interfere em suas concepções de trabalho-educação.

Agradecimentos

Trabalho realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes de acordo com a portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1994. 1ª ed.

ENGUIITA, Mariano Fernando. A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.41-61,1991.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**.3.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.230 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Montevideo: Pueblos Unidos: Barcelona:Grijalbo,1974.

OLIVEIRA, Andrade Juliana. O trabalho emocional no trabalho de professores de Educação Básica. In: MATSUO, Myrian; SOARES, A. S.; HIRATA, H. S.; SEGNINI, L. R. P. O trabalho emocional e o trabalho de cuidado. **I Seminário de Sociologia da Fundacentro**: São Paulo: Fundacentro, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu de; FERNANDES, Bárbara Pereira; FILGUEIRA, Vanessa. Racionalização, intensidade e controle do trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 3, p.139-157, set-dez. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.317 p.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.496 p.

O PROFESSOR DO INSTITUTO FEDERAL MINAS GERAIS CAMPUS BETIM

COSTA, Fernanda Rodrigues Alves – fernandaracosta@gmail.com
Instituto Federal de Minas Gerais campus Betim
Endereço
32677-562 – Betim – Minas Gerais – Brasil

COELHO, Geide Rosa – geidecoelho@gmail.com
Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação
Endereço
29075-053 – Vitória – Espírito Santo – Brasil

Resumo: *Este artigo é resultado da primeira etapa de uma pesquisa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) em parceria com o Instituto Federal Minas Gerais (IFMG). Com o objetivo de mapear os aspectos gerais que caracterizam o corpo docente do IFMG campus Betim, realiza-se uma análise comparativa entre os dados disponibilizados pela Coordenação de Gestão de Pessoas do campus Betim e os publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente Censo Escolar 2019. Para uma melhor interpretação e análise dos dados utiliza-se planilhas eletrônicas do Excel, elaboração de gráficos e tabelas. Inicia-se por uma breve apresentação do histórico de criação do campus Betim, em seguida são analisados comparativamente dados relativos à idade, sexo, autoidentificação étnica, estado civil, titulação e tempo de trabalho na instituição dos docentes em questão. A análise dos dados permitiu estabelecer as características predominantes do corpo docente do IFMG campus Betim. Os resultados oferecem um conjunto de informações importantes para iniciarmos a compreensão do processo de constituição identitária e desenvolvimento profissional dos professores do campus.*

Palavras-chave: *Perfil do professor. Formação do professor. Educação profissional.*

1. INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido em uma pesquisa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) em parceria com o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) que busca compreender os processos de constituição de identidade e desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que atuam no IFMG, mais especificamente no campus Betim. A pesquisa fundamenta-se, entre outros autores, nos estudos de Antônio Nóvoa para refletir sobre a profissão docente, o processo de constituição identitária do professor e desenvolvimento profissional. Como recurso de investigação adota-se uma abordagem auto(biográfica) na qual utiliza-se as narrativas orais para produção de dados.

Neste texto são apresentados os resultados de uma primeira etapa da pesquisa onde busca-se caracterizar o corpo docente da instituição a partir de informações disponibilizadas pela Coordenação de Gestão de Pessoas do campus Betim. Neste mapeamento foram analisados dados relativos à idade, sexo, autoidentificação étnica, estado civil, titulação e tempo de trabalho na instituição. As informações referem-se a todos os docentes em exercício no IFMG campus Betim em outubro de 2019. Os dados são analisados comparativamente aos publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2020) referente último Censo Escolar¹.

Embora não seja o foco da pesquisa traçar o perfil do professor do IFMG campus Betim, consideramos que buscar informações sobre o corpo docente no qual os sujeitos investigados se inserem é uma etapa pertinente para iniciarmos a compreensão do processo de constituição identitária e desenvolvimento profissional dos professores em questão. Uma vez que, apoiados em Nóvoa (2013), entendemos que a identidade profissional docente está fortemente relacionada com a cultura da profissão, o contexto institucional e a interação com os outros sujeitos.

Assim, o presente estudo estrutura-se em duas seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. A primeira realiza um breve histórico da criação do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais campus Betim. A segunda realiza uma análise comparativa entre os dados sobre os docentes do EBTT do campus Betim, disponibilizados pela Coordenação de Gestão de Pessoas, e dos docentes brasileiros que atuam na Educação Profissional, publicados pelo no Censo Escolar 2019 (Inep, 2020).

¹ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 14/01/2020.

Cabe esclarecer que os dados divulgados no Censo Escolar trazem a síntese dos principais dados da Educação Básica e não há a categoria docente EBTT, que perpassa por vários níveis de ensino, da educação básica à pós-graduação. Entendemos a categoria docente da Educação Profissional a mais próxima da realidade dos professores EBTT, pois inclui os docentes que atuam em curso Ensino Médio Integrado, Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC e Curso Técnico Integrado à EJA.

2. INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS CAMPUS BETIM

O Instituto Federal Minas Gerais foi criado pela lei nº 11.892/2008 sendo formado inicialmente pela Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos Cefets de Ouro Preto e Bambuí e das Unidades de Ensino Descentralizada (Uneds) de Formiga e Congonhas.

Atualmente, o IFMG é composto por 18 campi, vinculados a uma reitoria localizada em Belo Horizonte. São eles: Arcos, Bambuí, Betim, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ipatinga, Itabirito, Ouro Branco, Ouro Preto, Ponte Nova, Piumhi, Ribeirão das Neves, Sabará Santa Luzia e São João Evangelista.

O campus Betim está situado na região metropolitana de Belo Horizonte, na cidade que o nomeia. O município de Betim é o quinto² mais populoso do estado de Minas Gerais. A cidade é um polo petroquímico e automotivo abrigando importantes empresas nos setores de metalurgia, alumínio, mecânica, serviços e logística, com destaque para a Refinaria Gabriel Passos, implantada em 1968, e para a Fiat Automóveis S/A, em 1976.

A instituição iniciou suas atividades na cidade como Campus Avançado no primeiro semestre de 2011, temporariamente no bairro Capelinha, oferecendo apenas os cursos técnicos na modalidade subsequente nas áreas de Automação Industrial e Mecânica Industrial. Em dezembro de 2012, a unidade evoluiu de Campus Avançado para Campus, ampliando a possibilidade de ofertas de cursos em outras modalidades, como ensino médio e pós-graduação. No ano seguinte, o campus instalou-se em um prédio próprio localizado no Bairro Arquipélago Verde, para onde todos os cursos foram transferidos.

Em 2014 passou a ofertar os cursos técnicos integrados em Automação Industrial, Mecânica e Química. As primeiras turmas de graduação ingressaram em 2015, nos cursos de Engenharia

² Disponível em <http://www.betim.mg.gov.br/>. Acesso em: 09/01/2020.

de Controle e Automação e Engenharia Mecânica. No mesmo ano são ofertados os cursos técnicos subsequentes na modalidade à distância em Análises Químicas, Informática para Internet e Mecânica.

A partir de 2016, como resultado do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o campus Betim passou a contar com novas instalações em uma área útil de 12 mil m², onde foram construídos um pavilhão com salas de aula, laboratórios, galpão, ginásio coberto, auditório, biblioteca, praça de alimentação e estacionamento. Desde então, o campus concentra suas atividades somente nessa nova unidade, localizada no bairro São Caetano, regional Imbiruçu. Atualmente o campus oferta os cursos técnicos integrados em Automação Industrial, Mecânica e Química e os cursos superiores de Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Mecânica, atendendo aproximadamente 1.200 alunos.

3. CARACTERIZAÇÃO DO DOCENTES DO IFMG CAMPUS BETIM

A seguir apresentamos os dados disponibilizados pela Coordenação de Gestão de Pessoas do campus Betim com referência ao total de docentes lotados na unidade em outubro de 2019. Portanto, este estudo tem como sujeitos todos os docentes do IFMG campus Betim, totalizando um coletivo de 68 professores. Destes, 58 são efetivos na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no regime de trabalho de 40 horas semanais e dedicação exclusiva, 7 são professores substitutos e 3 são professores visitantes.

Os dados foram organizados em planilhas eletrônicas do Excel, no qual foram elaborados gráficos e tabelas para melhor interpretação e análise das informações referentes à idade, sexo, autoidentificação étnica, estado civil, nível de escolaridade e tempo de trabalho na instituição.

Em relação à faixa etária, os dados indicam uma média de idade de 41 anos, sendo o maior número dos docentes com idade entre 30 e 39 anos, correspondendo a um total de 42,6% dos professores. De acordo com as informações recebidas, observamos no IFMG campus Betim uma predominância de professores mais velhos. O número de professores com 40 anos ou mais corresponde a mais da metade do corpo docente (51,4%), já o grupo com menos de 29 anos não alcança 6% do total de professores do campus. Estes dados podem ser observados com mais detalhes no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Percentual de docentes do IFMG Betim segundo a idade



Fonte: Elaborado pelos autores, dados de outubro de 2019.

Os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2020) referentes ao Censo Escolar 2019, sobre a faixa etária dos docentes brasileiros que atuam na Educação Profissional também apontam para um grupo de professores mais velhos, no qual um total de 49,3% possui mais de 40 anos. Outro ponto comum é o maior número de professores na faixa etária de idade entre 30 e 39 anos (38%). Os professores com menos de 29 anos no Censo Escolar são 12,3% do total. A congruência entre os dados do Censo Escolar e do campus Betim, podem indicar uma preocupação quanto à renovação do quadro de profissionais na Educação Profissional ou que os professores mais jovens ainda não possuem muito espaço para atuação nesta modalidade de ensino.

Em relação ao sexo, os docentes do IFMG campus Betim são em sua maioria homens (67,6%). A presença feminina no campus é de 32,4% e a atuação das mulheres concentra-se em componentes curriculares do ensino médio regular. A esse respeito os dados do Censo Escolar 2019 indicam uma distribuição mais equilibrada no cenário nacional, com 50,14% de mulheres e 48,86% de homens atuando na Educação Profissional. Esse fato pode ser justificado pelo eixo tecnológico de atuação do campus: Controle e processos industriais e Produção industrial.

Em relação à autoidentificação étnica, metade dos entrevistados se identifica como branco, e grande número como pardo (37%), aqueles que se autoidentificam com preto ou amarelo são respectivamente 6% e 3% dos professores, não houve autodeclarado indígena e 4% não informaram. O estado civil predominante é de casados (65%) e, em segundo lugar, de

solteiros (24%). Os demais professores são divorciados ou separados judicialmente. O Censo Escolar 2019 não apresenta dados sobre autoidentificação étnica e estado civil dos docentes para comparação.

Quanto ao nível de escolaridade, todos os docentes do campus Betim possuem formação em nível superior, sendo a maioria (56%) em curso de bacharelado, com destaque para os cursos de engenharia, formação de 55% dos bacharéis, o que corresponde a 30,8% do total de professores do campus. A Tabela 1 apresenta mais detalhes sobre a o nível de escolaridade dos docentes do campus. Considerando a formação em nível de pós-graduação, a maioria são mestres (47%) ou doutores (40%). Esse dado vislumbra uma alta expectativa do corpo docente quanto à formação, em especial das mulheres, uma vez que todas as professoras efetivas do campus possuem o título de doutorado (55,6%) ou mestrado (44,4%), enquanto o maior número de professores do sexo masculino efetivos do campus possui o título de mestrado (57,14%). Outro ponto bastante expressivo em relação ao nível de escolaridade do corpo docente de professores efetivos do IFMG campus Betim é o fato do número de docentes com maior titulação o pós-doutorado (2) ser superior ao de docentes com maior titulação especialização (1).

Tabela 1: Número de docentes do IFMG campus Betim por sexo e nível de escolaridade

Número de docentes por sexo e nível de escolaridade						
Sexo	Graduação			Pós-Graduação		
	Total	Licenciatura	Bacharelado	Especialização	Mestrado	Doutorado
Feminino	22	12	10	1	11	10
Masculino	46	18	28	1	21	17
Total	68	30	38	2	32	27

Fonte: Elaborado pelos autores, dados de outubro de 2019.

Em relação à formação de professores não licenciados em exercício na Educação Profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução Nº 06/2012 (BRASIL, 2012), assegura a estes profissionais o direito de participar de ações destinadas à formação pedagógica ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos de certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às

licenciaturas. As formas propostas para esta formação, além de cursos de licenciatura, são: a pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico; o reconhecimento dos saberes profissionais de docentes, e a frequência em cursos de segunda licenciatura.

Todavia, é preciso destacar que os docentes dos Institutos Federais não atuam de forma exclusiva na educação básica. A educação profissional e tecnológica abrange os cursos de formação inicial e continuada; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; os cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado; e os cursos de pós-graduação.

Os últimos dados publicados no Censo Escolar 2019 (Inep, 2020) revelam o seguinte quadro sobre a formação dos docentes que atuam na educação profissional no país: dos 130.005 docentes, 7.170 possuíam formação em nível fundamental ou médio e 122.835 em nível superior. Dos 122.835 docentes graduados, 70.858 (58%) eram formados em curso de licenciatura, 52.823 (43%) possuíam especialização, 23.559 (19%) tinham mestrado e 8.050 (7%) possuíam doutorado. Considerando que 51.977 docentes, isto é, 42% dos graduados não possuem licenciatura e 5,5% do total de professores só haviam concluído o ensino fundamental ou médio, temos 45%, isto é, 59.147 profissionais que atuam na docência da Educação Profissional no país em desacordo com a legislação.

É pertinente ressaltar, em consonância com Nóvoa, que a profissionalidade docente não se encerra numa qualificação especializada, não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. “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.” (NÓVOA, 1992, p. 25)

Os dados sobre o tempo de trabalho na instituição revelam a influência da política de expansão da Rede Federal promovida na última década, uma vez que 35,3% do corpo docente está no IFMG a até 3 anos e apenas 8,8% estão há dez anos na instituição, sendo a média do tempo de exercício dos docentes na instituição de 4,8 anos. Como afirmamos anteriormente, o IFMG campus Betim foi criado há dez anos e somente a partir de 2016 o campus passou a ocupar as instalações de sua sede atual, portanto os professores mais antigos no campus possuem no máximo dez anos de trabalho na instituição. Os dados sobre o tempo de trabalho na instituição podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2: Tempo de trabalho dos docentes no IFMG campus Betim

Tempo de trabalho	Frequência	Porcentagem
até 3 anos	24	35,3%
mais de 3 até 5 anos	23	33,8%
mais de 5 até 8 anos	07	10,3%
mais de 8 até 10 anos	14	20,6%
Total	68	100,00%

Fonte: Elaborado pelos autores, dados de outubro de 2019.

O Censo Escolar 2019, não apresenta informações sobre o tempo de trabalho na mesma instituição ou de experiência profissional dos docentes investigados; portanto, não foi possível realizar uma análise comparativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a análise dos dados apresentados nos permite estabelecer as características predominantes do corpo docente do IFMG campus Betim. Os professores em sua maioria são homens (67,6 %), casados (65%), que se autoidentificam como brancos (50%) e idade média de 41 anos. Do ponto de vista do nível de escolaridade, a pesquisa verifica que todos os professores fizeram curso de graduação e pós-graduação, sendo que a maioria fez o curso de bacharelado (56%) e tem a maior titulação em nível de mestrado (47%). Ainda, quase 70% do corpo docente está na instituição a até 5 anos.

Comparando os dados sobre os docentes do campus Betim e o apresentado pelo Censo Escolar observou-se que em ambas as pesquisas os professores que atuam na Educação Profissional concentram-se na faixa etária de 30 a 39 anos. Outro ponto comum é a predominância de docentes com mais de 40 anos, caracterizando o grupo de professores que atuam nesta modalidade de ensino como mais velho.

Em relação ao sexo, o percentual de professores do sexo masculino do campus Betim sobressai em relação ao apresentado no Censo Escolar. Tal diferença pode justificar-se pela natureza dos cursos oferecidos pelo campus, todos na área de controle, processos e produção industrial, campo tradicionalmente com maior atuação de homens.

Outro aspecto no qual as pesquisas divergem está relacionado à escolaridade dos professores, o IFMG campus Betim possui todos os professores formados em nível de pós-graduação, sendo a maioria em nível de mestrado. Já o Censo Escolar, apresenta professores atuando sem formação em nível fundamental e médio, além do percentual daqueles que possuem pós-graduação concentrar-se em nível de especialização. Podemos interpretar este alto nível de escolaridade dos professores do campus como consequência do plano de carreira, muito próximo ao do Magistério Superior. Também, entendemos que o grande número de docentes com dedicação exclusiva e a verticalização do ensino corroboram para ampliar a participação dos professores em atividades além do ensino, como pesquisa e extensão, impulsionando a formação nos diferentes níveis de pós-graduação.

Ainda sobre a escolaridade do corpo docente, um dado relevante é o número de professores atuando sem a formação pedagógica. Lucília Machado (2008) ao apresentar o perfil do docente a ser formado para a educação profissional evidencia a complexidade da formação para essa modalidade e afirma ser essencial ao professor da Educação Profissional um comprometimento com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica.

Em relação ao tempo de trabalho na instituição, os dados revelam a influência da política de expansão da Rede Federal promovida na última década, com maior número de nomeações entre os anos de 2014 e 2016, a pesquisa aponta para um grupo de professores no qual a maioria possui menos de cinco anos na instituição. Este é um aspecto que merece atenção, pois acreditamos importante assegurar a estabilidade do docente na carreira e em uma mesma instituição de forma a propiciar ao professor estabelecer um vínculo com a escola e o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e identidade desse professor em relação a sua profissão.

As reflexões apresentadas neste estudo oferecem um conjunto de informações importantes para iniciarmos a compreensão do processo de constituição identitária e desenvolvimento profissional dos professores do IFMG campus Betim, foco da pesquisa em desenvolvimento. Portanto, faz-se necessário finalizar ressaltando que este estudo não objetiva construir um perfil homogêneo dos professores em questão, mas sim incluir mais uma dimensão nas reflexões a respeito *de ser e de estar* professor no IFMG campus Betim.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 6/2012. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível**, 2012.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 14 jan.2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p.15-33

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013 p.11-30.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

THE TEACHER OF THE FEDERAL INSTITUTE MINAS GERAIS CAMPUS BETIM

Abstract: This article is the result of the first stage of an Interinstitutional Doctorate (DINTER) research under development within the Graduate Program in Education at the Federal University of Espírito Santo (PPGE / UFES) in partnership with the Federal Institute

of Minas Gerais (IFMG). In order to map the general aspects that characterize the faculty of the IFMG campus Betim, a comparative analysis is carried out between the data provided by the People Management Coordination of the Betim campus and those published by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) referring to School Census 2019. For a better interpretation and analysis of data, Excel spreadsheets, graphs and tables are used. It begins with a brief presentation of the history of the creation of the Betim campus, then comparatively analyzed data relating to age, sex, ethnic self-identification, marital status, qualifications and working time at the teaching institution. The analysis of the data allowed to establish the predominant characteristics of the faculty of the IFMG campus Betim. The results offer a set of important information to start understanding the process of identity formation and professional development of campus teachers.

Keywords: *Teacher profile. Teacher training. Professional education.*

O PAPEL DOS PROFESSORES DIANTE DOS CASOS DE *BULLYING*: VÍTIMAS, AGRESSORES OU ESPECTADORES?

FONSECA, Thalita Cavassana Dias da¹ – thalitacddias@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Campos do Jordão

Rua Monsenhor José Vita, nº 280 – Vila Abernécia
12460-000 – Campos do Jordão – São Paulo – Brasil

FONSECA, Ana Paula Azarias da² – ana.fonseca@ifsp.edu.br

***Resumo:** Este artigo é fruto da pesquisa “Semiotizações do bullying: um estudo comparado e suas contribuições para a formação docente”. O levantamento bibliográfico mostrou a insuficiência de pesquisas que reúnam bullying e docência, assim tencionamos contribuir para o entendimento do papel docente diante dos casos de bullying. Para tanto, nos valem de metodologias de cunho qualitativo. Concluímos que os docentes podem ocupar papéis fluidos e intercambiáveis de: vítimas, agressores ou espectadores. Em face dos resultados encontrados indica-se a premente necessidade de abordar a temática em cursos de formação inicial e continuada articulando eficazmente teoria e prática.*

***Palavras-chave:** Agentes do bullying. Violência escolar. Formação de professores.*

1 INTRODUÇÃO

Embora seja um fenômeno amplamente observado no ambiente escolar, desde há muito, somente no início dos anos 1970 o *bullying* ganhou visibilidade no espaço científico-acadêmico e tornou-se um objeto de estudo. No entanto, foi na década de 90 que ocorreu, em nível global, a intensificação das pesquisas sobre o tema. Atualmente, segundo Silva (2010, p. 113), “no Brasil, as pesquisas e a atenção voltadas ao tema ainda se dão de forma incipiente”. A maioria dos trabalhos produzidos no nosso país, de maneira geral, mantém o enfoque sobre as agressões sofridas e/ou cometidas pelos alunos. Dessa forma, têm-se a visão parcial do problema, pois exclui-se da análise os demais sujeitos presentes na instituição de ensino. Por

¹ Graduanda do curso de Pedagogia ministrado no IFSP *campus* Campos do Jordão.

² Pedagoga, Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP). Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Atualmente é Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no IFSP *campus* Campos do Jordão.

essa razão, buscaremos, ao longo deste trabalho, demonstrar quais são as diferentes formas pelas quais os discentes e, principalmente, docentes podem estar inseridos em casos de violência. Nosso intuito é contribuir para a reflexão crítica a respeito dos diferentes papéis desempenhados pelos docentes diante dos casos de *bullying*.

O presente artigo reúne os dados preliminares obtidos no levantamento do Estado da Arte feito para a realização da pesquisa de Iniciação Científica denominada “Semiotizações do *bullying*: um estudo comparado e suas contribuições para a formação docente”. Neste processo, nos deparamos com um dado apontado por Aderaldo (2012): a maioria dos estudos sobre o *bullying* são feitos por psicólogos e por outros profissionais da área das ciências médicas e saúde. Isso nos traz alguns questionamentos: sendo o *bullying* um fenômeno que ocorre no ambiente escolar, qual é a contribuição dos profissionais da educação para melhor entendimento e elaboração de estratégias para o combate ao *bullying*? Os professores se interessam e buscam conhecimento sobre esse tema? Qual o ponto de partida para formação docente voltada ao combate ao *bullying*? Quais abordagens podem ser mais efetivas na promoção da boa convivência humana? Alguns dos autores pesquisados apontam possibilidades. Contudo, antes de nos aprofundarmos nelas, é necessário trazer luz para a perspectiva teórica adotada, para o conceito de *bullying* e os agentes envolvidos nesses casos de violência com foco no papel desempenhado pelos professores. Trataremos, por fim, da formação inicial e continuada desses profissionais e como estas formações auxiliam ou não a prática em sala de aula.

2 METODOLOGIA

Contamos com as contribuições de Chizzotti (2010) para tratarmos das metodologias de cunho qualitativo. Segundo ele a palavra “qualitativo” implica numa adensada e complexa partilha de saberes entre atores, lócus e ocorrências que conformam os objetos de pesquisa. Tal convívio não está isento de tensões, mas possibilita a aproximação e a ressignificação de saberes visíveis e de outros subjacentes, só perceptíveis a um olhar atento, curioso e sensível. Nesse mergulho na profundidade do objeto é que o pesquisador poderá (re)interpretá-lo e traduzi-lo num texto perspicaz, cientificamente organizado e competente, além de lançar luzes sobre aspectos explícitos ou latentes de seu objeto de pesquisa.

Pesquisas qualitativas dedicam-se à observação a partir de ângulos transdisciplinares considerando os objetos em seus contextos peculiares. Da observação acurada será possível propor enunciações que extrapolem objetos e/ou situações análogas. Assim, em face de nosso objeto de pesquisa, esperamos agregar valor a partir do exame de suas idiossincrasias.

3 PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA

3.1 Os alunos e os diferentes papéis que desempenham nos casos de *bullying*

Podemos definir *bullying* como agressões de cunho verbal, psicológico, moral, sexual, virtual, físico e/ou material efetuadas com frequência por um ou mais agressores (*Bullies*) contra uma ou mais vítimas. A relação desigual de poder é a base para as ocorrências de violência. Assim é corrente que o agressor inferiorize a vítima causando-lhe sofrimento, diminuição da autoestima e problemas em estabelecer relações interpessoais devido ao medo (SILVA, 2010; SCHNEIDER e SILVA, 2010; MATTE, 2012; ADERALDO, 2012; NATALO, 2014; TREVISOL e CAMPOS, 2016).

De acordo com a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva (2010) podemos enquadrar os agentes envolvidos nos casos de *bullying* em três categorias: *vítimas*, *espectadores* e *agressores*. A primeira foi subdividida em três subcategorias: *vítimas típicas*, *vítimas provocadoras* e *vítimas agressoras*. As *vítimas típicas* são aquelas mais retraídas e pouco sociáveis. As *provocadoras* possuem um comportamento infantilizado se comparado com os colegas de sua idade e acabam gerando tensões na sala de aula mesmo sem intencionalidade consciente. Por último, as *vítimas agressoras* são crianças ou adolescentes que buscam – dentro de uma relação desigual de poder – compensar seu sofrimento agredindo outras pessoas.

Segundo Matte (2012), para que as agressões contra a vítima obtenham sucesso é necessário que ela e o agressor compartilhem do mesmo quadro de valores. Dessa forma, o agressor direcionará o olhar e atenção para a vítima com o intuito de identificar alguma característica física e/ou traço da personalidade que possa ser utilizado vexatoriamente, por meio de piadas e xingamentos e até mesmo agressões físicas travestidas de brincadeiras. Ao desferir palavras maldosas ao seu alvo, ele espera que o “contrato” seja aceito, ou seja, quer despertar no sujeito uma necessidade de reconhecimento social e o desejo de desmanchar uma suposta

imagem negativa que outra(s) pessoa(s) e, principalmente, ele mesmo tem de si aceitando assim a provocação recebida.

Quanto mais a vítima for exposta a violência dos colegas e internalizar aqueles insultos como verdades imutáveis, maiores serão os prejuízos psicológicos sofridos. Tais danos podem ocasionar dificuldades na assimilação dos conteúdos escolares, nas relações com os colegas, como, também, ansiedade, depressão e outros tantos transtornos de saúde mental, podendo, inclusive, se estender para a vida adulta e, na falta de um tratamento médico adequado, podem levar a quadros extremados como o suicídio e matanças coletivas que, desafortunadamente, temos assistido na história recente. (SILVA, 2010; MATTE, 2012; ADERALDO, 2012; TREVISOL e CAMPOS, 2016).

A segunda categoria, *espectadores*, também é subdividida em três grupos: *espectadores ativos*, *espectadores passivos* e *espectadores neutros*. Os *espectadores ativos* são, em geral, os amigos dos agressores e os apoiam em seus atos de covardia. Os *espectadores passivos* se compadecem com a situação da vítima, contudo não as oferecem ajuda por receio de represálias. E os *espectadores neutros* se mantêm indiferentes perante a situação (SILVA, 2010). Trevisol e Campos (2016, p. 279) atentam para a importância de os profissionais da educação efetuarem intervenções junto com os espectadores, pois, assim como as vítimas, eles são muitas vezes coagidos pelos agressores a não denunciarem para um adulto os casos de violência que presenciaram. O silêncio desses agentes acaba por validar a ação de *bullying*, porém “(...) quando a testemunha se indigna e se manifesta em relação ao autor do *bullying*, quando defende o alvo ou quando pede ajuda a um adulto rompe com as expectativas de aceitação e motivação social por parte do autor”.

Na última categoria figuram os agressores ou bulizadores (*bullies*): são pessoas que sentem satisfação em causar dor e sofrimento a outras, possuem tendência em desprezar as regras de conduta estabelecidas socialmente e possuem necessidade de inflar o próprio ego de modo a se sentirem superiores aos demais (SILVA, 2010; SCHNEIDER e SILVA, 2010; ADERALDO, 2012; NATALO, 2014).

Natalo (2012, p. 49) aponta para o fato de a classificação proposta pela psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva dar pouca ênfase a fatores externos (sociais, econômicos, políticos e culturais) na ocorrência de *bullying*. “Pelo contrário, ela (a violência) poderia ser explicada individualmente, mais especificamente pela herança genética dos agressores associada à

história psicológica dos mesmos”. Ademais, essa classificação é estereotipada e desconsidera outros perfis de sujeitos. Além da classificação dos agentes envolvidos, no decorrer do livro “*Bullying: mentes perigosas nas escolas*”, Silva (2010) sugere algumas ações que deveriam ser realizadas pela instituição escolar para o combate a violência. Entretanto, a autora se apoia em conhecimentos próprios de sua área profissional. Esse fato ressalta a necessidade de pesquisadores de diversos campos do saber se dedicarem ao estudo do *bullying*, especialmente os do campo educacional. Compreendemos que o trabalho multidisciplinar destes profissionais resultaria em avanços significativos na elaboração de estratégias de intervenção, assim como em maior entendimento sobre essa temática.

De acordo com Trevisol e Campos (2016) o contexto social, principalmente a família e a escola, precisam ser levados em consideração no momento de efetuar atos de prevenção, identificação e/ou intervenção relacionados ao *bullying*. Todo cidadão forma e é formado pelos contextos nos quais esteja inserido. Cada situação de conflito dentro do espaço escolar precisa ser analisada individual e criteriosamente devido ao fato de que todo caso de *bullying* é um ato de violência, mas nem todo caso de violência pode ser classificado como *bullying*. Pois, este último trata-se de um “percurso de provocação” que tem como característica principal a regularidade das agressões durante longos períodos: semanas, meses e até anos (MATTE, 2012).

As autoras Schneider e Silva (2010, p. 21) corroboram com a necessidade de considerar o contexto social nos casos de *bullying*. Elas trazem duas conceituações que facilitam o nosso entendimento sobre o papel da escola diante desses acontecimentos. O primeiro conceito é o de “violência *na* escola” o qual refere-se a manifestações agressivas praticadas no interior da instituição e envolve, ao menos, dois membros da comunidade escolar. “Já a violência *da*³ escola é aquela que se dá através da dinâmica da instituição como forma de coerção sobre os alunos, isto é, seus programas, a organização do tempo e do espaço e as relações de poder instituídas nesse contexto”.

Os conceitos supracitados nos mostram que é necessário ter em mente que a escola não é composta apenas por alunos, mas também por professores, gestores, auxiliares administrativos, auxiliares de limpeza, auxiliares de vida escolar etc. Todos estes estabelecem relações interpessoais entre si e algumas delas podem ser conflituosas. Sendo assim, é correto

³

Grifo nosso.

aportarmos os estudantes como sendo os únicos praticantes, testemunhas e vítimas de *bullying*?

3.2 Os professores e os diferentes papéis que desempenham nos casos de *bullying*

Comumente, tachamos os sujeitos como pertencentes a um determinado grupo. Assim, desconsideramos a dinamicidade das relações humanas. Ao pensarmos em casos de violência logo enquadramos os adultos como sendo meros espectadores os quais precisam intervir de alguma maneira. Geralmente, essa intervenção se dá de forma enérgica e imediatista. Exemplos disso são as advertências verbais e escritas, as suspensões e os castigos não-físicos, tais como: não poder brincar na hora do intervalo e não participar das aulas de Educação Física e/ou Informática ou outras. Entretanto, nem todos serão espectadores e nem todos agirão da mesma maneira. Por esse motivo, é preciso, antes de classificá-los como vítimas, espectadores ou agressores, considerá-los como sujeitos actantes. Aderaldo (2012), baseada em conceitos da semiótica greimasiana, considera que os actantes são aqueles sujeitos que ora realizam determinado ato, ora sofrem um ato. Com base nessa dinâmica, vejamos, a seguir, como os autores estudados compreendem as diferentes presenças do professor em situações de *bullying*.

Os docentes podem ser tanto espectadores, quanto vítimas ou agressores. No caso de se configurarem como vítimas, poderão sofrer assédios sexuais e morais, assim como ameaças e/ou agressões físicas por seus alunos ou, até mesmo, por seus colegas de trabalho. Segundo Schneider e Silva (2010, p. 24) esses profissionais muitas vezes não sabem como reagir pois:

Quando procuram a direção escolar em busca de auxílio, podem ser mal-interpretados e rotulados de incompetentes. Se chamarem os pais dos autores dos maus-tratos para uma conversa, a maioria não comparece. Se reclamarem aos próprios alunos, estes geralmente dizem que são brincadeiras inofensivas e que o professor é sensível demais. Tudo isso causa grande mal-estar aos profissionais, prejudica sua autoestima e o desempenho de suas funções, gerando acentuado estresse, desânimo e fadiga, que se refletirão nas relações familiares e com seus alunos e colegas de trabalho, além de aumentar a propensão à síndrome de *Burnout*.

É importante frisarmos que o *bullying* não é a única causa da síndrome de *Burnout* (perda de sentido da relação do trabalhador com sua profissão) em docentes. A carga horária extensa, a má remuneração, as más condições e a precarização do trabalho docente, a semi-formação inicial e continuada e, por fim, a falta de reconhecimento sobre a relevância social de seu trabalho também contribuem para o adoecimento e o processo de falência das esferas pessoal

e profissional de quem sofre com o *Burnout*. A maioria dos materiais investigados não aborda esse assunto, com exceção de Schneider e Silva (2010) as quais o fazem de forma bem sucinta. Porém, ressaltamos a relevância deste tópico para que possamos estimular a criação de novas pesquisas sobre o *bullying* sofrido por professores.

Outro ponto pouco estudado é o *bullying* praticado por docentes. Esse é manifestado através de práticas pedagógicas repressoras, da intimidação/coação dos alunos e do “ranqueamento” dos mesmos, ou seja, da escolha e demonstração explícita do alto desempenho e da preferência a uns em detrimento de outros. Bons exemplos de *bullying* pedagógico são a constante exigência de silêncio, a não aceitação de críticas e ideias contrárias às suas e a recusa em ajudar os discentes com dificuldades de aprendizagem. Normalmente, a causa dessas atitudes é o medo de perder o pressuposto poder e autoridade perante a sala. Contudo, é preciso ter em mente que a relação professor-alunos vai além da simples transmissão de conhecimentos. O contato humano subentende a troca de afeto e o respeito mútuo. Caso contrário, poderá ocasionar danos duradouros para a saúde psicológica dos envolvidos (SCHNEIDER e SILVA, 2010).

Aderaldo (2012) analisa semioticamente um caso de *bullying* praticado por um professor contra uma aluna deficiente visual no interior de uma universidade. A autora classifica o agressor como um “destinador manipulador ou julgador” que, dentro de um programa narrativo, tinha a escolha de sancionar a aluna positiva ou negativamente de modo a torná-la um sujeito realizado ou não. Nesse caso em específico, as atitudes tomadas pelo docente fizeram com que a garota entrasse em um estado de resignação, ou seja, desistisse do seu objetivo de concluir a graduação acreditando ser incapaz de acompanhar seus colegas. Ao referir-se aos demais professores a jovem declarou que a maioria era atenciosa. Mas, nas palavras dela:

(...) tem um professor lá que é contra cotas. Pra todo tipo de gente. Ele é contra cotas para deficiente e pros (*sic*) negros também. Ele passou o semestre todo me dizendo que eu não tinha nível para acompanhar a turma. Me falava um montão. Ele falava que não tinha sido treinado na faculdade para avaliar pessoas diferentes. E o que mais me doía era que ele dizia que não era justo me dar a nota que dava pros outros normais porque essa história de cotas misturava todo mundo. (...) Então fui reprovada (ADERALDO, 2012, p. 37).

Esse relato nos mostra o quanto as atitudes de um professor podem interferir no sucesso ou no fracasso escolar dos alunos. Também traz à tona a importância de elaborar melhor a diferença entre autoridade e autoritarismo. Dentro do ambiente escolar temos a junção de sujeitos com

diferenças étnicas, econômicas, culturais, religiosas, físicas e ideológicas, as quais precisam ser respeitadas pelos profissionais da educação mesmo que discordem da visão de mundo da outra pessoa.

Por fim, o docente pode participar das situações de *bullying* como mero espectador. Compreendemos dois tipos de *espectadores*: o *real* e o *utópico*. O *espectador real* corresponde ao comportamento corriqueiro dos professores na maioria dos casos: o de apatia e de negação. Muitos classificam os atos de violência como “brincadeira”. Trevisol e Campos (2016) constataram, em sua pesquisa, que tais atitudes fazem com que os alunos sintam receio de procurá-los para denunciar as agressões sofridas. Destacam ainda que a formação inicial e continuada desses profissionais é feita de forma precária e desvinculada da realidade do chão de sala. Sendo assim, a temática “*bullying*” é pouco ou nada discutida nos cursos de graduação, permanecendo quase que invisível nas construções curriculares.

Em contrapartida, as produções acadêmicas são pouco valorizadas pelos docentes. Tal afirmação foi comprovada pelos autores supracitados por meio de questionário aplicado a 18 professores. Nele havia uma pergunta sobre o meio pelo qual obtiveram contato com a temática e era possível assinalar mais de uma alternativa. “(...) 16 professores afirmaram ser por meio da mídia, 11 por meio da *internet*, oito disseram ser por meio da participação em cursos, três afirmaram ser por meio de livros científicos e dois por outros meios” (TREVISOL e CAMPOS, 2016, p. 278).

Os dados acima despertam preocupação e suscitam a seguinte pergunta: Será que a mídia e a *internet* podem ser consideradas fontes capazes de contribuir para o fazer pedagógico significativo? Em nossa pesquisa temos como objetivo identificar e analisar semioticamente o discurso da mídia impressa semanal a respeito do *bullying* e quais os caminhos adotados para a produção de sentido. Assim, buscamos promover a reflexão crítica dos futuros leitores e contribuir com o avanço do conhecimento científico acerca da temática.

No que tange à formação continuada (aquela que ocorre durante a jornada de trabalho), Schneider e Silva (2010) são categóricas ao apontarem a relevância do trabalho do coordenador pedagógico para a boa atuação dos docentes. As horas de trabalho pedagógico

coletivo (HTPCs⁴) devem ser o momento de aprimorar os conhecimentos acerca de temas relevantes para o cotidiano escolar, entre eles podemos destacar o *bullying*.

Trevisol e Campos (2016) asseveram que os casos de violência estão presentes em todos os estabelecimentos escolares variando apenas a quantidade de ocorrências. Sendo assim, cabe ao coordenador procurar respaldo teórico sobre o *bullying* e planejar momentos formativos que serão ministrados aos colegas professores. Juntos, esses profissionais serão capazes de traçar estratégias para gerar uma cultura de paz na escola e, paulatinamente, atingir o nível de *espectadores utópicos*. Ou seja, alcançar o perfil esperado: de um profissional capaz de agir em situações de violência de forma efetiva e respeitosa; de conscientizar os alunos e seus familiares; de buscar e transmitir conhecimentos a respeito do *bullying* e de utilizá-los como base de sua ação pedagógica unindo, assim, teoria e prática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com estas reflexões foi possível compreender um pouco da complexidade das relações interpessoais estabelecidas no interior das instituições escolares assim como a dialética que as estrutura. Dessa maneira, fica evidente a necessidade de mais pesquisadores, sobretudo os da área da educação, dedicarem-se ao estudo do fenômeno *bullying* (e sua variação o *ciberbullying*). Esses estudos devem ser empreendidos com o intuito de identificar e analisar suas causas e consequências individuais e coletivas; os agentes envolvidos e as diferentes posições que ocupam nos casos de violência e, principalmente, elaborar estratégias que contribuam de maneira significativa para a mitigação desse problema que aflige não somente as escolas, mas a sociedade como um todo.

Para concluir, esperamos ter contribuído, ainda que parcialmente, para a desmitificação da crença de que, no interior das escolas, somente os alunos podem ser protagonistas nas situações de *bullying*. O destaque dado ao professor visa demonstrar a relevância de seu trabalho tanto para o desenvolvimento intelectual, quanto para o desenvolvimento socioemocional de seus educandos. Assim, esperamos inspirar não apenas a realização de

⁴ HTPC – As redes de ensino utilizam esta sigla (e tantas outras) para designar os momentos coletivos de formação continuada obrigatória que compõem a jornada básica dos professores. Compreendemos como ganho qualitativo à educação brasileira tendo em conta a potencialidade de aprimoramento do fazer pedagógico, por isso a importância de qualificar a formação dos coordenadores pedagógicos (e outras nomenclaturas que realizem a mesma função), em geral, responsáveis pela formação continuada nas escolas, entre tantas outras funções.

mais pesquisas, mas também a reflexão crítica sobre a formação inicial e continuada dos docentes de modo que a união entre os conhecimentos teóricos da academia e a realidade do “chão de sala” das escolas de Educação Básica seja cada vez mais valorizada e enfatizada nos cursos de formação.

REFERÊNCIAS

- ADERALDO, Marisa Ferreira. *Bullying* e semiótica: um estudo dos estados de alma dos sujeitos. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 34-43, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/1713>. Acesso em: 20 de ago. 2019.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MATTE, Ana Cristina Fricke. A respeito da construção semiótica do sentido do *bullying* e do *cyberbullying*. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 2-12, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/1712>. Acesso em: 20 de ago. 2019.
- NATALO, Samanta Pedroso. **O que os discursos sobre o bullying podem nos dizer a respeito do mal-estar contemporâneo na educação?** Evidências de um sintoma social. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: www.teses.usp.br. Acesso em: 23 de jun. de 2019.
- SCHNEIDER, Eliane C. Araújo; SILVA, Vanessa Mariane da. *Bullying* das práticas pedagógicas: novo desafio na formação de educadores o professor também pratica? **Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, n.1, p. 19-28, 2010. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/682>. Acesso em: 20 de ago. 2019.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- TREVISOL, Maria Teresa Ceron; CAMPOS, Carlos Alexandre. *Bullying*: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n.2, p.275-283, maio/ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572016000200275&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 de jul. 2019.

THE ROLE OF TEACHERS BEFORE *BULLYING* CASES: VICTIMS, AGGRESSORS OR SPECTATORS?

***Abstract:** This article is the result of the research “Semiotizations of bullying: a comparative study and its contributions to teacher education”. The bibliographic survey showed the insufficiency of research that brings together bullying and teaching, so we intend to contribute to the understanding of the teaching role in the face of bullying cases. For this, we use qualitative methodologies. We conclude that teachers can occupy fluid and interchangeable roles of: victims, aggressors or spectators. In view of the results found, there is an urgent need to address the theme in initial and continuing training courses, effectively articulating theory and practice.*

***Keywords:** Bullying agents. School violence. Teacher training.*
