

QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

*Daniela Oliveira Vidal da Silva
Eliane Guimarães de Oliveira
Vera Lúcia Fernandes de Brito*
(Organizadoras)





UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro

Diretor da Edições UESB

Cássio Marcílio Matos Santos

Editor da Edições UESB

Yuri Chaves Souza Lima

COMITÊ EDITORIAL

Profª Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II/Jequié)

Prof. Me. Érico Rodrigo Mineiro Pereira (DCSA/VC)

Profª Me. Iara do Carmo Callegaro (DTRA/Itapetinga)

Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (DELL/VC)

Prof. Me. José Antonio Gonçalves dos Santos (DCSA/VC)

Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH/VC)

Prof. Dr. Mauro Pereira de Figueiredo (DFZ/VC)

Prof. Dr. Nilton Cesar Nogueira dos Santos (DS I/Jequié)

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Adm. Jacinto Braz David Filho (Editor – Edições UESB/VC)

Cássio Marcílio Matos Santos (Diretor – Edições UESB/VC)

PRODUÇÃO EDITORIAL

CriArtes:

Capa, Diagramação/Editoração Eletrônica e Normalização Técnica

Revisão de linguagem: Responsabilidade dos autores



Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia

Rua Mello Moraes Filho, nº 189, Fazenda Grande do Retiro – Salvador – Bahia. CEP: 40352-000

Telefones: (71) 3116-2837/2838/2820 – Fax: (71) 3116-2902 – E-mail: encomendas@egba.ba.gov.br

Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset 90g/m²

Em: julho de 2020

Daniela Oliveira Vidal da Silva
Eliane Guimarães de Oliveira
Vera Lúcia Fernandes de Brito
(Organizadoras)

QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE



Vitória da Coquista – BA
2020

Copyright © 2020 by Organizadores e Autores
todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Q54

Questões contemporâneas sobre a profissão docente. / Organizadores:
Daniela Oliveira Vidal da Silva, Eliane Guimarães de Oliveira, Vera
Lúcia Fernandes de Brito. - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

270p.

ISBN 978-65-87106-04-5

Vários autores

Trabalho docente. 2. Docente – Desenvolvimento profissional.
3. Valorização do trabalho docente. 4. Formação de professores. I. Silva,
Daniela Oliveira Vidal da. II. Oliveira, Eliane Guimarães de. III. Brito, Vera
Lúcia Fernandes de. IV. T.

CDD: 371.1

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Apresentação

Daniela Oliveira Vidal da Silva, Eliane Guimarães de Oliveira e Vera Lúcia Fernandes de Brito.....9

Capítulo 1

Trabalho e Desenvolvimento Profissional Docente: diferentes nuances no contexto de alargamento das Políticas Neoliberais

Carla David Alencar de Sena Brito, Daniela Oliveira Vidal da Silva, Emanuelle Araújo Martins Barros e Ruth Prado Trindade.....19

Capítulo 2

Piso Salarial Profissional Nacional dos professores brasileiros: lutas para conquistar e efetivar

Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro e Cláudio Pinto Nunes.....37

Capítulo 3

Discursos de responsabilização na política educacional contemporânea: avaliação e indicadores de desempenho como referenciais de qualidade

Di Paula Prado Calazans, Cláudio Pinto Nunes e Berta Leni Costa Cardoso....59

Capítulo 4

Os desafios para o desenvolvimento profissional docente e os pilares para a valorização dos professores: algumas considerações

Maiane Fonseca Santos, Luciana Amorim de Oliveira e Andrecksa Viana Oliveira Sampaio.....85

Capítulo 5

A docência em Ciências Biológicas: reflexões sobre a Formação Inicial na contemporaneidade

Matheus Bonfim Ribas, Helécia Paiva Silva Pedreira, Edinalva Padre Aguiar e Edinaldo Medeiros Carmo.....97

Capítulo 6

A profissionalização docente e as suas concepções em disputa

Andréa Alcantara Lima Aguiar e Leila Pio Mororó.....115

Capítulo 7

A importância da leitura para a formação docente

Janete Santos Silva e Denise Aparecida Brito Barreto.....133

Capítulo 8

Estado da Arte: Formação de Professores na produção acadêmica do PPGED/UESB

Dahyani Oliveira Menezes, Simone Souto e Denise Aparecida Brito Barreto.....147

Capítulo 9

Ensino de História: uma abordagem do perfil profissional e da prática docente dos professores de Lagoa Real-Bahia

Izís Pollyanna Teixeira Dias de Freitas e Edinalva Padre Aguiar.....163

Capítulo 10

Tensões, conflitos e desafios dos docentes da EJA

Julita Lopes de Carvalho.....183

Capítulo 11

Letramento e diversidade cultural: um olhar sobre o trabalho docente na Educação Infantil

Calila Fernandes Guimarães Jandiroba e Vitória Sena Santos Lima.....201

Capítulo 12

Educação de Jovens e Adultos: desafios do trabalho e formação docente no contexto de formação das Políticas Neoliberais

Ruthmelle de Oliveira Chagas, Cecília Conceição Moreira Soares, Fernanda Dione Sales de Souza e Reginaldo Santos Pereira.....211

Capítulo 13

O Desenvolvimento Profissional Docente e suas relações com as condições de trabalho, o currículo e a autonomia

Anderson Moreira da Silva, Celina Gabriela Leite Bomfim e

Edinaldo Medeiros Carmo.....231

Capítulo 14

Políticas Públicas na Educação: a efetivação do direito do indivíduo humano ou uma intencionalidade do Estado

Ivete Borges Gomes Carvalho, Jusceleide Moreira de Souza,

Sérgio Gomes Carvalho e Sibeley Shirley da Silva Moura Nery.....247

Sobre os autores.....259

APRESENTAÇÃO

O presente livro, intitulado “**Questões contemporâneas sobre a profissão docente**”, constitui um esforço coletivo no intuito de elaborar um conjunto de estudos que pudessem traduzir em capítulos curtos, pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação na Área de Educação.

Nesse sentido, a coletânea se organiza em 14 capítulos que representam olhares contemporâneos para o trabalho docente, de modo a oportunizar ao leitor a profissão vista sob diferentes perspectivas ou a partir de aspectos diversos.

O capítulo 1 tem como título “Trabalho e Desenvolvimento Profissional Docente: diferentes nuances no contexto de alargamento das políticas neoliberais” de autoria de Carla David Alencar de Sena Brito, Daniela Oliveira Vidal da Silva, Emanuelle Araújo Martins Barros e Ruth Prado Trindade. O texto registra, de partida, que características distintas determinam o processo de formação e de desenvolvimento da profissão docente no Brasil. Tal condição impõe a exigência de examinar, preliminarmente, aspectos inerentes à formação inicial e continuada, à carreira, à remuneração e às condições de saúde e trabalho para que se compreenda integralmente os influxos que permeiam essa profissão. Assim, a redefinição do cenário político e econômico, em esfera global, apresenta-se como um importante indicativo para o entendimento dos estímulos que ameaçam os direitos sociais conquistados à luz da

democracia. Do ponto de vista neoliberal, tem se tornado cada vez mais evidente a tendência de regulação do mercado e da flexibilização das relações trabalhistas, ambas amparadas no discurso da concessão de mais autonomia e de eficiência do trabalho do professor. Ocorre que, na prática, esse novo arranjo desencadeia ainda mais cobranças e responsabilização do professor pela própria qualificação ao longo da carreira, bem como pelos resultados atinentes ao desempenho dos estudantes. Logo, torna-se imprescindível discutir em que medida o alargamento das políticas neoliberais impactam no trabalho e no desenvolvimento profissional dos docentes, vez que as condições de trabalho a que são expostos, têm impactado na sua formação identitária, sobretudo, porque as questões de ordem educacionais estão sendo, progressivamente, subsumidas à lógica de mercado.

O capítulo 2 é de autoria de Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro e Cláudio Pinto Nunes e tem como título “Piso Salarial Profissional Nacional dos Professores Brasileiros: lutas para conquistar e efetivar”. O presente estudo tem como objetivo analisar o processo de aprovação da Lei n. 11.738/ 2008, conhecida como Lei do Piso, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, bem como o decurso da efetivação desta Lei até o momento. A pesquisa bibliográfica e documental realizada demonstrou que o estabelecimento de um piso salarial para os professores no Brasil atravessou fases de intensa mobilização dos sindicatos docentes, como também houve períodos em que estas manifestações foram reprimidas. Com a aprovação da Lei, criou-se a expectativa de que os professores teriam, enfim, a pretendida valorização salarial. No entanto, os dados apresentados revelam que nem todos os Estados e Municípios cumprem a referida Lei, configurando um quadro de precarização do trabalho e de uma conseqüente necessidade de mobilização da classe para que seus direitos referentes a um salário digno e uma jornada de trabalho apropriada sejam respeitados e cumpridos.

O capítulo 3, intitulado “Discursos de Responsabilização na Política Educacional Contemporânea: avaliação e indicadores de desempenho como referenciais de qualidade”, de autoria de Di Paula

Prado Calazans, Cláudio Pinto Nunes e Berta Leni Costa Cardoso, é resultado de uma revisão de literatura realizada por meio de um levantamento bibliográfico e documental, no qual apresentam uma reflexão acerca da Política Educacional Brasileira, que se efetiva na direção de mais eficácia e qualidade na educação, às custas de mecanismos de avaliação e controle. Nessa perspectiva, pretende-se compreender em que medida foram construídas e consolidadas as estratégias discursivas que compõem as propostas de reformas educacionais que se pautam na responsabilização docente, por meio de metas e indicadores de desempenho, baseados em resultados obtidos por estudantes em testes padronizados. Além de reflexões acerca da concepção que sustenta e justifica as políticas de responsabilização na escola, o texto suscita outras discussões que ensejam um debate maior, relacionado a reformas educacionais introduzidas pela visão neoliberal e gerencialista, que provocou a reestruturação da gestão educacional brasileira. Por fim, são apresentadas algumas considerações acerca da necessidade de se compreender a formação e a valorização profissional como contrapontos às políticas de responsabilização, bem como salientar que uma educação de qualidade deve ser uma responsabilidade e compromisso coletivos, que não pode ser alcançada através de uma visão reducionista, baseada apenas em resultados, mensuração e indicadores. Sobretudo não se deve limitar a avaliação à condição de ferramenta de controle e regulação, visto que não contribuem para uma melhora efetiva na qualidade da educação brasileira.

O capítulo 4, escrito por Maiane Fonseca Santos, Luciana Amorim de Oliveira e Andrecksa Viana Oliveira Sampaio, trata sobre “Os Desafios para o Desenvolvimento Profissional Docente e os Pilares para a Valorização dos Professores: algumas considerações”. O estudo tem como objetivo promover uma reflexão sobre os desafios para o desenvolvimento profissional e os pilares necessários para a valorização docente, tais como: formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho. Para atingir tal objetivo realizou-se um estudo de cunho bibliográfico, promovendo um diálogo entre autores que abordam a temática.

O capítulo 5 tem como título “A Docência em Ciências Biológicas: reflexões sobre a formação inicial na contemporaneidade” e é uma produção de Matheus Bonfim Ribas, Helécia Paiva Silva Pedreira, Edinalva Padre Aguiar e Edinaldo Medeiros Carmo. O estudo que trata da temática sobre a formação inicial, é de grande relevância para a construção do profissional que trabalhará na área de Ciências Biológicas. Na contemporaneidade muitos assuntos envolvem o curso de formação de professores, por isso deve haver uma formação que contemple a formação do profissional tanto no campo teórico, assim como no prático, levando em consideração os conhecimentos científicos e pedagógicos, que serão importantes para o futuro profissional que atuará nessa área. O trabalho teve como objetivo geral refletir sobre a formação inicial em Ciências Biológicas, e como objetivos específicos: conhecer como acontece a formação inicial em Ciências Biológicas; verificar se ela favorece o desenvolvimento das competências para a atuação profissional em Ciências Biológicas e discutir a importância dos conhecimentos específicos e pedagógicos na formação inicial em Ciências Biológicas. Caracteriza como estudo com abordagem metodológica de cunho qualitativo, realizado através de uma pesquisa bibliográfica, que possibilitou conhecer essas questões levantadas. O trabalho foi fundamentado em autores que possibilitaram conhecer a temática, entre eles: Libâneo e Pimenta (1999), Pereira (2006), Scheid (2006), Gatti (2010), Selles (2011), entre outros. Trata-se de um importante estudo que respalda a reflexão sobre a importância e necessidade de uma educação superior de qualidade. E no que diz respeito ao curso de Ciências Biológicas para o ensino, é preciso superar os obstáculos na esfera de contribuir e redimensionar de fato o curso para uma formação para a cidadania. Considerando a relevância deste trabalho, objetivando que as discussões contribuam e colaborem para as reflexões diante das ideais e posicionamentos referente à formação inicial de professores.

Andréa Alcantara Lima Aguiar e Leila Pio Mororó são autoras do capítulo 6, cujo título é “A Profissionalização Docente e as suas Concepções em Disputa”. O capítulo tem como principal objetivo analisar e debater as concepções de profissionalização docente em disputa no contexto

atual e sua associação com a valorização docente. A partir dos estudos da sociologia das profissões, apresenta-se o conceito de profissão e como se estabeleceu o processo de profissionalização na sociedade moderna. Foi realizada tal finalidade, a análise das concepções de profissionalização em disputa, de um lado uma mercantilista defendida pelos representantes do capital e do outro uma emancipadora defendida pelos movimentos dos professores em defesa da profissionalização e valorização docente. Por fim, conclui-se, que as políticas de valorização docente estão sendo pautadas na concepção mercantilista de profissionalização, que visa tornar o professor técnico, focado em aspectos individualistas e sem aprofundamento teórico, enfraquecendo o reconhecimento da profissão docente e conseqüentemente a sua valorização em todos os seus elementos: formação, carreira, piso e condições de trabalho.

“A Importância da Leitura para a Formação Docente” é o título do capítulo 7, que é de autoria de Janete Santos Silva e Denise Aparecida Brito Barreto. Este capítulo tem por objetivo analisar a contribuição da leitura para a formação docente e a influência desta na formação tanto inicial, quanto contínua de professores, bem como identificar os desafios no processo de sua formação leitora. Para tanto, as discussões sobre as temáticas apresentadas têm como escopo evidenciar a importância da leitura, principalmente, na formação de docentes no início da sua carreira, como também ao longo da sua trajetória profissional. O texto está estruturado em quatro partes: a primeira apresenta o contexto da formação docente no Brasil; a segunda discorre sobre os desafios enfrentados pelos docentes no processo da sua formação leitora; a terceira versa sobre a construção dos saberes docentes através da leitura; e, por fim, a quarta discute a contribuição da leitura para a formação de professores, tanto na formação inicial como na formação continuada. Conclui-se que tanto a formação inicial, quanto a continuada apresentam muitos desafios a serem superados, contudo, para constituir a profissão do professor e tais desafios, são necessárias mudanças, no sentido de melhorar a qualidade dos cursos de formação para uma melhor qualificação e preparo profissional, a fim de resgatar e valorizar a profissão docente, sendo preciso investir numa

formação que dê suporte ao professor, visando ampliar os seus horizontes através da leitura.

O capítulo 8 tem como título “Estado da Arte: formação de professores na produção acadêmica do PPGEd/UESB” e é de autoria de Dalvani Oliveira Menezes, Simone Souto e Denise Aparecida Brito Barreto. O presente texto, do tipo Estado da Arte, é o resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir das dissertações sobre a Formação de Professores no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Esse trabalho compreende os anos de 2015, 2016, 2017 e 2018, onde foram identificadas pesquisas com a temática de interesse. São dezessete (17) dissertações que retratam a temática da formação de professores, com os mais variados enfoques, que versam desde as políticas públicas para a formação à subjetivação que constitui esse processo, havendo um destaque maior para a formação a partir dos programas oferecidos pelos governos: federal, estadual e municipal. O objetivo foi identificar a contribuição dessas pesquisas para o contexto educativo regional, com abrangência nacional. Realizar esse estado da arte possibilitou um alargamento no campo do conhecimento, regional e nacional, da formação de professores.

O capítulo 9, intitulado “Ensino de História: uma abordagem do Perfil profissional e da prática docente dos professores de Lagoa Real-Bahia”, de autoria de Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas e Edinalva Padre Aguiar é resultado de uma pesquisa desenvolvida durante o ano de 2015 e visa apresentar o perfil profissional e a prática docente de professores que lecionam a disciplina História nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Lagoa Real, Bahia. Para organização e análise dos resultados, a pesquisa utilizou como aporte teórico-metodológico a abordagem qualitativa. Compuseram o universo de sujeitos desta pesquisa dez professores atuantes em escolas do referido município. Como instrumento para a coleta dos dados, foi aplicado um questionário. Para as reflexões apresentadas neste texto, os principais aportes teóricos foram: Sandra Oliveira e Flávia Caimi (2018), Marlene Cainelli (2010), Maria Auxiliadora Schmidt (2004), que discutem o ensino

de História e a atuação do professor desta disciplina e ainda, os autores Carlos Marcelo (2009), Maurice Tardif (2002), Cláudio Nunes e Dalila Oliveira (2017), sendo que esses últimos contribuíram, particularmente, com o diálogo acerca da temática *prática docente*. Tal discussão ocorreu durante a disciplina *Trabalho e Desenvolvimento Profissional Docente*, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Assim, o texto apresenta o resultado dos dados obtidos no campo empírico da pesquisa, somado às reflexões realizadas com o suporte do referencial teórico citado, que serviu de subsídio tanto para traçar o perfil profissional, como para ajudar a configurar um panorama de atuação desses professores.

O capítulo 10 tem como título “Tensões, Conflitos e Desafios dos Docentes da EJA” e é de autoria de Julita Lopes de Carvalho. O texto apresenta reflexões sobre a formação dos profissionais da educação que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Fundamental, com intenção de contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos educadores e conseqüentemente na aprendizagem dos educandos. A intenção desse artigo é trazer à tona discussões que geram tensões e conflitos postos na busca por melhor qualidade de vida do docente, pela compreensão do processo de formação desse sujeito educador, assim como as dificuldades e desafios que perpassam a ação docente, que buscam lidar com essa demanda social, que está para além da prática pedagógica. As reflexões com foco na EJA foram centradas em alguns estudiosos da temática e documentos oficiais do campo educativo. Para tanto, serão considerados os seguintes pontos: Histórico da EJA no Brasil – avanços e retrocessos; Novas Políticas Públicas: reflexões e planejamento; Política de valorização dos docentes: possibilidades e desafios; Condições de trabalho dos docentes. Nessa perspectiva, o presente artigo pretende se ater aos profissionais da modalidade, especificamente aos que estão no pleno exercício da docência.

“Letramento e Diversidade Cultural: um olhar sobre o trabalho docente na Educação Infantil” é o título do capítulo 11, escrito por Calila Fernandes Guimarães Jandiroba e Vitória Sena Santos Lima e, a partir de

estudos teóricos, faz uma discussão e uma reflexão de como é trabalhado o letramento na educação infantil para a valorização da diversidade cultural no processo de socialização. A abordagem do tema Letramento e Diversidade Cultural: um olhar sobre o trabalho docente na educação infantil torna-se atual e relevante a partir do momento em que a escola desenvolve práticas docentes que procuram atender a diversidade e as diferenças humanas e culturais de sua clientela. A educação enquanto aprendizado deverá oferecer condições para que a criança viva em sociedade compreendendo e respeitando uns aos outros e contribuindo com a afirmação da identidade. No que se refere ao letramento, o desafio é fazer com que os professores tenham um entendimento do mesmo enquanto um processo sócio-histórico, e não o atrele somente a escolarização e alfabetização. Que perceba o mesmo como conhecimento de vida e cultura acumulada de uma sociedade. Através desse estudo, pode-se constatar que a sensibilidade para as questões relacionadas às diferenças culturais vem aumentando na sociedade e nos contextos educativos. No entanto, são muitos os desafios para se desenvolver uma educação voltada para a diversidade cultural nas escolas de educação infantil.

O capítulo 12, com o título “Educação de Jovens e Adultos: desafios do trabalho e formação docente no contexto de formação das políticas neoliberais”, é de autoria de Ruthnelle de Oliveira Chagas, Cecilia Conceição Moreira Soares, Fernanda Dione Sales de Souza e Reginaldo Santos Pereira. O objetivo do capítulo é averiguar, se a legislação da programação do professor do Estado da Bahia e sua formação docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se relacionado adequadamente às demandas emergenciais didáticas e pedagógicas dessa modalidade da educação. O estudo aqui apresentado é relevante ao alargamento das pesquisas educacionais em EJA. Metodologicamente pautou-se em uma pesquisa qualitativa e nos aportes teóricos de autores que se debruçam em questões educacionais e curriculares da Educação de Jovens e Adultos, a exemplo de Gadotti (2005), Tardif (2002), Freire (1997), Jardimilino e Romão (2014), dentre outros. Além disso, foi feita

uma pesquisa documental, a qual circunda a legislação do Estatuto do Magistério (2002), a Política da EJA do Estado da Bahia (2009) e os fluxogramas de cursos de graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Desta forma, a análise mostra que existe um descompasso entre o a programação determinada pela legislação do Magistério da Bahia e a política da EJA. Além disso, o estudo mostra que na maioria dos cursos de licenciatura da UESB – no que concerne as discussões sobre a EJA – margeiam nas periferias do seu quadro de disciplinas.

“O Desenvolvimento Profissional Docente e suas Relações com as Condições de Trabalho, o Currículo e a Autonomia” é o penúltimo capítulo, com autoria de Anderson Moreira da Silva, Celina Gabriela Leite Bomfim e Edinaldo Medeiros Carmo. Este capítulo trata sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e as relações com as condições de trabalho, o currículo e a autonomia. Procurou-se fazer uma discussão baseada em autores que trabalham com a docência de forma geral e também com focos específicos em cada um dos aspectos apontados. O interesse em abordar essa temática emergiu de debates realizados na disciplina Trabalho e Desenvolvimento Profissional Docente, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), além do fato dos autores atuarem como professores, logo essa temática os inquietam e os impulsionam nesta discussão. Entende-se a docência como um dos trabalhos mais essenciais que se faz socialmente e antes de pensar nas exigências que são feitas aos profissionais do ensino, é necessário pensar nas condições em que exercem sua prática, nas propostas curriculares que influenciam o seu trabalho e na autonomia docente. Diante disso, considera-se que estes aspectos da docência contribuem para a formação de uma consciência mais ampla sobre as relações de poder que permeiam a prática docente, interferindo no desenvolvimento profissional e contribuindo para um determinado projeto de sociedade.

E, finalmente, o último capítulo trata das “Políticas Públicas na Educação: a efetivação do direito do indivíduo humano ou uma

intencionalidade do Estado” e é de autoria de Ivete Borges Gomes Carvalho, Juscelide Moreira de Souza, Sérgio Gomes Carvalho e Sibebe Shirley da Silva Moura Nery. Este capítulo tem como objetivo realizar uma análise reflexiva acerca das Políticas Públicas Educacionais na contemporaneidade, sendo, para isso, necessária uma compreensão do seu real significado, em especial no contexto histórico, político, econômico e social, ressaltando a sua aplicabilidade, como também a sua importância para o efetivo desenvolvimento do direito do indivíduo humano, enquanto sujeito de direito. Ao pensar em Políticas Públicas é impossível descartar o envolvimento participativo de todos os grupos que compõem a sociedade civil, sendo, por isso, denominadas, também, como Políticas Sociais, justamente por serem determinadas pela proteção social direcionada pelo Estado, com vistas à redistribuição dos benefícios sociais (INEP, 2006), em especial o direito à educação. A efetivação das políticas públicas resulta da atividade política, da contingência de interesses que se articulam em relações de poder e por isso envolve mais de uma decisão política e requer estratégias em sua implementação. Devido a isso, são constituídas de um conjunto de ações articuladas que se mobilizam com a finalidade de mudar determinada realidade de modo a responder as demandas almejadas. As Políticas Públicas Educacionais visam à garantia de uma educação para todos e também avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país. Logo, é correto inferir que, tais políticas, estão ligadas às decisões a serem tomadas pelo governo em relação ao ensino e à educação no país.

A expectativa é que este livro possa ser útil para quem deseja conhecer as discussões sobre os temas em pauta nos diferentes capítulos que compõem a obra e que possam inspirar em seus leitores o desejo de aprofundar nos estudos.

CAPÍTULO 1

TRABALHO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DIFERENTES NUANCES NO CONTEXTO DE ALARGAMENTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

*Carla David Alencar de Sena Brito
Daniela Oliveira Vidal da Silva
Emanuelle Araújo Martins Barros
Ruth Prado Trindade*

Considerações Iniciais

Diferentes fatores compõem o debate acerca da temática da formação e do desenvolvimento profissional docente no Brasil. Assim, a profissionalização da docência e a sua valorização devem ser entendidos a partir de diferentes aspectos, dentre os quais se destaca a formação inicial e continuada, a carreira, a remuneração e as condições de saúde e trabalho. Além desses fatores, o cenário político e econômico apresenta-se como uma importante referência para o entendimento dos influxos que ameaçam os direitos sociais conquistados à luz da democracia, o que exige maior participação e envolvimento dos profissionais, além de outros segmentos da sociedade civil, na luta pelo fim dos retrocessos que afligem essa e outras categorias.

Na perspectiva da ideologia neoliberal é possível identificar uma tendência global de regulação do mercado e das relações trabalhistas. Tal condição impacta também na forma de gerir o trabalho do profissional docente. Assim, o discurso de autonomia e eficiência do trabalho do professor, em verdade, desencadeia maior cobrança e responsabilização pela sua qualificação ao longo da carreira e pelos resultados no desempenho dos estudantes.

Muitas lutas e conquistas foram representativas para a unificação e o fortalecimento da categoria docente. Entre elas destaca-se a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que, após muitos embates, possibilitou que o artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), passasse a incluir os funcionários da Educação Básica, com formação técnica ou superior em área pedagógica ou afim, como profissionais da educação. Essa nova visão foi contributiva para a construção da identidade docente, bem como para a expansão do movimento de valorização dessa categoria.

Diante do exposto, torna-se imprescindível descortinar cada vez mais essa retórica discursiva pautada no avanço da sociedade através da lógica mercadológica de controle em relação à atuação docente. Essa mudança se dará por meio de pesquisas e publicações acerca das consequências que todo esse contexto exerce na formação e desenvolvimento desse profissional.

Destarte, este texto objetiva promover reflexões acerca do trabalho e desenvolvimento profissional docente e as especificidades que cercam essa temática na atualidade. Para tanto, utiliza autores como: Nunes e Oliveira (2012), Dourado (2016), dos Santos Brito, Prado e Nunes (2017), Vieira (2012), Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), dentre outros. Metodologicamente se configura como uma revisão bibliográfica, em que por meio dos marcos legais e discussões teóricas será possível refletir sobre diferentes nuances da temática.

Condições de trabalho docente no pós-Estado de bem-estar social e a proletarianização deste trabalho

O denominado Estado-Providência ou Estado de bem-estar social, historicamente, surge a partir da necessidade de regulação estatal para a permanência do sistema capitalista, e continua a tecer o fio condutor das relações em sociedade enquanto ideologia hegemônica.

De acordo com Harvey (1989), após a grande recessão dos anos 1930 resultado da grande oferta de produtos advinda do crescimento da produção em massa, do modelo fordista, para pouca demanda, o Estado provedor do *New Deal* norte-americano e a social democracia europeia, que se propôs também a restaurar uma Europa devastada pela II Guerra Mundial, no final da década de 40, surgem como forma de moderar as ações exploratórias e desenfreadas do capitalismo industrial. Essas intervenções do Estado, associadas à expansão do fordismo promoveram um período de crescimento econômico e ascensão do padrão de vida até o início da década de 70.

O Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais, o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha de lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. O equilíbrio de poder, tenso mas mesmo assim firme, que prevalecia entre o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado, e que formou a base de poder da expansão de pós-guerra, não foi alcançado por acaso – resultou de anos de luta (HARVEY, 1989, p. 125).

Concomitantemente ao intervencionismo estatal, um projeto de estado e sociedade baseado na retomada do livre comércio denominado neoliberalismo surge em meados da década de 40, como forte reação a qualquer limitação dos mecanismos de regulação do mercado e qualquer forma de ação do Estado, nesse sentido, passa a ser considerada uma “ameaça letal à liberdade” (ANDERSON, 1995).

É neste contexto que o neoliberalismo nasce, mas só ganha corpo com a chegada da crise do modelo social democrata, em 1973, causada por uma profunda recessão. Hayek e seus seguidores propunham que o investimento em serviços, que promovessem o bem-estar social, feria a liberdade e o espírito de concorrência, tão salutares ao desenvolvimento de uma sociedade que está comprometida com o capital. Além dos gastos com o bem-estar social, os sindicatos e movimentos operários são amplamente responsabilizados pela crise e tanto o aparato legal quanto o social começam a desmoronar e dar lugar a medidas neoliberais avançadas na Europa, nos Estados Unidos e chegando ao Brasil no final dos anos 80 (ANDERSON, 1995).

Sobre o avanço neoliberal no Brasil e, principalmente no âmbito da educação, os anos 1990 foram marcados pelos princípios gerencialistas de eficiência, eficácia, controle de qualidade e a terceirização de serviços. Assim, estas mudanças fazem parte de um movimento de alcance internacional desse período que tem na hegemonia neoliberal e na globalização os pilares para o modelo de sociedade e de educação (PERONI, 2003).

Brito, Prado e Nunes (2017) também explicitam de forma ampla essa relação de redefinição do papel do Estado e a implicação disso para as condições de trabalho do docente. “As reformas educacionais no Brasil assentam-se nos princípios de maior eficiência e produtividade visando ao crescimento econômico” (PRADO; NUNES, 2017, p.168). Fundamentado em Ball (2004, 2010), estes autores abordam que as questões educacionais cederam lugar à lógica de mercado. Nesse contexto, os docentes são transformados em mercadorias ou obrigados a assumir essa ‘forma’, mercantilizando sua força de trabalho e seu conhecimento.

De acordo com Nunes e Oliveira (2017), é possível observar nesse pós-estado de bem estar-social o aprofundamento crescente da proletarização docente com perda de autonomia, uso das avaliações de desempenho para enaltecer a meritocracia, substituindo o coleguismo por competição. Assim, aos poucos, a degradação dos direitos

também se acentua levando a perdas irreversíveis para o docente, principalmente no que diz respeito à responsabilização do professor pelo bom desempenho dos seus alunos. Nesse contexto, amplia-se o trabalho docente com a manutenção da mesma carga horária de trabalho para diluir toda a demanda. Essa condição faz com que se eleve a precarização do trabalho.

Nesse pós-estado de bem-estar social, o processo de proletarização docente, resultante de um conjunto de políticas educacionais neoliberais que perpassam pela burocratização do trabalho docente, avaliações externas, precarização das relações de trabalho, com as terceirizações e os contratos temporários de trabalho impactam diretamente no desenvolvimento do profissional da educação. Soma-se a isso a remuneração atrelada ao desempenho dos alunos que ocasiona a (auto) responsabilização pelos resultados e a (auto) intensificação do trabalho docente, assim como a perda de autonomia, em virtude da lógica de controle de qualidade baseada no modelo gerencialista. Todos esses fatores associados têm intensificado o processo de proletarização do trabalho docente, como pode ser observado em Hypólito, Vieira e Pizzi (2009):

Como parte desse movimento, novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e foram articulados novos processos de reestruturação educativa. As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos a escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 102).

Essa nova forma de organização e gestão das instituições educacionais, que se deu com a redefinição do papel do Estado e que atingiu as reformas educacionais no Brasil, tratam a educação como mercadoria e veem nela possibilidades de lucros que atendem às demandas do capital. Nessa perspectiva de reestruturação da educação, pautada

no utilitarismo e atendimento às demandas do mercado, a formação do docente se encontra também entrelaçada por esta orientação do capital e provoca consequências como a proletarianização do trabalho em todos os níveis da educação, além de interferir na articulação da categoria para a construção da sua identidade profissional e valorização.

A relação entre a valorização e a identidade profissional docente em face do alargamento da política neoliberal

O atual cenário político e econômico brasileiro traz consigo ajustes estruturais que afetam diretamente as políticas de valorização conquistadas, até então, pelo professorado, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007), a qual estipula o percentual mínimo para pagamento de salários do professor e que prevê planos de carreira. Já a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) regula sobre o Piso Salarial Nacional para o Magistério da Educação Básica, entre outras leis como o Plano Nacional de Educação que versa sobre a formação docente e profissionalização. Apesar desses avanços, o que se apresenta no momento e se tornou motivo de grande preocupação nacional é a Emenda Constitucional de nº 95/2016 (BRASIL, 2016), vulgarmente conhecida como “PEC do fim do mundo”, que congela, por vinte anos, gastos nas áreas sociais, inclusive na educação, além de desobrigar a União a investir o percentual do PIB que, até então, era destinado à educação. Esse cenário favorece prejuízos bastante significativos, uma vez que o ensino básico ainda apresenta índices abaixo do esperado, o que ocorre também no ensino fundamental. Já no nível superior já são evidentes os retrocessos, pois o contingenciamento no orçamento e no repasse de verbas das universidades e institutos de educação, em esfera estadual e federal, pode ocasionar grandes prejuízos para, ensino, pesquisa e projetos extensão de toda ordem, assim como o desenvolvimento tecnológico no país. Todo esse contexto de desmonte da educação torna ainda mais dificultoso o processo de valorização docente,

sobretudo porque impede que a categoria tenha acesso a formação, remuneração, condições de saúde e trabalho, às quais são essenciais para o processo de desenvolvimento na carreira e constituição de uma identidade docente.

Além dos efeitos na qualidade da oferta de ensino público, a diminuição de investimentos na área da educação impacta diretamente para o cumprimento dos objetivos de qualificação e, conseqüentemente, valorização dos profissionais da educação. É importante chamar a atenção para as metas estipuladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) relativas ao decênio de 2014-2024, uma vez que elas funcionam como um elemento norteador para implantação de políticas voltadas ao aperfeiçoamento de docentes e profissionais envolvidos com o fazer pedagógico.

O processo de valorização do profissional docente perpassa tanto pela condição de possibilidade de ascensão na carreira, como pela oferta de cursos e políticas de qualificação do quadro docente nas instituições de ensino. Esse é um ponto crucial para o desenvolvimento proposto pelo PNE, já que um quadro docente bem qualificado deveria garantir não somente condições de valorização de vencimentos propostos nos planos de carreira, assim como a formação de um professor pesquisador cuja atuação não esteja apenas comprometida com a preparação e aplicação de aulas, mas também que busque compreender e atuar na realidade que o cerca.

Uma longa trajetória marcada por lutas e disputas já foi traçada pelos docentes no Brasil. Nesse contexto, Dourado (2016) destaca que se deve considerar dois aspectos, a saber: a valorização da profissão e quem compõe a categoria dos profissionais da educação. No que tange aos elementos que compreendem a valorização, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2018, passou a ampliar o conceito, rompendo com uma visão mercantil e reducionista, atrelada primordialmente a parâmetros de remuneração, assim passou a incluir como critério de valorização, além do salário, a formação inicial e continuada, carreira e condições de saúde e trabalho.

Articulado a este debate, em prol da valorização do profissional da educação, cabe ressaltar a relação entre profissão, profissionalização e profissionalidade. Nesse sentido, profissão diz respeito à “atividade exercida no mundo do trabalho e reconhecida institucionalmente, o profissional da educação se ocupa da educação escolarizada e preenche requisitos de formação e dedicação a tarefa educativa sistematizada” (DOURADO, 2016 *apud* VIEIRA, 2009, p. 38).

Já a profissionalização, conceito discutido por Oliveira (2012), implica um conjunto de normas que regulamentam a profissão, discriminando requisitos de formação e prevê a criação de associações profissionais. Desse modo, vislumbra-se uma autonomia para a categoria e maior proteção de ordem jurídica e organizacional, por parte dos movimentos de articulação coletiva em benefício da categoria, o que também facilita o processo de pertencimento a um grupo de semelhantes. Segundo Oliveira (2012), a noção de profissionalização

[...] está imbricada com os processos de formação, sendo então dependente da formação. Por isso, o que constitui o grupo ou o corpo profissional é justamente o sentimento de pertencimento comum que começa mesmo antes do ingresso no local de trabalho (OLIVEIRA, 2012, p. 40).

Apesar da ênfase sobre a influência que a profissionalização pode exercer sobre o sentimento de inclusão em um grupo, a referida autora chama a atenção para a heterogeneidade que compõe a categoria docente nas diferentes etapas constitutivas da educação e suas peculiaridades. O que acaba por dificultar o processo de identificação e integração grupal, bem como no desenvolvimento de currículos e diretrizes mínimas para compor a formação de professores. Tais etapas se aplicam aos diferentes segmentos da educação básica e superior.

Diante do exposto, de acordo com Oliveira (2012), a profissionalização revela-se como um processo dependente da formação inicial (e continuada) que, por sua vez, está intimamente relacionada ao contexto contemporâneo das reformas educacionais que trouxeram a

descentralização administrativa, pedagógica e financeira para o interior da escola. Essa nova conjuntura proporcionou maior autonomia dos docentes por um lado e, por outro, a intensificação do trabalho e maior responsabilização pelo desempenho dos alunos.

Já o conceito de profissionalidade, por seu turno, decorre dos anteriores, porém amplia o alcance da importância do profissional da educação e contempla aspectos mais próximos da construção de uma identidade docente para além da questão regulamentar sobre as condições de trabalho, assim definido por Dourado (2016):

Expressa, objetiva ou subjetivamente, o compromisso com a educação e, também com o projeto de sociedade. Não se limita as condições objetivas de trabalho, mas vincula-se a construção da identidade profissional, na sua dimensão, intelectual, ética, política e cultural (DOURADO, 2016, p. 38-39).

A profissionalidade, desse modo, representa um campo mais amplo sobre o papel docente na arquitetura da sociedade e vai muito além das questões organizacionais da profissão, podendo contribuir de modo mais contundente para se redimensionar a importância das diferenças entre os docentes dos variados níveis educativos e potencializar a unificação em busca da melhoria das condições de vida e trabalho para todos.

Essas dimensões interferem na luta por avanços que compõem a valorização do profissional da educação, uma vez que atravessam a consolidação da profissão, sua prática e fatores político-pedagógicos implicados na caracterização de uma identidade profissional, marco inicial para o fortalecimento como categoria.

Por outro lado, a identidade profissional entendida de acordo com Marcelo (2009) como a apropriação do si mesmo profissional permite o conhecimento tanto da importância e valor quanto das necessidades e dificuldades do grupo, tal condição facilita o engajamento com os pares que dividem o mesmo campo de atuação, as mesmas dúvidas, fragilidades, potencialidades e anseios semelhantes.

Portanto, o trabalho docente está permeado por fatores influenciados pela lógica de mercado que rege tanto a educação quanto a carreira do educador, uma vez que o professor ao vender a sua força de trabalho está submetido às leis que regulam o mercado.

Destarte, a concepção de valorização docente está permeada por uma amplitude que envolve diferentes aspectos, englobando desde as condições de trabalho e de remuneração, assim como também a formação não só a inicial, mas também a continuada. Essa última tem sido bastante discutida, já que apesar de prevista como condição para desenvolvimento profissional, ela não tem sido garantida em sua plenitude e em muitos casos, a progressão na carreira fica a cargo dos próprios professores que precisam conciliar o trabalho e a continuidade dos estudos e das especializações *Strictu Senso*. Esta realidade configura-se como um acúmulo de compromissos que gera consequências danosas para a qualidade de vida, saúde e trabalho deste profissional.

Diante disso, a construção da identidade docente revela-se como condição para o processo de valorização desse profissional, pois permite a consolidação de características identitárias de um grupo com suas causas semelhantes e fortalece a categoria para conquistas que garantam melhores condições de trabalho além de estabelecer limites e alcance das funções exercidas por esse profissional, evitando a autointensificação do trabalho e autorresponsabilização pelo desenvolvimento na carreira.

Políticas de Formação docente

A partir dos estudos realizados por Dourado (2016) e Oliveira (2012) observa-se que a formação inicial e continuada constitui uma das condições para a profissionalização docente e está diretamente vinculada à valorização profissional. Entretanto, para além da profissionalização, tal temática ganhou centralidade nas políticas públicas quando organismos internacionais de fomento à educação passaram a atrelar a formação docente aos resultados de ensino e aprendizagem verificados nas avaliações de larga escala.

De acordo com Oliveira e Maués (2012), a partir da segunda metade dos anos de 1990, as políticas de formação docente vêm ocupando espaço significativo nos debates governamentais, devido às mudanças ocorridas no cenário mundial, bem como em decorrência da nova fase do capitalismo, baseada na reestruturação dos processos de produção e globalização, que cria um mundo “sem fronteiras”. As exigências do capital, frente a esse novo contexto, demandam mão de obra mais qualificada e sujeitos mais adaptados ao mundo do trabalho, isso se relaciona diretamente com os processos educacionais. Assim, a tão propagada qualidade da educação, por sua vez, discutida e cobrada por organismos internacionais, incide diretamente sobre a formação docente.

Os referidos autores ressaltam ainda que:

Após o ciclo das orientações e diretrizes educacionais, dos anos de 1980 e de 1990, voltadas para a gestão, o currículo, a avaliação e o financiamento, dentre outras, advindas dos organismos multilaterais, possibilitaram observar uma tese recorrente de que “professores fazem a diferença” e que devem assumir certo protagonismo nas reformas educacionais (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 67).

De fato a formação inicial e continuada são fatores determinantes para a profissionalização e a construção da identidade docente, refletindo significativamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, essa necessidade de reformulação e de implementação das políticas públicas para a formação continuada são motivadas em grande parte pelos resultados observados a partir das avaliações que medem o desempenho dos estudantes brasileiros. Em especial, as avaliações externas como a Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tais avaliações têm sido os marcadores para orientar também a formação de professores. Nesse sentido, Oliveira e Maués (2012) corroboram com essa discussão acrescentando que:

Todos esses aspectos têm indicado, pois, a importância do corpo docente para a educação, fazendo-se uma relação direta entre os

resultados apresentados pelos alunos e a formação e trabalho docente, havendo, em função disso uma preocupação política de estabelecer marcos regulatórios que possam contribuir, supostamente, para uma maior e melhor formação dos professores (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 64).

Nesse viés tem-se estruturado as políticas de formação docente entrelaçadas aos marcadores de qualidade da educação. Outro aspecto que também têm sido objeto de pesquisas é relação atribuída à formação e à valorização profissional. Oliveira e Maués (2012), afirma que a formação inicial e continuada tem sido considerada um dos pilares da valorização docente, por isso vem sendo encarada como objeto de disputa de diferentes segmentos sociais que atuam no campo educacional. “A preocupação em articular políticas de formação às condições de profissionalização é resultante do acentuado peso que é dado à formação na definição e certificação da profissão” (p. 34). Outra questão importante que se verifica também relativa à formação docente, sobretudo a partir de 2010, foi a elevação do percentual de professores com ensino superior e especialização *lato sensu* e o crescimento da educação a distância no país. Para Oliveira e Maués (2012),

A mobilização em torno da formação de professores, envolvendo universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais, é acompanhada da enorme crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da educação básica (p. 37).

Diante dessa crença de melhoria nos índices educacionais a partir da formação inicial e continuada dos professores, de acordo com Oliveira (2012), ocorreram mudanças significativas em âmbito nacional nos anos de 1990, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que passou a exigir formação em cursos de licenciatura plena para atuar na Educação Básica. Estabeleceu-se no artigo 87 da referida Lei a Década da Educação, dentre as metas estipuladas para serem alcançadas no período de dez anos,

estava inclusa a meta que era formar em curso de nível superior todos os professores em exercício no magistério e futuros docentes a serem admitidos nesse nível de ensino.

Como continuidade dessa política, foi assinado o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) que instituiu a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, um avanço em nível nacional, dessa política origina o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem por objetivo formar os docentes em exercício que não possuía habilitação em nível superior. Muitos profissionais da educação foram, e tem sido beneficiado pelo programa. Em agosto de 2009 foi sancionada a Lei 12.014/2009 (BRASIL, 2009) que alterou os artigos 61 e 62 da LDB/96, artigos que tratam respectivamente da discriminação das categorias dos profissionais da educação escolar e da formação para atuar na educação básica e também vetou o artigo 87 que estabeleceu a Década da Educação. Segundo Oliveira (2012), considera-se um retrocesso a alteração do artigo 62 por que,

[...] observa-se um rebaixamento da exigência da escolaridade em relação à LDB 9.394/96 no seu Art. 62, ao estabelecer [...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 40).

Nesse aspecto Oliveira (2012) tece crítica aos sindicatos docentes, em especial a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que na luta pelo reconhecimento de todos os profissionais da educação pelo poder público contribui para a aprovação da Lei 12.014/2009 (BRASIL, 2009) no item formação.

Diante de um cenário composto por avanços e retrocessos concomitantes, como o exposto acima, vale considerar ainda a questão da formação para o exercício da docência no Ensino Superior. Este tema permanece como uma lacuna legislativa, visto que, não há até o momento,

uma exigência mínima relativa aos saberes específicos para a docência, como didática e práticas de ensino. O art. 66 da LDB determina apenas que a preparação para a docência no ensino superior acontecerá em nível de pós-graduação, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, contudo, estes programas possuem um foco muito maior voltado para a produção de conhecimento ao formar pesquisadores e, não necessariamente, professores.

Nesse sentido, vejamos a pertinência das colocações de Mantovani e Canan (2015), ao argumentarem sobre as consequências da falta de qualificação específica para a prática da docência no âmbito universitário:

A legislação, que explicita de maneira contundente os requisitos para atuação no ensino básico, apresenta-se de maneira extremamente aberta para a atuação dos profissionais docentes no ensino superior. Essa diferenciação na atribuição de requisitos para atuação nos diferentes níveis de ensino no mínimo é capaz de suscitar a dúvida de que a quase inexistência de exigência para atuação no ensino superior pode estar causando uma perda da qualidade de ensino, justo em um momento em que há uma expansão do ensino superior no Brasil (MANTOVANI; CANAN, 2015).

Além da referida perda de qualidade no ensino, os efeitos dessa falta de qualificação, possivelmente, estarão atrelados a sobrecarga gerada pela autoexigência pela formação continuada, diante dos desafios da rotina de sala de aula.

Muitas são as questões levantadas que impactam na formação docente, principalmente a partir da redefinição do papel do Estado que termina por responsabilizar o professor pelo desenvolvimento da sua condição profissional, deslocando as responsabilidades do plano institucional para o plano individual. Soma-se a isso a enorme complexidade que envolve o corpo docente da educação básica e superior no Brasil dada as especificidades de cada etapa desse nível educacional.

Considerações Finais

O desenvolvimento do presente estudo permitiu verificar que a profissionalização da docência, bem como a sua valorização, para serem de fato compreendidas, suscitam a observação de diferentes aspectos, dentre os quais a que se considerar a formação inicial e continuada, a carreira, a remuneração e as condições de saúde e trabalho. Além desses fatores, a particularidade do cenário político e econômico se coloca como um importante parâmetro necessário à compreensão dos influxos que ameaçam os direitos democraticamente conquistados, o que sugere maior participação e envolvimento da categoria docente, além de outros segmentos da sociedade civil, cujo propósito deve ser a luta pelo pleno acesso a uma educação de qualidade.

A discussão permitiu refletir acerca da influência que o contexto político e econômico exerce no desenvolvimento do profissional docente, conseqüentemente, na sua valorização, já que a lógica de mercado tem se sobreposto às questões educacionais. Portanto, o alargamento da política neoliberal tem afetado de forma negativa essa categoria, a qual nesse contexto são vistos como mera força de trabalho. Assim, a educação passa a ser assumida como mercadoria capaz de possibilitar lucros e atendimento às demandas do capital.

Cabe destacar, ainda, que a formação inicial e continuada são fatores imprescindíveis para a o processo de profissionalização, assim como para a construção da identidade docente, o que reverbera sobremaneira na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, tal formação reflete nos avanços que compõem a valorização do profissional da educação, assim como para o seu fortalecimento enquanto categoria.

Dado o exposto, o processo de valorização e desenvolvimento do profissional docente perpassa várias questões como a garantia de direitos básicos e fundamentais, a exemplo do respeito a uma carga de trabalho que considere as condições necessárias à sua qualificação continuada, assim como a manutenção da sua saúde, uma vez que estudos apontam para um processo de adoecimento dos docentes. Por isso, faz-se de extrema

necessidade pensar saídas para que a carreira docente ofereça condições reais para se conciliar desenvolvimento profissional e pessoal, de modo que estes contribuam efetivamente para a oferta de uma educação de qualidade.

Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BRASIL. Constituição de. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 2009.
- _____. Lei. Bases da educação Nacional. *Diário Oficial da União*. v. 9394, p. 96, 1996.
- _____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 2016.
- _____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*. 2008.
- _____. *Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. 2007.

BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. *Tempos e Espaços em Educação*, Aracaju, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017.

DOS SANTOS BRITO, R.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 10, n. 23, p. 165-174, 2017.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. *Revistas Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan.-jun. 2016.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação - Desafios para garantir conquistas da democracia. *Retratos da Escola*, v. 10, n. 18, p. 37-56. 2016.

HARVEY, D.; SOBRAL, A. U. *Condição pós-moderna*. Edições Loyola, 1992.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 100-112, 2009.

MANTOVANI, I. C. de A.; CANAN, S. R. *Educação e Pedagogia Universitária: Até que ponto Formamos Docentes para o Ensino Superior?* 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios (C. Antunes, trad.). *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. *Revista Educação em Questão*, v. 42, n. 28, 2012.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, 2017.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP: Campinas, 2012.

OLIVEIRA, J. F. de; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Ed.). *Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 63-89.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado. In: _____. *Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 21-134.

CAPÍTULO 2

PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL DOS PROFESSORES BRASILEIROS: LUTAS PARA CONQUISTAR E EFETIVAR

*Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro
Cláudio Pinto Nunes*

Introdução

O salário, em conjunto com três outros elementos (formação inicial e continuada, planos de carreira e condições de trabalho e saúde), é uma das condições para assegurar a valorização dos docentes, condição indispensável para garantir a qualidade da educação. No âmbito legal, o piso salarial para os professores já tem amparo desde a Constituição Federal de 1988, tendo como marco a Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008) e respaldo no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

A proposta deste trabalho é traçar, desde a década de 1980, quando teve início o processo de redemocratização no Brasil, passando pela década de 1990, período de ascensão do neoliberalismo, das reformas do Estado e da Educação, até os dias atuais, o percurso das lutas da classe trabalhadora docente, pelo estabelecimento de um piso salarial nacional,

que resulte não só numa valorização simbólica, que também tem sido, muitas vezes, negada em nossos dias, mas uma valorização concreta, que promova melhores condições de vida e trabalho a estes profissionais. É nosso objetivo também avaliar o alcance que a Lei do Piso tem tido nos estados e municípios do território brasileiro, bem como os desafios para que esta Lei seja efetiva, tanto na questão do valor mínimo para o salário dos docentes quanto ao limite de tempo destinado para interação com os alunos em sua jornada de trabalho. Oliveira (2016) reafirma a importância do cumprimento do piso, argumentando que:

O fundamento da implementação integral da lei é a própria valorização do magistério, uma vez que incidiria, há um tempo, em aspectos econômicos, garantindo um piso salarial e diminuindo as desigualdades entre níveis salariais docentes nas diversas regiões do Brasil; assim como a garantia de resguardar um dos aspectos da especificidade do trabalho docente que é a necessidade de planejamento e formação continuada, ou seja, a preservação das qualidades de uma atividade intelectual que exige constante preparação e jornada paga garantida para além das atividades em sala de aula (OLIVEIRA, 2016, p. 36).

Embora haja um movimento de culpabilização dos professores pelo desempenho ruim dos alunos, sabemos que dentre vários fatores, não sendo este único e determinante, a tarefa do professor pode contribuir para a melhoria da qualidade na educação. Para tanto é necessário que sejam estabelecidas políticas que lhe garantam as condições para desempenhar bem o seu papel. Tal afirmação é corroborada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que das vinte metas que apresenta, quatro são destinadas à valorização do professor. Sem contar a meta vinte, que se refere ao financiamento da educação e, sendo cumprida, também contribuirá para este fim.

O cenário que estamos presenciando, contraditoriamente, revela um empenho muito pequeno dos gestores com a efetivação dos direitos que os professores conquistaram na lei. É grande a quantidade de estados e municípios que ainda não cumprem a Lei do Piso, conforme

apresentaremos ainda neste texto, e, com o corte de verbas, aprovado pela Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016), após o golpe de 2016, fica potencializada a probabilidade de que a valorização salarial garantida no PNE não se efetive.

Este artigo teve como metodologia um estudo exploratório de fontes bibliográficas e documentais sobre a problemática ora apresentada. Com base neste estudo, afirmamos que a situação encontrada demanda dos docentes e das associações e sindicatos que os representam um embate ainda mais firme do que os que tem sido travados até aqui, para reverter esta situação e buscar a efetivação dos direitos que já estão garantidos por lei.

Percurso de lutas para o estabelecimento de um piso salarial nacional

A aprovação de um piso salarial para a carreira do magistério no Brasil atravessou um longo e tumultuado processo que durou várias décadas. A Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008), conhecida como Lei do Piso, é resultado de uma correlação de forças que já durava décadas. Antes mesmo da Constituição Federal de 1988, que em seu texto original, no artigo 206, preconizou um piso salarial profissional para o magistério, a classe docente precisou unir seus esforços para combater um crescente movimento de desvalorização salarial, proporcionado pelo aumento no número de alunos e, conseqüentemente das redes, sem uma arrecadação de impostos que fosse correspondente. Além disso, boa parte dos professores não tinha a formação exigida, até então em nível médio, justificando, de forma irresponsável a baixa valorização dada a estes profissionais desde o período da ditadura militar. Ferreira Jr. e Bittar, a respeito deste período, informam:

O arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final

da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979 (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1166).

A situação relatada foi determinante para a construção da nova identidade social dos professores da educação básica brasileira. O processo de proletarização da classe promoveu a consciência de que a atividade dos professores não correspondia ao campo dos profissionais liberais, confirmada na perda de seu *status* social, e sim à classe dos trabalhadores, já que estavam submetidos às mesmas contradições socioeconômicas deste grupo (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006), e, portanto, devendo unir-se a estes em suas lutas.

O período político que se caracteriza pelo declínio da ditadura e início da redemocratização do país pode ajudar a esclarecer a falta de valorização dada aos professores no Brasil devido ao fato de que presenciamos no período em questão a ascensão dos ideais neoliberais que tinham como prerrogativa algumas características elencadas por Fernandes e Rodriguez (2011, p. 89):

Durante os anos de 1980 e 1990, portanto, foram implementadas diversas medidas com o objetivo de reconfigurar o papel do Estado para atender aos interesses econômicos dos grupos hegemônicos e, assim, assegurar a livre circulação dos bens e capitais nacionais e estrangeiros. Podem-se destacar, entre essas medidas, as políticas de desregulação do mercado, privatizações de empresas públicas, flexibilização das relações de trabalho, políticas de estabilização de preços e ajustes fiscais (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011, p. 89).

Diante deste cenário, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), que teve origem em 1960 como a primeira Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), passou por crises na década de 1970, mas conseguiu incorporar em 1979 os professores que atuavam no ensino médio, destacou-se como referência de sindicalização docente

durante os anos 1980, mesmo com as proibições¹ (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011). Filiou-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT), assumindo sua condição proletária, e fortaleceu sua luta “pela defesa da escola pública, pelo *Piso Salarial Profissional*, pela Carreira Unificada e pela Formação Profissional Inicial e Continuada sob responsabilidade dos Poderes Públicos” (MONLEVADE, 2000, p. 56, grifo nosso). O envolvimento dos professores na defesa de um Piso Salarial e de outras demandas permitiu a Arroyo a seguinte análise:

Nos novos elementos incorporados se destacam aqueles que configuram os professores como trabalhadores, como força de trabalho submetida à lógica mercantil [...]. O movimento de professores desvelou uma realidade que o discurso educativo ultrapassado tentava encobrir, uma grande conquista que tem de ser creditada aos professores e suas lutas (ARROYO, 1991, p. 156).

O agravamento da crise econômica da década de 1980, a adoção da política neoliberal, além das disponibilidades financeiras irregulares entre os estados e municípios foram impedimentos para que governos estaduais e municipais se ocupassem em garantir uma política de salário condigno à função dos professores, ignorando as greves que se repetiam e se alongavam reivindicando o estabelecimento do piso. No entanto, os movimentos organizados pelos professores, que, inclusive, tiveram expressiva representação no Congresso Nacional quando estava sendo discutida a Constituinte de 1988 (VIEIRA, 2012), conseguiram atingir avanços significativos, em termo de garantias do direito à valorização ao ser promulgada a Constituição Federal de 1988. De acordo com o Artigo 206, inciso V:

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

¹Uma das ações dos governos tidos como neoliberais é o enfraquecimento das associações e sindicatos, que segundo eles atrapalham as ações governamentais. Na visão de Adam Smith (1985), que é um liberal mas foi seguido pelos neoliberais neste quesito, a organização dos trabalhadores em sindicatos ou associações poderia interferir no planejamento, produção e circulação das mercadorias, o que teria reflexo negativo no livre desenvolvimento da economia, devendo o poder público, por este motivo, desestimular a organização desses grupos.

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
[...] (BRASIL, 1988a).

Ficou determinado ainda no Artigo 60, inciso III, alínea “e”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), “[...] e) prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica [...]” (BRASIL, 1988b). Monlevade (2008), em estudo encomendado pelo Senado Federal, chama atenção, porém, para o fato de que, devido ao perfil conservador de maioria do Congresso que se opôs às tendências socializantes que viessem das comissões temáticas, as expressões “carreira nacional” e “piso nacionalmente unificado” ficaram de fora do texto final. O autor considera como “amarras” esses pontos e outros como os que respaldavam costumes arraigados, a exemplo do acúmulo de cargos e de concessão de bolsas para escolas privadas com verbas públicas.

Independente dessas limitações, os direitos garantidos na Constituição refletem a luta dos profissionais da educação que mantiveram seu empenho para tornar efetivos tais direitos. De acordo com Vieira (2012), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), representante destes profissionais no período, conseguiu aprovarem 1989, em Congresso, várias resoluções que tratavam de questões como Piso Nacional equivalente ao salário mínimo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), reajustes mensais de salários, considerando que a alta inflação do período corroía o salário dos trabalhadores, e plano nacional de carreira. Posteriormente, a CNTE foi recebida pelo Ministro da Educação do governo Itamar Franco, Murilo Hingel, para tratar sobre a construção de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) não obtendo muito êxito.

As negociações que já duravam anos se mantiveram pelos governos seguintes, sem que houvesse resultados a contento já que

o período econômico e político não era favorável. Registramos que a partir de 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, teve início o processo de reformas educacionais, que aconteceram no âmbito da reforma do Estado e “intensificaram a privatização da educação, bem como sua descentralização e municipalização e, ainda, introduziram a gestão empresarial na educação básica” (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011, p. 91). As mobilizações dos professores, no entanto, não foram suficientes para barrar as investidas dos reformadores educacionais durante a década de 1990, que conseguiram manter a ‘estrutura’ e aprofundar “a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista” (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Em 1994, no governo Itamar Franco, foi apresentado o Acordo Nacional de Educação para Todos, que contou com a participação de diversos atores sociais e que, em relação ao Piso, defendia:

Para obter equidade e qualidade na educação, faz-se imprescindível a implantação de um piso salarial profissional nacional do magistério de, no mínimo, R\$ 300,00 (trezentos reais), com garantia de seu poder aquisitivo em 1º de julho de 1994. Fará jus a esse piso salarial, entendido como remuneração total no início da carreira e excluídas as vantagens pessoais, o professor habilitado, pelo menos, em nível de 2º grau e que esteja no exercício de atividade técnico-pedagógica em instituição educacional (BRASIL, 1994, p. 22).

Este acordo representou para a classe a possibilidade de lograr êxito quanto à instituição de um Piso Nacional, principalmente por que a CNTE participou da elaboração do Acordo e advertiu para a necessidade de que o mesmo não ficasse na intencionalidade, mas passasse a ser compromisso dos governos municipais e estaduais. Tal expectativa, porém, durou pouco.

Em 1995 chega ao poder Fernando Henrique Cardoso (FHC). Segundo Oliveira (1999) foi a fase do desmonte do Estado pelas vias das privatizações e desorganização da classe trabalhadora. Uma das

primeiras ações deste governo, ainda em 1995, foi romper com o Acordo Nacional de Educação para Todos, ao restringir a participação da União no financiamento da educação básica. Durante o governo FHC, deu-se início à política de fundos, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), segundo o qual os estados e municípios deveriam destinar 60% dos recursos ao pagamento dos docentes. Essa determinação abriu margem para que governadores e prefeitos utilizassem esse percentual como o máximo a ser gasto em salários dos professores, resultando em baixos salários e desvalorização ainda maior na carreira. Outro ponto questionado pela classe é que o Fundef só se responsabilizaria pelo Ensino Fundamental, ficando a educação infantil e o ensino médio descobertos e, portanto, inviabilizando um piso unificado para todos os professores da educação básica.

Ainda em seu governo, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual, em seu Art. 67, está definido que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais através, dentre outros itens, de “[...] III - piso salarial profissional; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]” (BRASIL, 1996). Mais uma vez a lei deixa de amparar um piso que seja nacional, e, portanto, estendido a todos os professores da rede básica e, embora o piso tenha sido incluído na LDBEN, ele não saiu do papel, reforçando a ideia de que a preocupação deste governo com a classe docente era mínima, como afirmam Andrade e Lucena:

Na educação fundamental, o intenso processo de precarização do trabalho dos professores foi instaurado no país, sendo que o salário e as condições de trabalho dos professores não corresponderam às iniciativas de melhoria apontadas pelo governo federal (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 82).

Os dois governos FHC, nesta perspectiva, aderiram às reformas econômicas e educacionais da década de 1990, de movimentação mundial, e caracterizaram-se pelo incentivo e aplicação de recursos públicos na

esfera privada em todas as áreas, privatização de empresas públicas, eliminação de custos com políticas públicas nas áreas sociais, exploração máxima da força de trabalho em sua dimensão concreta e também na abstrata afetando a educação, atendimento às determinações do Banco Mundial quanto à gestão administrativa e pedagógica das escolas, além das restrições ao movimento sindical, especialmente o docente.

Nesse panorama, a luta histórica de educadores organizados em suas entidades representativas, com apoio de frações da sociedade, pelo piso salarial profissional, que havia sido inscrito na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), sucumbiu e foi somente retomada com a aprovação da Emenda Constitucional n. 53/2006 e da lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2006b, 2007a), que regulamentou e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (FERNANDES et al., 2018, p. 4).

A Emenda Constitucional n. 53, aprovada em 2006, alterou o inciso V, do Artigo 206 da Constituição Federal e incluiu o inciso VIII, definindo a obrigatoriedade do piso nacional, o que representou um avanço para os docentes. A nova redação ficou da seguinte forma:

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

[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

[...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2006).

A Emenda em questão foi aprovada já no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que foi eleito em 2002 com expressivo apoio dos movimentos sindicais em resposta às políticas antipopulares dos

governos anteriores e com a expectativa dos trabalhadores de uma gestão voltada para a igualdade social e ampliação de direitos da classe trabalhadora. Sobre o início do governo Lula, Sader (2010) afirma que foi uma fase difícil para o então presidente, devido à conturbada situação econômica encontrada e dos consensos construídos na vigência de políticas neoliberais, dos quais muitos ele assimilou na tentativa de viabilizar ações de seu governo.

Na visão de Fernandes e Rodriguez (2011, p. 93), “embora em seu programa de governo apresentasse princípios e diretrizes alternativos ao ideário neoliberal, sua administração revelou as profundas contradições que engendram o modo de produção capitalista”. Esta situação foi responsável por ações como a aprovação da reforma da previdência que desencadeou uma grande mobilização da CNTE e de outras centrais sindicais que resistiram à perda de direitos previdenciários e acabou por retardar o debate em torno do Piso. O que há de positivo nesta situação é que os sindicatos recuperaram durante este governo uma abertura política que lhes permitiu oportunidades de negociação que haviam sido perdidas nos governos anteriores.

Além da Emenda 53, teve influência na instituição do piso salarial, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), substituto do Fundef, que em seu Artigo 22, assegurou o “[...] pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública” (BRASIL, 2007) e em seu artigo 41 determinou: “O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2007).

Teixeira e Nunes (2016) por sua vez, apontam algumas contradições neste Fundo que mais tarde teriam influência no cumprimento do piso. Segundo os autores, com o Fundeb ampliou-se os recursos, aumentando 5% do percentual de 15% dos impostos que já faziam parte do Fundef (FPE, FPM, IPI-Exp., e ICMS) e acrescentou três novos impostos, o IPVA, o ITCD e o ITR. Porém, com a abrangência do fundo para

toda a educação básica, esse aumento foi praticamente imperceptível, dado que as despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino e com a remuneração dos professores também aumentaram. Além disso, ressaltam os autores, os novos valores só seriam integralizados a partir de 2010.

Após muitas negociações, e manifestações, foi aprovada a tão esperada Lei que definiria um piso salarial profissional nacional para os docentes. A atuação da CNTE foi imprescindível, como relata Vieira (2012, p. 177):

Outro fator fundamental foi o da mobilização permanente da CNTE que atingira, praticamente, todo o Congresso Nacional. Além de caravanas semanais ao parlamento, cada sindicato filiado à Confederação fizera contato com deputados e senadores, nos respectivos estados, para inteirá-los do assunto e das proposições dos trabalhadores (VIEIRA, 2012, p. 177).

A Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008) representa um marco na luta dos professores brasileiros por sua valorização salarial. Promulgada em 16 de julho de 2008 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei do Piso, como ficou conhecida, regulamenta um valor abaixo do qual nenhum profissional do magistério público da Educação Básica do país deveria receber. O piso é referente a uma jornada de, no máximo, 40 horas semanais, para os professores que possuem formação em nível médio, na modalidade Normal. Além da prerrogativa do valor do salário, a Lei determina que deverá ser observado o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008).

O valor determinado para o piso em 2008 foi de R\$ 950, 00, devendo ser reajustado anualmente, no mês de janeiro, conforme o mesmo percentual de crescimento do valor anual por aluno dos anos iniciais do ensino fundamental urbano. A Lei afirma ainda que a União deverá complementar, conforme disposições legais e regulamentos, a integralização dos salários desde que o ente federado comprove não

ter disponibilidade orçamentária para cumprir o pagamento do valor fixado. Cabe também à União cooperar tecnicamente, assessorando no planejamento da aplicação dos recursos, com os estados, distrito federal e municípios que não conseguirem assegurar o pagamento do piso.

A Lei, no entanto, não é fruto de reconhecimento e espontânea valorização da profissão, é, antes que qualquer coisa, resultado da luta dos profissionais pela valorização que deveria ser inerente ao seu trabalho, mas nunca foi. De acordo com Vieira, o próprio presidente Lula, que era favorável ao piso, chegou a afirmar que se a CNTE queria um piso, deveria lutar por ele e, no momento abrir mão de outras demandas como o valor, ou como seria feito, por que o importante era garantir o piso e as demais demandas seriam motivo pra negociações futuras. O importante era garantir o piso (VIEIRA, 2012, p. 177-178). A fala do presidente, conforme a autora, era uma tentativa de garantir aos professores, no mínimo, o piso nacional, que era uma luta de muitos anos, e de evitar que o projeto original da CNTE, com os “penduricalhos” que estavam presentes, não fosse aprovado pelo Congresso, pois a correlação de forças era grande e muitos governadores, prefeitos (através da Confederação Nacional dos Municípios – CNM) e parlamentares eram contrários ao estabelecimento de um PSPN.

O conflito entre o interesse da classe docente e as intenções de um grupo de governadores logo ficou evidente. Após a Lei ser promulgada pelo Governo Federal, governadores de 5 estados, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Ceará, com o apoio dos governadores de Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, a ADIn n. 4167, alegando que a Lei extrapolou com a fixação de um piso e criou regras desproporcionais, referindo-se ao valor do piso e a jornada de trabalho. Os governadores afirmaram também que a Lei do Piso traria despesas exageradas, sem amparo orçamentário para os estados. Os argumentos utilizados pelos governadores em questão dão lastro para a compreensão das contradições existentes nas sociedades capitalistas que priorizam o crescimento econômico em detrimento das áreas sociais,

como a educação. A posição que estes governadores assumiram, segundo Vieira (2012), explica a falta de prioridade que é dada à educação e, por consequência, à valorização profissional docente.

O que diferencia os governos são as opções pelas políticas a serem financiadas pelo Estado, inclusive as “deficitárias” do ponto de vista estritamente econômico. Dessa forma, os gastos ou investimentos públicos na área educacional são determinados pela prioridade do governante, a partir de sua compreensão do papel que o Estado deve desempenhar na defesa e na promoção do direito à educação (VIEIRA, 2012, p. 134).

O PSPN enfim teve sua validade formalmente estabelecida somente em abril de 2011, após sua constitucionalidade ter sido julgada pelo Supremo Tribunal Federal. Ainda em 2011, o Fórum Nacional de Educação (FNE) emitiu uma nota pública em que afirma

[...] a necessidade da aplicação integral da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamentou o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica escolar, especialmente, após o Supremo Tribunal Federal ter julgado improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) nº. 4.167 (FNE, 2011).

Na mesma nota, o FNE defende o diálogo permanente como forma de resolver conflitos que ocasionam “*movimentos paredistas*” pela categoria do magistério, manterá transparência na utilização e prestação de contas dos recursos vinculados constitucionalmente à educação e a valorização dos profissionais da educação, que compreende “políticas indissociáveis envolvendo a formação inicial e continuada, a remuneração condigna [...], a jornada semanal [...], bem como as condições apropriadas ao trabalho educativo [...]” (FNE, 2011).²

² Ressaltamos que o FNE desenvolveu um importante papel de acompanhamento e avaliação do cumprimento da Lei do Piso e do PNE e permitia uma interlocução com diversos setores da sociedade. Contudo, após o golpe de 2016 e a determinação do Ministro da Educação do governo Temer de excluir do Fórum alguns integrantes que representavam os movimentos educacionais e sindicais, sem um critério técnico justificável, outras entidades, a exemplo da CNTE, se retiraram do Fórum, considerando não mais haver legitimidade do mesmo para representar os interesses da classe e criaram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), em contraponto ao Fórum anterior.

No âmbito legal, a Lei do Piso recebeu um reforço através da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), no governo de Dilma Rousseff. Durante sua tramitação, foi intensa a participação dos docentes nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE) pela defesa de seus direitos e o resultado foi a inclusão de quatro metas direcionadas para a valorização dos professores e uma, a meta vinte, destinada ao financiamento da educação, que visa contribuir para o cumprimento das metas anteriores. Dentre estas, duas referem-se ao salário e à carreira destes profissionais:

[...] Meta 17 - Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18 - assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. [...] (BRASIL, 2014, p. 35).

Conforme consta nestas metas, o PNE, assim como a Lei do Piso são políticas públicas que dão o amparo legal para valorização salarial dos professores e, portanto, constituem-se como conquistas da classe trabalhadora docente. Precisamos pontuar, porém, que são necessárias algumas condições para que a lei seja cumprida. Neste caso específico, é indispensável que haja um sistema de financiamento público que garanta o cumprimento das metas, articulação entre os entes federados, no planejamento e execução das metas e vigilância da classe na defesa de seus direitos e na busca de alternativas através de negociação constante com o poder público.

A realidade do piso

Em 2018 foi divulgado pelo MEC um relatório de monitoramento do PNE que apresenta dados a respeito do salário dos docentes, dentre outras informações. De acordo com este relatório, ao final de 2017, o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica era de R\$ 3.501,09, correspondendo a 74,8% do rendimento dos demais profissionais com nível superior completo, que chegou a R\$ 4.678,26 (BRASIL, 2018, p. 286). O mesmo relatório informa que houve um declínio no rendimento médio dos professores, o qual teve uma tendência de alta e seu pico em 2015, e que o poder de compra destes profissionais recuou para um patamar abaixo do que foi verificado em 2013.

Este resultado tem relação direta com a política de cortes de verbas adotada pelo presidente Michel Temer que assumiu após o golpe de 2016. Com a Emenda Constitucional n. 95/2016, o seu governo congelou os gastos com as verbas públicas, inclusive com a educação, por 20 anos e vetou para o ano de 2018 a prioridade que estava prevista para o PNE (BRASIL, 2017). Estes desdobramentos do golpe de 2016 atingiram fortemente a possibilidade de efetivação do piso e do cumprimento das metas do PNE.

O presidente em questão deu ao seu governo direcionamento diferente dos governos anteriores, que em certa medida priorizaram as políticas de cunho social, de valorização do salário mínimo, do poder de compra dos trabalhadores e de fortalecimento da educação básica e superior. As medidas adotadas por Temer desencadearam mais uma vez a mobilização da classe trabalhadora, não só da educação, para defender as conquistas dos governos anteriores e impedir que o corte de verbas fosse aprovado. As mobilizações não obtiveram êxito. Novamente a estratégia neoliberal toma força e consegue impedir o avanço das políticas sociais e as conquistas da classe trabalhadora em nome dos ajustes do crescimento econômico.

No dia 09 de janeiro de 2019 foi feito o anúncio de que o piso nacional dos professores seria reajustado em 4,17% e passaria a ser R\$

2.557,74. Desde que foi aprovada a Lei do Piso, este foi o menor aumento constatado. O cálculo para se chegar aos aumentos anuais, no entanto, independe de determinação do governo federal, pois essa atualização é calculada com base no mesmo percentual de crescimento do Valor Anual Mínimo por Aluno (VAA) referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, conforme a Lei do Piso (BRASIL, 2008).

A discussão que deve ser feita a partir disso é sobre quais estratégias devem ser adotadas para que a meta 17 seja cumprida dentro do prazo (até 2020) e garanta aos professores um salário equiparado ao dos demais profissionais com nível superior.

A respeito da meta 18 do PNE, o relatório do MEC apresenta um cenário também incerto a respeito do seu cumprimento. Foi verificado que em 2017, 17 estados (63%) apresentam valor do vencimento básico acima do PSPN, 4 (14,8%) utilizam uma complementação para que o vencimento atinja o PSPN e 6 (22,2%) pagam valor abaixo do piso³ (BRASIL, 2018, p. 301). Em relação aos municípios, não foi possível estabelecer as porcentagens pois os sistemas utilizados para a coleta de informações não dispuseram de dados de 1253 municípios, de um total de 5570 do país. Mas dos que se tem informação, 2667 cumprem o valor do piso, o limite de 2/3 de interação com os educandos e a exigência do plano de carreira para os profissionais do magistério (BRASIL, 2018)

Estes resultados revelam que o cenário da proposição não condiz com o cenário da materialização das políticas. A Lei do Piso já completou dez anos e ainda é comum acontecerem mobilizações e greves para que municípios e até estados se comprometam com o pagamento do valor estabelecido anualmente como vencimento básico. A reserva de carga horária, indispensável para que o professor possa se preparar melhor, é outro quesito que não é respeitado e além destes, o plano de carreira, que poderia tornar a carreira docente mais atrativa também é renegado em muitas redes. Sobre o cumprimento e financiamento da Lei do Piso, Nogueira e Nunes afirmam que:

³Estes valores têm como base o vencimento básico, com base na Lei do Piso. Cumpre destacar, ainda, que a remuneração dos profissionais do magistério de todos os estados e do Distrito Federal, ao considerar gratificações, adicionais, auxílios, bonificações e demais vantagens, supera o valor do PSNP de 2017.

[...] o Estado brasileiro é o promotor da política pública, neste caso da Lei 11.738/2008, mas em muitos momentos ficou notória a falta de comprometimento deste com a complexa situação que o salário docente encontra-se atualmente. Ou seja, por diversas vezes se esquivou do problema atribuindo maiores responsabilidades aos municípios, que são detentores de menos recursos quando comparados ao montante cumulado pela União (TEIXEIRA; NUNES, 2016, p. 12).

A questão do financiamento gera disputas até hoje entre municípios e estados com o governo federal, o que dificulta ainda mais a situação dos docentes que costumemente escutam dos gestores diretos que não há condições orçamentárias para o pagamento do piso.

Com base na análise do plano de governo e nas primeiras ações do presidente Jair Bolsonaro, que tomou posse em 1º de janeiro de 2019, a perspectiva não é muito animadora para os docentes, posto que os ideais neoliberais que interferiram por muito tempo nas questões educacionais podem se manifestar com maior intensidade a partir de agora. Antunes (2019), sobre as propostas de Bolsonaro, que incluem ensino fundamental à distância, afirma que “é o neoliberalismo levado ao limite, com mais privatização, mais concentração de renda [...], mais enriquecimento das burguesias, mais empobrecimento das classes trabalhadoras, mais informalidade do trabalho, coisa que Bolsonaro insiste em defender”.

Se o cenário apresentado por Antunes (2019) se confirmar, os professores precisarão empenhar-se ainda mais na vigilância e defesa de seus direitos, para que aqueles que já foram conquistados, incluindo o piso nacional, não se percam durante o atual governo.

Algumas considerações

O salário dos professores brasileiros, por lei, deve ter um valor mínimo, abaixo do qual nenhum professor deveria receber. É o que garante a Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008), aprovada após décadas de lutas da classe docente que atravessaram vários governos. A partir desta Lei, ficou assegurada ainda uma jornada máxima de interação com os

educandos. Tais prerrogativas foram confirmadas no PNE 2014-2024, que acrescentou a obrigatoriedade de cada rede elaborar conforme as leis vigentes, planos de carreira para os profissionais do magistério.

As últimas pesquisas apontam para um quadro não muito satisfatório da situação, já que estes direitos não têm sido usufruídos por todos os docentes, e as ações que partem do poder público tem grande influência nestes resultados. A análise da conjuntura política, econômica e social torna ainda mais evidente que estamos subjugados aos ditames do capitalismo que tem se manifestado através dos ideais neoliberais que corroboram para a cisão entre o direito instituído e o direito efetivado. O PSPN, não obstante ser considerado como direito dessa categoria profissional e, amparado na legislação educacional, tem sua efetivação enquanto política pública marcada por significativa distância entre o que está proposto e o que é posto em prática, expressão das contradições que caracterizam o Estado capitalista.

A transformação da sociedade e a proposição de alternativas ao modelo de gestão que prioriza o crescimento econômico, sem se preocupar com a valorização dos trabalhadores depende de ações concretas e de forma conjunta da classe, justificando assim a importância de entidades como a CNTE, que protagonizou processos de luta que nos garantiram direitos em lei e tem buscado a unificação dos docentes e demais trabalhadores em educação pela luta contra a precarização do trabalho, pela efetivação dos direitos, contra a perda de outros e pela valorização da classe docente.

Referências

ANDRADE, A. C.; LUCENA, C. *Os governos FHC e Lula e a resignificação do neodesenvolvimentismo: o REUNI*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. ISBN: 978-85-92592-42-4.

ANTUNES, R. “Na reorganização do neoliberalismo, a extrema-direita apresentou um projeto. E as esquerdas?”. *Jornal Correio da Cidadania*: 11. 01. 2019. Entrevista concedida a Gabriel Brito.

Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/34-artigos/manchete/13625-na-reorganizacao-do-neoliberalismo-a-extrema-direita-apresentou-um-projeto-e-as-esquerdas>. Acesso em: 19 jan. 2019.

ARROYO, M. G. O acontecimento em educação: o movimento de professores. In: *Centro Ecumênico de Documentação e Informação*. Educação no Brasil: 1987-1988. São Paulo: CEDI, 1991. p. 155-157.

BRASIL. Constituição Federal – 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, XX – 1988a. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_206_.asp Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. Artigo 60 da Constituição Federal – 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, XX – 1988b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=604119&id=16434804&idBinario=16434816&mime=application/rtf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. *Acordo Nacional de Educação para Todos*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

_____. *Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. *Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. *Lei nº 11.494 (2007)*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 22 dez. 2018.

_____. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2018*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DOU,

2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm Acesso em: 22 dez. 2018.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, DOU de 26.6.2014 - Edição extra.

_____. *Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016*. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília, Dezembro, 2016. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=540698&id=14374770&idBinario=15655553&mime=application/rtf.n>. Acesso em: 03 maio 2018.

_____. *Lei nº 13.473, de 08 de agosto de 2017*. Dispõe sobre as Diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2018 e dá outras providências. Brasília, Agosto, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13473.htm. Acesso em: 03 dez. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação* – 2018. – Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p.: il. ISBN 978-85-7863-061-4

FERNANDES, M. D. E.; BENINI, É. G.; DIAS, B. M.; SAUER, L. Remuneração de professores de educação básica nos setores público e privado na esfera municipal. *Educ. Pesqui*, São Paulo, v. 44, e161233, 2018.

FERNANDES, M. D. E.; RODRIGUEZ, M. V. O processo de elaboração da Lei n. 11.738/2008 (Lei profissional nacional para carreira e remuneração docente): Trajetória, disputas e tensões*. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.41, p. 88-101, 2011 - ISSN: 1676-2584.

FERREIRA JR. A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 234-254, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Nota pública do Fórum Nacional de Educação sobre a aplicação do piso salarial profissional do magistério*. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8328-nota-fne-pspn-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jan. 2019.

MONLEVADE, J. A. C. de. *Valorização salarial dos professores*. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000.

MONLEVADE, J. A. C. A Valorização dos Educadores na Constituição de 1988: antecedentes e consequentes. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Comunicação Social, Subsecretaria de Projetos Especiais, 2008. (*Coleção Especial: Constituição de 1988. O Brasil 20 anos depois: Os Cidadãos na Carta Cidadã [Educação e Cultura]*). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-a-valorizacao-dos-educadores-na-constituicao-de-1988-antecedentes-e-consequentes/view>. Acesso em: 12 jan. 2019.

OLIVEIRA, F. de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M. C. (Org.). *Os sentidos da democracia – políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, Vozes, Brasília, NEDIC, 1999.

OLIVEIRA, M. P. M. de. *Jornada de trabalho docente e remuneração de professores: um estudo sobre a vigência da lei do piso salarial na Região Metropolitana de Campinas*. 2016. 143f. Orientador: Vicente Rodriguez. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

SADER, E. Brasil, de Getúlio a Lula. In: SADER, E.; GARCIA, M. A. (Org.). *Brasil – entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/Boitempo, 2010. p. 11-29.

SMITH, A. *A Riqueza das Nações*: investigação sobre sua natureza e suas causas. 2. ed. São Paulo, Nova Cultural, 1985.

TEIXEIRA, E. C. N. da S.; NUNES, C. P. Piso salarial nacional para os educadores brasileiros e o seu financiamento: contradições de uma política pública com potencial de valorização docente. In: XI Seminário Internacional de la Red Estrado, 2016, Ciudad do México. *Anais...* México, 2016. ISSN 2219-6854.

VIEIRA, J. D. *Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?* 2012. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

CAPÍTULO 3

DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA: AVALIAÇÃO E INDICADORES DE DESEMPENHO COMO REFERENCIAIS DE QUALIDADE

*Di Paula Prado Calazans
Cláudio Pinto Nunes
Berta Leni Costa Cardoso*

Introdução

Em tempos de afirmação de sistemas de avaliação e regulação como possíveis caminhos para garantir determinado padrão de qualidade na educação, é relevante pontuamos algumas questões que perpassam o tema da responsabilização pelos resultados acadêmicos, no intuito de sinalizar as contradições e possibilidades de determinados modelos. Nesse contexto, apresentamos uma reflexão acerca da política educacional brasileira que se efetiva na direção de mais qualidade e eficácia na educação às custas de mecanismos de avaliação e controle. Nessa perspectiva, pretendemos compreender em que medida foram

construídas e consolidadas as estratégias discursivas que compõem as propostas de reformas educacionais que se pautam na responsabilização docente, por meio de metas e indicadores de desempenho baseados em resultados obtidos por estudantes em testes padronizados.

Anteriormente eram apontados como autoridade e donos de um saber incontestável, atualmente os docentes são considerados como elemento determinante para o alcance da qualidade na educação. Entretanto, esse discurso da importância da docência pode ser controverso na medida em que “tem sido frequentemente utilizado como forma de responsabilizar os professores pelos baixos resultados escolares e de implantar políticas que desconsideram os direitos dos docentes enquanto categoria profissional”, no qual apontam a qualidade do professor como o fator com maior impacto sobre a aprendizagem. (DANTAS; JESUS, 2018, p. 393).

Deste modo, buscam garantir melhores resultados com a política de controle docente, consoante a premissa de que se não apresentarem um bom nível acadêmico, os professores serão os responsáveis pelo baixo desempenho educacional. Tal consenso poderia sugerir que governos com a intenção de aperfeiçoar a educação alocariam uma enorme quantidade de recursos para a formação de professores, no entanto, não vivenciamos esta realidade. Segundo Nardi (2014, p. 289), as políticas convergem para “um modelo de responsabilização vinculado a metas de desempenho, com enfoque nas avaliações externas, uma via com potencial para ampliar a pressão sobre as escolas e professores e o reforço à adoção de mecanismos de diferenciação no âmbito das redes públicas de ensino”.

Diante das inúmeras questões que envolvem a área da educação, percebemos um enfoque maior no desempenho dos professores, especialmente daqueles que trabalham na Educação Básica, sobre os quais, recai a culpa pelos resultados obtidos nas avaliações evidenciadas pelos indicadores de desempenho da educação, que demonstram os fracassos ou sucessos da educação pública brasileira. Tal processo de culpabilização coloca o sistema educacional perante o desafio de assumir toda a responsabilidade pelo aprendizado escolar.

Esta problemática, além de reflexões acerca da concepção que sustenta e justifica as políticas de responsabilização na escola, o texto suscita outras discussões que ensejam um debate maior relacionado a reformas educacionais introduzidas pela visão neoliberal e gerencialista que provocou a reestruturação da gestão educacional brasileira.

Em que pese a decrescente atratividade da profissão, baixos salários, condições de trabalho insatisfatórias e de longas jornadas de trabalho, os docentes são pressionados a apresentar um melhor desempenho, que é medido por meio dos resultados dos estudantes em exames nacionais e internacionais.

Para tanto, é necessário realizar um estudo da conjuntura que sustenta e justifica as políticas de responsabilização, empreendidas por ações e reformas introduzidas pela visão gerencialista que provocou a reestruturação da gestão educacional brasileira. No qual vivenciamos a introdução de programas que visam o alcance de metas, o cumprimento de prazos e a elevação de indicadores consolidados por pressupostos econômicos na educação, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola.

Sobre a avaliação dos sistemas públicos de ensino no Brasil, utilizadas como forma de promover a melhoria da qualidade educacional, do qual decorrem certas políticas de responsabilização, Nardi (2014, p. 283) argumenta que “a adoção de critérios de avaliação não ocorre dissociada das posições, crenças e visão de mundo dos que o concebem”, posto que os procedimentos adotados revelam os princípios e normas que fundamentaram as avaliações, assim como o planejamento e a estruturação dessas políticas.

Dentro dessa perspectiva, este texto é resultado de uma revisão de literatura realizada por meio de um levantamento bibliográfico e documental, em que pretendemos analisar qual o projeto de educação pública é efetivado pelas políticas de responsabilização da educação, bem como as discussões que envolvem a atribuição de elevada importância ao ensino e aos professores para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, devido à tendência de responsabilizá-los pelo baixo desempenho dos estudantes.

Conforme Nardi (2014, p. 286) a questão não é de “recusa à responsabilização, mas sim do questionamento acerca de sua feição e dos seus efeitos enquanto recurso destinado a salvaguardar determinados padrões de qualidade em nossas escolas”. A controvérsia em torno do tema da responsabilização na educação ocorre devido às implicações dessas ações e políticas na escola, que recaem sobre os estudantes, professores e gestores. Tendo em vista que o debate sobre o tema sinaliza uma aproximação com as proposições e práticas gerenciais.

A discussão encontra-se ancorada no arcabouço teórico de Bruns e Luque (2014), Connel (2010), Dantas e Jesus (2018), Hypolito e Gandin (2013), Maia (2016), Maués (2014), Nardi (2014) e Scheibe (2010), dentre outros. Para tanto, o texto foi organizado em três seções. A primeira delas apresenta a contextualização de políticas educativas influenciadas por modelos gerenciais, que levam a uma reconfiguração na organização e funcionamento do Estado e da escola, trazendo a lógica do setor privado para a educação pública. Assim como as propostas de avaliação e monitoramento que se baseiam em reformas educacionais que preconizam a melhoria dos resultados da escola e da eficiência dos professores por meio de políticas gerencialistas que desconsideram direitos e visam o controle do comportamento docente, com vistas a alcançar a eficácia na educação.

A segunda aborda as políticas de responsabilização materializadas através de ações de avaliação e controle que se efetivam na contramão da valorização docente no Brasil. Na terceira seção é problematizada a concepção de formação de professores eficientes como parte da proposta de ofertar uma educação eficaz.

E por fim, tecemos algumas considerações com o fim de estabelecer uma reflexão acerca da necessidade de se compreender a formação e a valorização profissional como contrapontos às políticas de responsabilização, e torná-los uma via de apoio à escola no desenvolvimento de um projeto educativo eficaz. Ademais, salientamos que uma educação de qualidade deve ser uma responsabilidade e compromisso coletivos, que não pode ser alcançada através de uma visão reducionista, baseada apenas em resultados, mensuração e indicadores.

Sobretudo não se deve limitar a avaliação à condição de ferramenta de controle e regulação, visto que não contribuem para uma melhora efetiva na qualidade da educação brasileira.

Questões de qualidade na educação: modelo gerencial e gestão por resultados via responsabilização

As políticas educativas que se defrontam com ações neoliberais e modelos gerenciais, provocam uma reconfiguração na organização e funcionamento do Estado e da escola, consoante o fato de que trazem para a gestão pública a lógica do setor privado, bem como a lógica da produção para o campo educacional (HYPOLITO; GANDIN, 2013). Além do mais, repassam a prestação do serviço público para a responsabilidade de instituições privadas, processos denominados por Ball (2005) como privatização endógena e exógena, respectivamente.

Tais políticas fazem parte de um contexto de reestruturação neoliberal do trabalho, e por uma agenda política e econômica conservadora expressa por grupos que compreendem a educação como área estratégica para o alcance de seus propósitos. Nesse cenário, Hypolito e Gandin (2013, p. 336) sinalizam que, embasados na lógica gerencialista e na luta pela hegemonia da educação, determinados grupos “questionam a qualidade da educação pública e apontam que o estado é incapaz de prover uma educação pública de qualidade e que esta precisa ser redimensionada e reorganizada para obter maior eficiência”.

Maia (2016, p. 35-36) fundamenta essa questão ao esclarecer que as modificações apresentadas no campo educacional são desdobramentos da reforma do Estado instaurada no Brasil a partir dos anos de 1990, referendados pela “aquisição de pacotes educacionais vendidos pelos organismos internacionais a serem aplicados nos países denominados periféricos e que ganham centralidade na América Latina no Século XX”.

Nessa direção, Hypolito e Gandin (2013) discutem como as políticas gerencialistas adentraram as políticas públicas educacionais por meio de dispositivos de regulação do Estado que originaram ações de responsabilização, tais como, o resgate do modelo de gestão de mercado

para a educação, avaliação do sistema educacional, aplicação e divulgação de exames padronizados, dentre outras. Tais ações levaram a propostas de modificação em diretrizes curriculares, definição de índices e metas, redirecionamento da formação docente e do financiamento da educação, assim como, sinalização das deficiências do magistério.

Com relação aos novos modos de regulação dos sistemas educacionais, Barroso (2005, p. 727, grifo do autor) argumenta que “a difusão, no domínio educativo, do termo ‘regulação’ está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, outro estatuto de intervenção do Estado à condução das políticas públicas”. Nesse contexto, o termo regulação por desempenho, significa processos mais flexíveis e um controle mais rigoroso na avaliação da eficiência, com destaque para as questões de qualidade e eficácia dos resultados. Devido ao efeito alcançado, essa proposta de regulação adquire um significado político, uma vez que se fundamenta no aumento da legitimidade da avaliação sobre os sistemas educacionais, que valorizam os resultados e a busca da eficácia, constituindo-se em uma forma de controle social pela via da responsabilização. Nesse entendimento, os docentes passam a ser responsabilizados pelo sucesso ou insucesso de seus alunos.

Ao tratar sobre o tema da avaliação e controle na educação, Nardi (2014) assinala que:

[...] no mesmo contexto em que são reforçados argumentos sobre a necessidade de não confinar a avaliação à condição de ferramenta de controle e regulação, mas torná-la uma via de apoio à escola no desenvolvimento de um projeto educativo, as circunstâncias e as bases em que se assentam os atuais sistemas de avaliação da educação tendem a reforçar sua afirmação no quadro das políticas contemporâneas para o setor. A ainda crescente valorização de índices e metas como referências incontestes da qualidade educacional parece-nos ser uma das mais fortes evidências desse reforço (NARDI, 2014, p. 284).

A respeito das mudanças que a lógica de mercado traz para a escola, Maia (2016, p. 35) salienta que “provocam a pseudo impressão

de que vivenciamos um processo de novas formas de flexibilização e de descentralização na educação [...]”, na qual as políticas implantadas aparentam uma maior flexibilização nas decisões e resolução das questões da escola, inclusive na gestão de pessoas e de recursos financeiros, como se o Estado não tivesse mais tanto controle sobre a educação. “No entanto, é crucial não se entender estes processos como simplesmente uma estratégia de desregulação. Eles são, sim, processos de regulação” (p. 35), pois o Estado não se retira da educação, ele adota um novo papel de Estado avaliador e regulador, a despeito de que transfere parte da gestão educativa para outros níveis e instâncias, como no caso de sistemas privados que almejam estabelecer as estratégias do mercado competitivo na educação.

Trata-se de implantar novas formas de governar a educação, direcionadas para o cumprimento de metas, planos e indicadores, em que o profissionalismo é construído por mecanismos de orientação para resultados, de acordo com os escores definidos em nível internacional. Nesse sentido, o interesse de organismos internacionais nas questões referentes à educação evidencia um impulso em direção a políticas de privatização da educação.

Ao discutir a temática da avaliação e responsabilização pelos resultados educacionais, destacando-as como eixos que pretendem instituir novos modos de governar a educação, Shiroma e Evangelista (2011) afirmam que:

A implantação da gestão por resultados no sistema educacional tem menos a ver com questões propriamente educativas e mais com a busca de uma nova governabilidade para a educação pública unguída pela ideologia gerencialista. Publicar resultados de avaliações sem considerar as condições em que foram produzidos conduz a análises equivocadas sobre os fatores que interferem na relação ensino-aprendizagem (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 127).

Diante do exposto, ressaltamos o papel dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que têm avaliado

o desempenho dos sistemas escolares em todo o mundo e financiado reformas educacionais, com a finalidade de melhorar os resultados escolares e tornar os países competitivos. Deste modo, influenciam na definição de ações e reformas educacionais que visam o aumento da eficiência docente e a melhoria dos resultados em exames nacionais e internacionais, através de sistemas de controle do comportamento docente, e por meio de reformas que propõem: a eliminação da instabilidade no emprego, a formação vista como treinamento e a remuneração baseada em desempenho e resultados (DANTAS; JESUS, 2018).

Outra questão relevante apontada por Maia (2016) refere-se ao financiamento, gastos e investimentos com a educação. Apesar do corte de recursos e direitos, a garantia do financiamento da educação, efetiva-se, cada vez mais, em sistemas baseados em indicadores e resultados do desempenho escolar.

Sob o argumento de que as instituições educacionais públicas não possuem capacidade gerencial e técnica para executar as reformas propostas, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) enfatiza a necessidade de o Estado aumentar a eficiência e a efetividade dos gastos em educação, adotando o modelo gerencial e da gestão por resultados, sem haver, no entanto a preocupação com investimento, pelo contrário percebe-se uma diminuição nos recursos destinados à escola e uma racionalidade financeira na área educacional (MAIA, 2016, p. 36).

Este é um ponto nevrálgico no campo educacional, em que vivenciamos uma crise e uma contradição, pois, se por um lado temos a racionalidade financeira com corte de orçamento e recursos, por outro, nos deparamos com a pressão pela eficácia educativa, que exige, cada vez mais, melhor desempenho e resultados. Nesse sentido, o financiamento da educação depende do crescimento da instituição escolar, baseado nos indicadores de qualidade, que são medidos por meio de índices de êxito, evasão e retenção. Essa pressão por resultados, permite a perpetuação de um ciclo que possibilita a ocorrência de processos de intensificação e precarização das condições de trabalho, que se constituem em fatores

potenciais de adoecimento, não só para os profissionais da educação: gestores, docentes e técnicos administrativos, como também para os discentes, que são bastante afetados pela consolidação desse modelo.

Esse panorama, acirrado pelos discursos de incapacidade dos professores e da escola em oferecer uma educação pública de qualidade, possibilita e justifica as práticas de responsabilização na educação, como acontece com a publicidade de resultados educacionais mensuráveis e com a desqualificação dos cursos de formação docente. Maia (2016, p. 37-38) explicita que:

Para sustentar o referido discurso, os idealizadores das reformas construíram um modelo que relaciona diretamente o fracasso escolar com o desempenho docente. Transformaram o professor no sujeito responsável pelo resultado negativo dos alunos nas avaliações externas. Alegando que isso ocorria pela incapacidade das instituições formadoras em garantir uma formação de qualidade que atendessem às exigências da sociedade moderna sendo necessário repensar o que vinha sendo feito em matéria de educação até aqui (MAIA, 2016, p. 37-38).

Nesse contexto, Shiroma e Evangelista (2011) destacam que nas últimas décadas, as políticas de responsabilização têm se firmado e se consolidando na educação como discurso ideológico dos governos, o que dificulta a compreensão de qual é a real intenção dessas políticas. Ademais, salientam que esses discursos não foram construídos por acaso, mas por influência de diversos fatores que contribuíram para que, o aparente consenso e naturalidade dessas ideias, se tornasse hegemônico na educação.

Em referência aos fatores que reforçam a naturalidade dos discursos sobre as práticas de accountability e/ou responsabilização, Afonso (2009) destaca:

Quando a crise da escola começou, em alguns países, a ser atribuída a certos métodos pedagógicos e ao suposto mau uso da autonomia profissional dos professores, e foi agravada pelas repercussões sociais dos estudos internacionais comparativos

relativos aos resultados escolares (rankings internacionais), a pressão para reforçar medidas de avaliação e de accountability não tardou a fazer-se sentir (AFONSO, 2009, p. 17).

Por seu lado, Maia (2016, p. 39-40) pondera que em qualquer instituição de ensino convivemos com algumas formas de accountability, que podem ser utilizados por gestores e docentes de modo processual, na busca por uma melhor aprendizagem dos alunos, detectando o nível de avanços e retrocesso, através de diagnóstico dos pontos críticos. Entretanto, o que vemos são “sistemas formais de accountability que possuem outra visão de responsabilização e se baseia em mensuração e quantificação de resultados criando uma espécie de rankings entre as escolas, não contribuindo assim, para uma melhora efetiva na qualidade da educação brasileira”.

Outro ponto analisado por Bruns e Luque (2014) refere-se à redução ou à eliminação da estabilidade no emprego como forma de aumentar a responsabilidade dos docentes e a eficiência em sala de aula, por meio de propostas que retirem os professores com desempenho mais baixo. Além disso, reforçam o pensamento de que o sucesso de uma política educacional depende dos docentes, ao afirmarem que eles têm autonomia para decidir implementá-la ou não, uma vez que são organizados e politicamente influentes. No entanto, entendemos que a efetivação de uma política depende de diversas variáveis e, mesmo se recusando a concretizar ou não alguma ação, os docentes não dispõem do poder de determinar o seu sucesso.

Diante da proposição de cumprimento do direito à educação, é preciso admitir a necessidade de alguma forma de avaliação e responsabilização, no entanto, existem aqueles que se contrapõem às políticas e práticas de responsabilização, que surge associada aos modelos de avaliação externa. Como assinalado por Nardi (2014, p. 282) os questionamentos visam a predominância de soluções gerenciais aos dilemas da educação pública e aos problemas escolares, a pressão exercida pelas avaliações em larga escala sobre os docentes, a tendência

de responsabilização da escola simultânea à desresponsabilização do Estado, e a associação dos resultados dessas avaliações a incentivos, como as bonificações e sanções, visando a melhoria da qualidade educacional.

Nardi (2014, p. 286) problematiza ainda a necessidade de enxergar essas políticas como uma via alternativa, uma configuração mais democrática em termos de avaliação, controle e responsabilização, que pressupõe outros posicionamentos que questionam a condição competitiva informada “por medidas que vão desde a exposição pública da escola, em razão dos resultados aferidos, até a atribuição de sanções e premiações, sobressaem destaques a uma responsabilização participativa, congruente com referenciais de qualidade social da educação”.

Por seu turno, Oliveira (2007, p. 665) argumenta que as reformas são influenciadas não só por organismos internacionais que reforçam posições e políticas presentes no cenário nacional, nem apenas pelas concepções neoliberais de gestão do Estado, mas por outras explicações dos processos de reforma, visto que “as peculiaridades de cada formação social e as condições em que se efetiva a luta de classes e as expressões de seus conflitos na esfera educacional são elementos determinantes para se compreender que aspectos dessa agenda se viabilizam e que elementos permanecem [...]”. Como se pode notar, as reformas educacionais implantadas no Brasil nos últimos anos ocorreram em uma dinâmica de contradições e tensões, vivenciadas por múltiplas dimensões que trazem elementos importantes para este debate.

Em termos de políticas de responsabilização, é necessário buscar uma configuração mais progressista e participativa, envolvendo todos os responsáveis pela condução dos processos e ações educativas, com vistas ao cumprimento da função social da escola, o que implica o recuo de pressupostos e princípios que fundamentam a educação de resultados. Nesse entendimento, o que está em questão é a concepção de responsabilização, visto que deve focar não somente no professor, ou gestor ou na aplicação de recursos, mas também no cumprimento de metas de aprendizagem, bem como no papel que desempenharão no

processo de avaliação da qualidade da educação básica e na orientação das políticas educacionais (NARDI, 2014).

As políticas de responsabilização na contramão da valorização docente

Em linhas gerais, Hypolito e Gandin (2013, p. 341) caracterizam as políticas de responsabilização e o gerencialismo “como dispositivos que constroem uma perspectiva curricular em diferentes níveis do conhecimento, na universidade, no ensino médio, na escola fundamental, na educação infantil e na formação docente”, além de imputar princípios morais e conceituais à educação, determinam a forma como as ações e políticas devem ser avaliadas e implementadas no sistema público de ensino.

Concernente à realidade brasileira, Nardi (2014, p. 284) assegura que de acordo com “as tendências internacionais, que projetam a avaliação em larga escala como recurso para o alcance de determinado padrão de qualidade educacional, também no Brasil as políticas do setor vêm adotando objetivos de responsabilização”, por meio de processos de avaliação externa das escolas públicas, no qual é operacionalizada a qualidade pretendida para os sistemas de ensino e escolas.

Nessa direção, Dantas e Jesus (2018) assinalam a finalidade dos organismos internacionais e dos setores produtivos para a área educacional, com destaque para a busca de crescimento econômico por meio da diminuição de gastos com a formação, remuneração e outras ações relativas à docência. Assim como, para obter o controle sobre a formação e desempenho de professores na América Latina e no Caribe com vistas a atingir os resultados alcançados por países considerados referência mundial em educação. No caso do Brasil, ressaltaram os avanços alcançados nas normativas legais para os profissionais da educação.

O Brasil, ao menos no campo formal, por meio das metas previstas no PNE, segue na contramão do discurso sustentado no texto analisado, optando pela valorização dos profissionais docentes, mediante o estabelecimento da necessidade de uma política

nacional de formação inicial e continuada de professores, de reestruturação dos currículos das licenciaturas, da efetivação do vínculo dos docentes com os sistemas de ensino (e consequente manutenção da estabilidade na função), da construção de planos de carreira e do cumprimento do piso salarial nacional (DANTAS; JESUS, 2018, p. 404).

Embora reconheçamos os avanços regulatórios deflagrados nas normativas legais relacionadas às políticas de valorização docente, as ações que se estabelecem efetivamente nem sempre correspondem ao discurso expresso nas leis, tendo em vista as limitações na implementação dessas políticas, que comprometem o cumprimento das determinações legais, como no caso das metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

A valorização docente é assinalada como uma das diretrizes do PNE (2014-2024), associada às metas: 15, 16, 17 e 18, que tratam da formação inicial e continuada, dos planos de carreira da profissão e remuneração. Ao analisar a meta 15 do PNE que versa sobre a necessidade de desenvolver uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre os entes federativos, observamos uma preocupação, especialmente com a formação inicial, que, no caso dos professores, deve ser realizada em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento específica. Dentre as estratégias apontadas pelo PNE para alcançar a meta, destacam-se a atuação conjunta dos entes federativos para diagnosticar as necessidades de formação, a ampliação de programas de iniciação à docência e a reforma curricular dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2014).

A esse respeito, Scheibe (2010) ressalta a falta de regulamentação do regime de colaboração e autonomia entre os entes federativos do país como uma limitação à efetivação das políticas de valorização docente, pois resultam na fragmentação da profissão docente e em disparidades entre carreiras, salários e formação.

Acerca das políticas de responsabilização e sobre o PNE 2014-2024, Nardi (2014) assinala:

Não restam dúvidas, portanto, que em termos de tendências e ensaios de políticas de responsabilização velhos e novos desafios estão postos, convocando-nos ao prosseguimento do debate, posto que as possibilidades encetadas pelo PNE 2014-2024 em torno do tema não constituem forças que, por si só, possam garantir um curso alternativo às políticas de responsabilização na educação básica, com potencial para suplantar a ingente influência da via produtivista (NARDI, 2014, p. 289).

Por seu turno, Rocha (2009, p. 22) assevera que a valorização do magistério é um elemento importante na elaboração de políticas educacionais e de gestão escolar, que estão atreladas ao processo de reestruturação do Estado, no contexto do Estado Mínimo, cuja função “reguladora é cada vez mais assumida em lugar da prestação de serviços públicos. Por outro lado, os movimentos de construção dessas políticas se fazem com a influência de organismos internacionais e das organizações sindicais e científicas da área de educação”.

Nessa direção, Rocha (2009) reconhece a presença da perspectiva de reestruturação do Estado no contexto neoliberal em sua função reguladora e avaliadora, transformado em um instrumento para atender aos interesses do capital e sustentado pela lógica do Estado Mínimo para as políticas sociais e educacionais. Além disso, aponta a influência dos organismos internacionais nas propostas de políticas públicas de valorização docente juntamente com as organizações sindicais e científicas da área da educação. No entanto, os objetivos relacionados à educação dessas organizações, não se alinham com as metas dos organismos internacionais, tendo em vista que estes propõem políticas que desconsideram os direitos dos professores.

O quadro de resultados negativos da educação reforça o discurso de dominação sobre os professores, alegando que são despreparados para o exercício da profissão e sem compromisso com o desempenho dos estudantes. Além do mais, essa ideologia é usada pelos governos e por organismos internacionais para justificar a implantação de reformas para reduzir custos e garantir eficiência, que se concretizam por meio de

políticas de controle sobre o exercício docente, através de avaliações de desempenho individual e de ações embasadas na meritocracia, como no caso de rendimento diferenciado por desempenho, que segundo Maués (2011) são formas de atrair, formar e reter professores eficazes com menor custo do que com o aumento de salários para toda a categoria. Por essa lógica, propõem o alcance da qualidade na educação através da redução de custos, e não por meio da valorização e reconhecimento da categoria docente.

Por sua vez, Shiroma e Evangelista (2011, p. 142) ponderam acerca das formas diferenciadas de remuneração, por bônus ou gratificações, que têm implicações no trabalho docente. “Sem dúvida tais concepções e ações são direcionadas para o que traz resultado e não para o que é importante para a aprendizagem do aluno e que confere sentido à escola. [...] É bastante visível o fato de que atingir metas assume a centralidade, os meios se sobrepõem aos fins”. Essas ações e avaliações tornam o professor vulnerável, tanto pelos resultados dos discentes, quanto pela avaliação periódica de seu desempenho.

O estabelecimento de ações de meritocracia, os rankings baseados nas avaliações, e o pagamento por produtividade, “promove um efeito contrário ao que anuncia, ou seja, prejudica a construção de uma ‘eficiência coletiva’. A competição entre professores, entre escolas, entre alunos, causa mudanças que acabam comprometendo a desejada ‘eficiência’”, esse discurso fomenta a disputa entre os pares e altera as relações dentro do espaço escolar (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 143, grifo dos autores).

Para melhor compreensão da lógica que orienta esta política é relevante conhecer as concepções do Banco Mundial. Nesse sentido, Dantas e Jesus (2018, p. 405) asseguram que “constrói uma relação de dominação sobre os professores, considerando-os de baixa qualidade, sem profissionalismo, “fracos de conteúdo”, contrários ao desenvolvimento da educação”. Nesse sentido, a ideologia de que os professores são despreparados e descomprometidos, é uma forma de justificar a necessidade de reformas educacionais que são impostas sem o devido diálogo com os profissionais da educação, assim como de reforçar o

desprestígio à carreira docente, ao impor a implantação de políticas que não valorizam essa categoria de profissionais.

Por meio do discurso dos professores despreparados e descomprometidos com os resultados da educação, a proposta do BM tenta construir uma aliança com os governos e a sociedade, desprestigiando os docentes, a fim de alcançar as reformas sugeridas – visando melhores resultados e, em consequência, o crescimento econômico. Tudo isso seria realizado a despeito dos interesses legítimos dos docentes, especialmente por meio do controle do comportamento, negando a relevância de investir em políticas de formação inicial e continuada, de remuneração condigna e de estabilidade no emprego (DANTAS; JESUS, 2018, p. 146).

Nesses termos, o Banco Mundial (2011, p. 9) enfatiza a criação de formas mais eficazes para acelerar a aprendizagem e que promovam maior responsabilização dos participantes do sistema educacional. O projeto considera que o sucesso das reformas requer mudanças estruturais e comportamentais, o que prescinde da “adesão de um grupo vasto de interessados, entre os quais os professores têm um papel especial a desempenhar”.

Segundo Reis et al. (2017), a intenção do Banco Mundial em destacar a importância do professor emerge da compreensão de que o docente é o maior responsável pelo cenário de insucesso escolar, no qual surgem as caracterizações do professor como um profissional despreparado, incompetente e inadequado. Diante disso, defendem a necessidade da formação de um professor capaz de atender às novas demandas, com rapidez e flexibilidade na gestão das questões do dia a dia escolar, tornando-os, profissionais passíveis de controle no tocante aos objetivos e ao sentido da ação educativa.

No que tange às mudanças inseridas nas escolas, Maia (2016, p. 33-34) afirma que a visão gerencial “traz para a sala de aula a mensuração do trabalho docente como se o mesmo fosse igual ao trabalho na fábrica e/ou empresa na produção de mercadorias, onde o gestor tem o papel de

fomentar na sua escola a excelência, a qualidade e a eficácia do ‘serviço ofertado’. Em se tratando do trabalho docente e da prática pedagógica, dentro da perspectiva da responsabilização e dos resultados, para além das modificações técnicas e estruturais, no intuito de corresponder às exigências postas pela lógica do mercado, são propostos mecanismos que alteram o significado do que é ser professor.

Nessa perspectiva, o docente passa a questionar a sua identidade, pois não se reconhece nas atividades consideradas como trabalho docente, posto que serão medidos e avaliados por meio de comparações e índices, de acordo com o desempenho discente. Quanto a essa problemática, De Laurentis (1986 citado por BALL, 2005, p. 545) afirma que “a educação entra numa relação custo benefício, onde existe uma produtividade a ser respondida, resultados a serem alcançados dentro de um prazo estipulado por pessoas alheias ao contexto educacional”.

Nesse sentido, a educação perde o sentido e significado do que é educar, pois o sistema educacional é afetado por essa lógica de intensificar a produtividade, em busca de melhores índices e resultados, com vistas a alcançar a qualidade e eficácia, qualidade esta, baseada em referenciais quantitativos e contextos outros, distantes da realidade do país, além de ser pensada e planejada por pessoas e instituições alheias à área educacional.

A esse respeito, Shiroma e Evangelista (2011) apontam que essa realidade faz parte de

[...] um discurso ambíguo que responsabiliza o professor pela má qualidade da educação e, simultaneamente, lhe confia a “missão” de produzir sua boa qualidade somada às novas formas de gestão e organização da escola tem repercussões sobre a identidade profissional do professor: culpado pelo fracasso e simultaneamente responsável pelo sucesso do aluno (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 143).

No que tange à atratividade da carreira, Dantas e Jesus (2018, p. 397) afirmam que “a resposta para tornar a docência uma profissão mais atrativa e seus profissionais mais valorizados e motivados não se encontra na implementação de políticas de competitividade, de controle

e de pressões por desempenho”, mas por meio da efetivação de políticas articuladas, que integrem os elementos da valorização profissional, tais como, planos de carreira, formação inicial e continuada, condições de trabalho adequadas e remuneração digna.

A formação docente na perspectiva da eficiência e eficácia dos resultados

No âmbito das políticas públicas destinadas aos professores no Brasil, a questão da formação se destaca, especialmente devido à tendência de desconsiderar a qualidade do professor e culpabilizá-lo pelos baixos resultados nos indicadores de desempenho e, conseqüentemente, pelo fracasso escolar, cenário esse, que evidencia a formação como um aspecto crítico da valorização dos profissionais da educação.

Embora origine discussões e controvérsias acerca de sua qualidade, diante da importância atribuída aos professores na melhoria do desempenho educacional, a formação tem sido apontada como uma relevante ferramenta para o crescimento econômico e para o ajustamento dos países a uma economia globalizada. Por esse motivo, tem sido um dos alvos das reformas empreendidas na educação por influência dos organismos internacionais (MAUÉS, 2014).

Com relação às licenciaturas, que são os cursos de formação inicial para o exercício da docência, Bruns e Luque (2014) mencionam que não atraem os melhores estudantes, devido à maneira como é realizado o processo seletivo, resultando em um número excessivo de professores formados, mas com baixa qualificação, no qual questionam a forma de ingresso que seleciona os mais fracos. Com isso, responsabilizam os próprios professores, e não a qualidade da formação, pelo baixo nível de preparação para a docência, ao sinalizar que a questão reside na forma de seleção destes cursos, pois defendem que processos seletivos mais exigentes, possibilitarão selecionar profissionais com melhor nível acadêmico. Nesse entendimento, não se preocupam com a qualidade da formação, mas com a forma de avaliar o desempenho desses profissionais.

Por sua vez, Scheibe (2010) sinaliza alguns entraves à melhoria dos cursos de formação inicial de professores no Brasil, tais como: estruturas curriculares tradicionais que impedem a implementação da interdisciplinaridade na formação, ausência de uma definição mais objetiva do perfil profissional dos professores e a desvinculação da prática docente.

Diante da insuficiente qualidade proclamada dos cursos de licenciatura, que tem sido constantemente acusada de não oferecer preparação adequada aos futuros docentes, a formação continuada surge como um meio para acelerar a qualificação.

Sobre a formação do professor em nível superior no Brasil para atuar no o exercício do magistério, expressa no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) Shiroma e Evangelista (2011) asseveram:

Por um lado, a exigência da formação em nível superior pode ser interpretada como positiva, indo ao encontro dos anseios do movimento docente por valorização. Entretanto, é importante compreender as tensões e contradições deste processo. A profissionalização almejada pelos professores e caminho para a valorização social de seu trabalho tornou-se uma potente política do governo para o gerenciamento do “estoque” de professores. Essa transmutação foi operada na esteira dos interesses do grande capital apresentados por Organizações Multilaterais (OM) que atuam na área educacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 130).

Para Dantas e Jesus (2018) a escolha dos organismos internacionais pela utilização do termo treinamento, demonstra a concepção de formação continuada que preconizam, na qual os docentes recebem modelos prontos dos conteúdos e atividades que devem desenvolver e aplicar nas aulas. Não há incentivo ao pensamento crítico, à reflexão ou construção de conhecimento, além do mais, a proposta é que sejam observados e avaliados por outro profissional, com a incumbência de dispensar os menos eficientes.

Essa proposição, ao invés de ajudar na formação docente, pode incentivar o controle e a competição, pois são ações utilizadas com o fim

de monitorar o comportamento mediante a cultura do medo, que podem levar os professores a uma preocupação excessiva com relação à eficiência e resultados, e à própria intensificação do seu trabalho.

A tarefa de melhorar o ensino não pode ser entendida apenas como uma questão de motivar ou capacitar indivíduos. No entendimento de Connel (2010, p. 178) a formação de bons professores é intelectualmente estimulante, posto que o conhecimento e suas aplicações no ensino não são processos estáticos, mas inerentemente dinâmicos, em que os professores devem atuar como pesquisadores, de novos conhecimentos, práticas e técnicas, “que não temos como definir antecipadamente, e aplicá-los às necessidades de grupos de alunos, cujo perfil tampouco pode ser previsto de antemão”. Portanto, precisamos de modelos de formação de professores que promovam práticas de ensino criativas, diversificadas e justas.

Para abordar a valorização do magistério é necessário compreender a relação entre formação e desenvolvimento profissional, que pode ser entendida através da articulação entre a formação, a profissionalidade e a construção da identidade enquanto educador. Nesse contexto, a proposta de formação docente contemporânea deve ocorrer de forma contínua e possibilitar a formação crítica e política, assim como deve considerar o contexto em que os estudantes estão inseridos.

Comentários finais

A discussão da temática requer a análise de uma multiplicidade de questões, tendo em vista que o discurso e a prática neoliberais influenciam nas propostas de reformas, que apresentam, por vezes, um modo questionável de operacionalizar a qualidade do ensino, cuja reforma educativa tem menor relação com as questões propriamente educativas e mais com a busca de uma nova administração para a educação pública.

Nesses termos, a qualidade da educação não pode ser analisada como um elemento isolado, mas envolvendo toda a conjuntura que influencia e interfere no contexto educacional, em seus aspectos históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos, que foram forjando a educação

que temos hoje. Não podemos olhar apenas para os efeitos, mas investigar as causas, em busca da eficácia escolar.

Diante da conjuntura atual, de agenda política e econômica conservadora que se instaurou no país, que desconsidera as perspectivas da comunidade acadêmica na elaboração das políticas educacionais, surge uma controvérsia entre um sistema educativo focado em resultados para o mercado, em detrimento da retirada de direitos dos trabalhadores, retrocessos e cortes de direitos e recursos para a educação.

Nessa direção, ressaltamos a importância de refletir sobre a temática e indicar algumas das principais questões que precisam ser levadas em consideração, tendo em vista as decisões coletivas sobre a direção que se deseja dar à sociedade e que têm alterado profundamente os resultados do ensino e do aprendizado. As políticas de responsabilização dirigidas aos docentes visam infundir a lógica de gestão por resultados nas instituições escolares, e trazem implicações ao trabalho docente, diante do discurso de relacioná-lo com o fracasso da educação. Tais políticas de controle e avaliação por desempenho são vias potenciais para aumentar a pressão sobre as escolas e professores, diante da tendência de responsabilização da escola simultânea à desresponsabilização do Estado.

É preciso compreender a formação e a valorização profissional como contrapontos às políticas de responsabilização, com o fim de tornar os profissionais da educação uma via de apoio à escola no desenvolvimento de um projeto educativo eficaz. Na contramão das políticas gerencialistas deve-se investir na formação e profissionalização dos docentes, por meio da oferta de boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial e reconhecimento profissional.

Ao retomar a questão da importância do ensino, que enfatiza a qualidade dos professores como fator determinante nos resultados obtidos pelos alunos, constatamos que uma concepção adequada de ensino de qualidade incluirá uma responsabilidade coletiva, envolvendo um movimento de conjugação de esforços de toda a comunidade escolar nas ações necessárias à criação de ambientes apropriados ao aprendizado, sem deixar de destacar o papel dos docentes nesse processo, cabendo à formação de professores a tarefa de apoiá-los nessa questão.

Para tanto, é fundamental um maior empenho dos governos, de modo a assegurar um regime de colaboração entre os entes federativos, implantação e acompanhamento de políticas de valorização que garantam a oferta de formação inicial e continuada, o ingresso na carreira por concurso público, planos de cargos e carreiras coerentes com as Diretrizes Nacionais de Carreira; o cumprimento da Lei do Piso e melhoria nas condições de trabalho e saúde.

As avaliações externas preconizadas por organismos internacionais não podem orientar as decisões na educação brasileira, tendo em vista que fazem parte de outra realidade e pautam-se em uma visão reducionista, baseada em resultados, índices, percentuais e indicadores, que não consideram as condições objetivas de produção desses números em diferentes contextos.

As reflexões desenvolvidas nesta investigação demonstram que as políticas de avaliação e responsabilização estão repletas de contradições e reforçam a necessidade de continuarmos as discussões postas pelo modelo gerencialista contemporâneo da educação pública, que prevê a mercantilização da educação e a ideologia da educação de qualidade, que são questões para outros estudos.

Nesse contexto, vale a pena destacar as afirmações de Shiroma e Evangelista (2011) que expressam e sintetizam bem as conclusões deste estudo, ao trazer uma importante reflexão sobre as implicações das políticas de responsabilização e gestão por resultados para a área educacional. Desde práticas competitivas, concorrências e segmentações, até alterações nos índices, sem investir na melhoria das condições da escola. Deste modo, ponderam acerca do engano de estabelecer uma relação de causa e efeito entre a qualidade da educação e a avaliação de resultados pautada em indicadores quantitativos.

Em suma, um projeto para educação de um país precisa demonstrar a que projeto de sociedade está vinculado, tendo em vista que não pode se limitar à busca por índices e metas, ou à testagem dos estudantes, da responsabilização extremada de professores, de práticas baseadas na meritocracia, no qual o trabalho é medido apenas pelo desempenho, em

acordos por resultados, sobretudo pela transferência da responsabilidade do Estado para a escola.

Referências

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, n. 13, p. 13-29, 2009.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, n. 126, p. 539-564, Set/Dez. 2005.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BANCO MUNDIAL. *Estratégia 2020 para a Educação*: Resumo Executivo. Washington DC, 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2014.

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe – visão geral*. Washington, D.C.: BM, 2014.

CONNELL, R. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 165-184, 2010.

DANTAS, E. de A.; JESUS, W. F. de. Professores eficientes: como garantir melhores resultados com a política do banco mundial de controle docente. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, SP. Vol. 28, n.58, p. 391-407, maio-agosto, 2018.

HYPOLITO, Á. M.; GANDIN, L. A. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n. 11 v. 02, ago., 2013.

MAIA, M. I. M. *O PAIC como política de responsabilização e gestão por resultados: a experiência de Limoeiro do Norte – CE na voz de seus protagonistas*. 2016, 143f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central, Fortaleza, 2016.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Org.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 37-70.

NARDI, E. L. Políticas de responsabilização e PNE: Tendências, ensaios e possibilidades. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 281-292, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 jan. 2019.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

REIS, L. D.; LOPES, D. O.; SILVA, V. S. da; SCHERER, S. S. SICREDI e o programa a união faz a vida: a influência da lógica privada na formação de professores no RS. In: *Anais do IX Encontro Brasileiro da Redeestrado - Rede Latino-America de Estudos sobre Trabalho Docente, Trabalho docente no século XXI: conjuntura e construção de resistências*. Campinas: SP, 2017. Disponível em: <http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/524/original/>

FormandoEducadoresUNI%C3%83O_FAZ_A_VIDA-Sicredi.pdf.
Acesso em: 10 jan. 2019.

ROCHA, M. da C. *Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho: uma análise da experiência de Belo Horizonte*. 2009, 393f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127160, jan.-jun. 2011.

CAPÍTULO 4

OS DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E OS PILARES PARA A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Maiane Fonseca Santos
Luciana Amorim de Oliveira
Andrecks.a Viana Oliveira Sampaio*

Introdução

Atualmente os debates acerca da melhoria da qualidade do ensino são constantes e os professores, muitas vezes são responsabilizados pelo sucesso ou insucesso do aluno, não se levando em conta outros fatores preponderantes que fazem parte do processo educativo. Faz-se necessário destacar a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, além de buscar meios para uma sólida formação docente.

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é caracterizado como um processo que acontece ao longo da carreira e agrega outros fatores, além da formação inicial e continuada de professores. O presente trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre os desafios para o desenvolvimento profissional e os pilares necessários para a

valorização docente tais como: formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho. A base metodológica desse trabalho está ancorada em autores que promovem discussões e reflexões sobre a temática abordada, sendo, portanto, um estudo de cunho bibliográfico.

É importante salientar que a formação de professores tem adquirido relevância, com debates em diversos segmentos e vista como prioridade em algumas políticas públicas que visam o desenvolvimento profissional e a valorização docente, com ênfase para a formação inicial e continuada de professores.

Discussão

O termo Desenvolvimento Profissional Docente surge em um contexto de forte fragmentação da educação e da flexibilização das relações trabalhistas, fruto das várias mudanças que ocorrem em todo o mundo, tanto no âmbito político ou econômico, como na necessidade dos sistemas educacionais em adquirirem maior autonomia e melhores condições de profissionalização (OLIVEIRA, 2012).

Acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade é um desafio para as instituições de ensino, sobretudo para o professor que tem buscado constantemente se adequar e refletir sobre as novas demandas que surgem, visto que o aprender contínuo se torna essencial para o desenvolvimento docente e o ambiente escolar se configura como local de formação permanente. De acordo com Nunes e Oliveira (2017):

Se não houver constante qualificação docente, o professor pode perder o entusiasmo pela profissão. Acredita-se que sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 68).

O Desenvolvimento Profissional Docente é um processo que acontece de maneira individual e coletiva e se concretiza no ambiente

escolar, onde o professor exerce a sua prática, aprimora os seus saberes e desenvolve as suas competências profissionais. Em relação a competência, Oliveira afirma:

A noção de competência está intimamente ligada à capacidade dos indivíduos de se adequarem a novas situações e a resolverem problemas que possam enfrentar na sua realidade de trabalho. Mas, ao mesmo tempo, essa noção está centrada na busca de mobilização dos trabalhadores, do seu envolvimento e compromisso com os objetivos da instituição, com as demandas da comunidade, do sistema e dos alunos (OLIVEIRA, 2012, p. 44).

Ao discutir sobre o trabalho docente em início de carreira, Ilha e Hipolyto, (2014) assinalam que o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente proporciona um olhar mais adequado aos conceitos de formação inicial e formação continuada, agregando outros elementos da ação educativa como o desenvolvimento da escola, do ensino, da profissionalização docente, entre outros.

Sobre a noção do termo profissionalização na educação, Oliveira (2012), assinala:

[...] a profissionalização supõe não somente a prática do ofício em tempo pleno, mas também um estatuto legal que reconhece a qualificação dos seus membros como uma formação específica e a existência de associações profissionais. [...] Tal noção de profissionalização está imbricada com os processos de formação, sendo então a profissionalização dependente da formação. O que constitui o grupo ou corpo profissional é justamente o sentido de pertencimento comum que começa mesmo antes do ingresso no local de trabalho (OLIVEIRA, 2012, p. 41).

O início da atividade profissional docente se caracteriza como um período contraditório, visto que a realidade encontrada na escola é diferente da vivenciada durante a sua formação. Os professores durante a graduação adquirem conhecimentos a respeito da sala de aula (escola) ideal e ao ingressarem na carreira passam a conhecer o real, o que nem sempre condiz com o que foi imaginado (ILHA; HIPOLYTO, 2014).

Nunes e Oliveira (2017) ressaltam que as mudanças que o mundo sofreu nas últimas décadas do século XXI, não tem sido assimiladas pelas instituições formadoras de maneira significativa e complementam:

As constantes mudanças que o mundo viveu nas últimas décadas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento científico e tecnológico, com significativa transformação da base econômica, não tem sido assimiladas significativamente pelas instituições formadoras de professores, no sentido de propor e oferecer uma formação inicial mais articulada com as transformações da sociedade (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 67).

As dificuldades encontradas por professores em início de carreira são concretas. Muitos professores iniciantes, por terem uma formação baseada na teoria desvinculada da prática encontram dificuldades em transpor os conhecimentos adquiridos na graduação e de compreender o contexto que a escola se insere e nem sempre encontram apoio da instituição nesse processo de construção de saberes e adaptação à nova realidade. Para Ilha e Hypolito:

Os professores buscam diferentes alternativas para enfrentar as dificuldades, mesmo que estas contribuam apenas para amenizar suas angústias e ansiedades. Rememoram os estudos de sua formação inicial, investem em alguma possibilidade formativa no seu contexto de trabalho e procuram espaços formais e informais que possam auxiliar em seu trabalho profissional. Desse modo, há necessidade de iniciativas e políticas públicas com estratégias para o desenvolvimento profissional docente de caráter coletivo (ILHA; HIPOLYTO, 2014, p. 110).

Após as discussões relacionadas à formação inicial de professores surgem algumas políticas públicas, no sentido de diminuir o abismo existente entre escola e universidade. Essas políticas, consideradas recentes, visam a valorização docente e fornecem ao graduando a possibilidade de se prepararem melhor durante a formação inicial, através de experiências adquiridas com a prática pedagógica. É importante destacar que a iniciação

a docência tem sido objeto de discussões e proposições no campo da formação de professores e nas diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada[...]" (DOURADO, 2016, p. 50).

Entende-se que uma formação sólida e adequada proporciona ao graduando refletir sobre o ensino e conhecer suas multiplicidades e é necessária para que os avanços previstos na educação sejam atendidos, visto que a qualidade da educação não depende unicamente do professor. De acordo com Oliveira:

A mobilização em torno da formação de professores, envolvendo universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais, é acompanhada da enorme crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da educação básica. [...]trata-se de uma visão restrita que isola fatores, acreditando que por meio do efeito sala de aula se conseguirá alcançar objetivos e metas previamente estabelecidas. Esse tipo de análise deposita demasiado peso na capacidade que a escola tem por ela mesma de mudar o destino das pessoas, ignorando fatores estruturais que interferem diretamente nesse processo (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

A formação inicial de professores em muitas instituições, seja pública ou privada, precisa de adequações. O estágio supervisionado, de forma isolada, não prepara o discente para a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Os professores responsáveis por orientar o trabalho do discente precisam ter um contato permanente com a escola, caso contrário dificultará o conhecimento da realidade escolar e a contribuição na prática pedagógica do discente. A escola é dinâmica e a cada tempo se refaz. Segundo Felden:

[...] ensinar demanda um conjunto de conhecimentos diversificados e está a exigir novas posturas por parte das instituições e de seus profissionais. Diante disso para enriquecer e conquistar um trabalho de qualidade atividades coletivas e individuais precisam ser pensadas, pois conhecimentos específicos precisam ser construídos. [...] é preciso converter em ações educativas nossas ideias de qualificar o trabalho na universidade, apostando na

universidade como possibilidade de formação de pessoas com capacidade de pensar e atuar com sentido [...] revisando as práticas formativas hoje desenvolvidas no espaço da universidade, buscando construir uma prática pedagógica com sentido e significado para os indivíduos que nela participam (FELDEN, 2013, p. 85 e 88).

Outra preocupação é que ao concluir a graduação, o professor inicia a sua carreira e, muitas vezes, se depara com a ausência de políticas públicas específicas que poderiam auxiliar nesse primeiro momento. Isso consequentemente levará ao desestímulo do professor iniciante.

As políticas de desenvolvimento profissional de professores precisam garantir um atrativo para a profissão, afim de que não haja abandono da docência após um longo percurso formativo. Medidas como melhorias nas condições de trabalho, definição de planos de cargos e salários com uma boa estrutura de remuneração, incentivos e promoções de acordo com as etapas da formação e o histórico de atuação como professor, auxiliam na tentativa de promover a valorização docente e incentiva a permanecer na profissão e desempenhar, com excelência, o seu papel enquanto educador (NUNES; OLIVEIRA, 2017). Ainda sobre as condições de trabalho Brito, Prado e Nunes ressaltam:

Pensar as condições de trabalho do profissional em educação implica pensar as condições de emprego desse profissional, sua forma de contratação, remuneração, carreira e estabilidade. Implica também compreender que essas condições são determinadas pela organização do trabalho no capitalismo (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 168).

A realidade de muitos profissionais da educação na contemporaneidade é a de desvalorização do seu ofício. Na busca de uma melhor remuneração, o professor precisa de um aumento na carga horária, aliado a um maior esforço profissional que tende a sobrecarregá-lo, além das atividades extra classe que são desenvolvidas e que nem sempre são valorizadas. Nesse ínterim, raramente, esse professor conseguirá se dedicar

a formação continuada, a pesquisa ou as atividades interdisciplinares que se configuram como meio que contribui de maneira significativa para a formação docente.

Sendo assim, repensar as condições de trabalho docente e de salário tornam-se emergentes para que os professores consigam dar continuidade a sua formação, tendo em vista a importância para o desenvolvimento do professor e conseqüentemente da comunidade escolar como um todo.

Ao abordar sobre o novo perfil do professor em uma sociedade capitalista, em que o ensino e a aprendizagem são avaliados através dos números, Brito, Prado e Nunes (2017) tecem alguns comentários:

[...] a performatividade está ligada à competência, à qualidade, à excelência, à avaliação, aos melhores resultados nos ranking, entre outros. Tudo isso gera a competitividade, a comparação, os julgamentos e exposições. Pode se dizer que, no contexto das reformas educacionais que está diretamente ligada a globalização e ao crescimento econômico, os valores foram deixados de lado e a performatividade se tornou mais importante. Os sujeitos precisam apresentar bons resultados nas avaliações para serem reconhecidos e recompensados. [...] no caso dos professores, seu desempenho tem sido julgado de acordo com os resultados obtidos por seus alunos nas avaliações realizadas em larga escala, que promovem a competição e a comparação nos rankings a nível nacional e mundial (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 169).

Bolsoi (2012) ao realizar uma pesquisa sobre a intensificação do trabalho e suas conseqüências no modo de vida e na saúde de noventa e seis professores de uma universidade pública, constatou que a maioria dos entrevistados qualifica o seu trabalho como precário, apontando que trabalham sob forte exigência de atingir metas de produtividade, sendo necessário utilizar o espaço doméstico como extensão da universidade para conseguirem atingir os objetivos impostos. Constatou-se também que parte dos entrevistados apresentaram reclamações sobre o seu estado de saúde, destacando problemas de ordem psicoemocional e/ou psicossomática.

De acordo com Brito, Prado e Nunes:

[...] a falta de descanso, de lazer e de hábitos saudáveis como a prática de atividade física podem comprometer seriamente a saúde dos docentes. Têm-se observado um número crescente de professores que relatam problemas sérios de saúde que interferem no desenvolvimento de suas atividades na sala de aula. Em alguns casos, esses profissionais conseguem transferência para outros setores, principalmente, os administrativos. Geralmente, os docentes costumam apresentar quadros de depressão, ansiedade, stress, nervosismo, além de sintomas físicos como dores e cansaço. Esses sintomas surgem em decorrência de diversos fatores (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 171).

O processo de formação continuada se configura como o principal veículo para o desenvolvimento profissional, através da busca por conhecimento, da relação com o outro e com a universidade, da participação em eventos, em cursos, da troca de experiências com outros profissionais, do contato com o mundo e com todas as inovações, sejam científicas, tecnológicas, sociais ou econômicas e da reflexão sobre sua própria ação. Segundo Oliveira:

A formação continuada é apresentada como sinônimo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, único fator capaz de justificar e pôr em movimento os outros componentes que produzem a profissionalização. A construção da profissão docente estaria assim dada, sobretudo, pela formação concebida como possibilidade de aprendizagem permanente (OLIVEIRA, 2012, p. 43).

Ao abordar sobre as políticas públicas de valorização do professor, Dourado (2016) destaca o Plano Nacional da Educação (PNE), documento elaborado há cada 10 anos, com o intuito de traçar diretrizes e metas para a educação do Brasil.

O último PNE contempla os anos de 2011 a 2020 e apresenta vinte metas. Dourado (2016) analisa quatro delas que são voltadas para a melhoria da qualidade da educação: a meta 15 que busca garantir, em

regime de colaboração entre a União, os estados, o DF e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação; a meta 16 com a intenção de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino; a meta 17 que consiste em valorizar os/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos/ as demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE e por fim a meta 18 que pretende assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos/as profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional.

As metas são importantes e necessárias para a melhoria da educação, pois preveem a valorização e melhores condições de profissionalização docente, no entanto será necessária uma articulação política, pois é um desafio pensar a valorização do professor.

Considerações

Os desafios encontrados na carreira docente são imensos e a cada dia crescem as cobranças ao professor. Muitas vezes, o docente é avaliado através do desempenho dos seus alunos, porém se faz necessário ponderar vários fatores imbricados no processo educativo, tais como a realidade econômica e social em que o aluno está inserido, o apoio da família, imprescindível nesse processo, a estrutura física e pedagógica da escola, entre outros.

A formação docente seja inicial ou continuada é um dos principais pilares para o desenvolvimento profissional do professor que deve estar atento as demandas sociais, revisar constantemente a sua prática, buscar

novos conhecimentos. Em contrapartida é necessário que sejam oferecidas condições para que o professor permaneça em constante formação, seja dentro dos cursos de licenciatura, nos cursos de pós-graduação ou no ambiente escolar. É comum professores trabalharem 40 ou 60 horas, em instituições diferentes, sem tempo e condições de se dedicarem a pesquisa, de refletirem sobre o que aprendem, o que ensinam e o que produzem.

Ao pensar nas condições de trabalho, principalmente do professor iniciante remete-se a algumas situações como, por exemplo, o trabalho sobre o regime de contratação temporária, sendo remunerados com valores inferiores ao de um professor efetivo, ou até lecionarem disciplinas que não correspondem a sua formação.

A valorização do professor se configura como um processo histórico e que embora, ao longo do tempo, tem-se buscado valorizar esse profissional através da criação de políticas que elevam a qualidade do ensino e aprendizagem, é necessário atentar-se com o discurso de desenvolvimento profissional docente: se a intenção é promover uma formação de qualidade aos docentes e melhorar a aprendizagem dos alunos ou apenas transferir a responsabilidade do sucesso ou fracasso do ensino aos professores.

Referências

BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem -social. *Revista eletrônica Tempos e Espaços em Educação*. Sergipe, v. 10, n. 23, p. 165-174, set/dez.2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6676/> issn:1983-6597(versão impressa);2358-1425 (versão online). Acesso em: 10 jan. 2019.

BOLSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. *Revista eletrônica Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-100, jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v15i1p81-100>. Acesso em: 04 jan. 2019.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista eletrônica Retratos da Escola*. Brasília, v. 10, n.18, p.37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.esforce.org.br>. Acesso em: 04. dez. 2018.

FELDEN, E. de L. *Desenvolvimento profissional Docente: Desafios e Tensionamentos na Educação Superior na Perspectiva dos Coordenadores de área e de curso*. 2013. Tese (Doutorado em educação), Universidade do vale do Rio dos Sinos, programa de pós-graduação em educação, São Leopoldo-RS, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.285>. Acesso em: 21 dez. 2018.

ILHA, F. R. da S.; HYPOLITO, Á. M. O trabalho docente em início de carreira e suas contribuições para o desenvolvimento profissional do professor. *Revista eletrônica Praxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 99-116, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4529>. Acesso em: 04 jan. 2019.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Revista eletrônica Educação e pesquisa*. São Paulo, vol. 43, nº 1, jan./mar. 2017, Epub 17- Maio-2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente; da intenção as práticas. *Anais eletrônicos do XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNIAMPI – Campinas*, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0041m.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019.

CAPÍTULO 5

A DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NA CONTEMPORANEIDADE

*Matheus Bonfim Ribas
Helécia Paiva Silva Pedreira
Edinalva Padre Aguiar
Edinaldo Medeiros Carmo*

Introdução

Na contemporaneidade discutir questões relacionadas à formação inicial do professor é importante, porque durante esse percurso o licenciando necessita aprender assuntos relacionados aos conteúdos específicos, formação pedagógica, currículo, sobre o fazer docente, a construção da identidade profissional e como a universidade conduz os cursos de formação de professores.

Pensar sobre esses assuntos se faz necessário, porque a formação inicial é o que dará a sustentação para o graduando estar em sala de aula e o papel das instituições de ensino superior é aproximar o ensino com a prática, como também instrumentalizar o docente para quando ele estiver em contato com a sala de aula ter condições de exercer a profissão com qualidade.

Diante dessas considerações, o tema desse trabalho é: a docência em Ciências Biológicas: reflexões sobre a formação inicial na contemporaneidade, e o objetivo geral desse trabalho foi de refletir sobre a formação inicial em Ciências Biológicas, tendo como objetivos específicos: conhecer como acontece a formação inicial em Ciências Biológicas; verificar se a formação inicial favorece o desenvolvimento das competências para a atuação profissional em Ciências Biológicas e discutir a importância dos conhecimentos específicos e pedagógicos na formação inicial em Ciências Biológicas. Esse trabalho foi de cunho qualitativo, realizado através de uma pesquisa bibliográfica que possibilitou conhecer sobre essas questões.

Em relação à formação inicial em Ciências Biológicas, ela deve atender as demandas da contemporaneidade de forma que o graduando tenha na sua formação aulas que contemple o currículo, mas que também proporcione refletir e questionar à realidade que o cerca.

Outro ponto essencial é o desenvolvimento das competências para a atuação profissional, nesse sentido cabe à universidade no momento da formação inicial deixar em evidência que o profissional da área das Ciências Biológicas deve ser um profissional que domina bem os conteúdos, mas também que saiba trabalhá-lo de uma maneira que atenda às necessidades de cada turma.

Dominar os conhecimentos específicos e pedagógicos é primordial no exercício da profissão, por isso o professor de Ciências Biológicas deve ter em sua formação o entendimento de que esses conhecimentos são indissociáveis e que devem estar presentes nos cursos de formação inicial.

O panorama da formação inicial em ciências biológicas

A formação inicial muitas vezes demonstra explicitamente sua efetividade ou não em seu percurso a partir das práticas realizadas, pois seus métodos de ensino podem corresponder às técnicas e recursos de modelos tradicionais que provavelmente obtiveram em sua trajetória e que perpassa a prática docente. Isso poderá implicar na desmotivação por

parte dos alunos por essa transmissão de racionalidade técnica baseada no direcionamento das aulas por meio do livro didático utilizado, ou seja, a carência de outros recursos metodológicos nas abordagens dos conteúdos poderá vir a gerar outras dificuldades na mediação em sala de aula.

Uma preocupação nos cursos e principalmente no curso de Ciências Biológicas é a maneira como são tratados os assuntos específicos na graduação, é comum o direcionamento específico dos assuntos correspondentes à disciplina não ter uma articulação com outros temas dentro do próprio ensino de Biologia.

Em pesquisa no trabalho de Goedert, Delizoicov e Rosa (2003), em *A formação de professores de Biologia e a prática docente - o ensino de evolução*, fica claro a dificuldade que as professoras enfrentam na hora de ministrar as aulas com a temática evolução, tema esse que dialogaria com várias áreas do conhecimento biológico, mas não se articula com outras disciplinas para ampliar justamente um sentido de entendimento nas outras áreas, tratado muitas vezes de forma isolada os seus processos de forma específica. Isso torna um ensino centralizado em sua composição.

A precariedade, ou mesmo ausência, da relação dessa disciplina com as demais do currículo, podendo este ser um fator agravante de possíveis dificuldades apresentadas pelas professoras, quando a elas cabe, no exercício profissional, ministrar aulas sobre tal conteúdo. [...] compreender os processos evolutivos é um passo necessário para a compreensão de uma série de outros princípios ou processos biológicos (GOEDERT; DELIZOICOV; ROSA, 2003, p. 7).

Portanto, notam-se as fragilidades dos cursos de formação inicial nesse aspecto do distanciamento entre a relação de uma disciplina para com outra, que tornaria um meio de interdisciplinaridade dentro da Biologia, ajudando na futura prática docente como uma forma de abordar os assuntos para facilitar nos próximos como sendo algo relacionado a ser estudado.

Isso mostra que há uma dicotomia entre a formação e a prática de ensino escolar por parte de professores, uma vez que, demonstra nos

curso essa falta de articulação, o que poderia acontecer de forma eficaz e apropriada para que os trabalhos dos professores tenham em sua atuação no ensino esse preparo científico, técnico, didático e pedagógico para lidar com as demandas de ensino e aprendizagem.

Selles et al. (2011) enfatiza que:

[...] a necessidade de superação da dicotomia evidenciada desde a formação inicial, segundo a qual a importância dada aos conhecimentos das áreas específicas tende a sufocar os conhecimentos didáticos-pedagógicos, também essenciais à formação docente, na perspectiva de uma convergência entre razão científica e razão pedagógica (SELLES et al., 2011, p. 360).

É importante que na formação os cursos tenham a capacidade de formar cidadãos críticos e reflexivos, que contribuam nas relações humanas, sociais, técnicas, científicas, que de certa forma venha se envolver com a realidade dos alunos em seu meio social, para quando estiverem na condição de docente perceber as necessidades envolvidas na escola e fora da escola para uma formação cidadã, como um ciclo em torno da universidade e escola.

É sabido sobre os avanços do ensino nos últimos anos, e que com ele também ocorreram às mudanças dos alunos devido às tecnologias e o modo de vida. Acompanhar essas mudanças não é uma tarefa fácil no que tange toda a pluralidade no contexto escolar atual. Assim, o número de informações e a demanda escolar são carregadas e sobre carregadas de várias tarefas que devem ser realizadas e direcionadas da melhor forma no contexto de cada instituição de ensino.

Em relação ao currículo, a universidade carrega uma responsabilidade que poderia ser aliada com a escola, mas, todavia é vista como um detentor do saber, como uma espécie de conhecimento acabado. Uma articulação voltada com as necessidades da escola ofereceria condições aos professores de produzirem também seu conhecimento a partir da vivência escolar.

Nesse sentido, Andrade et al. (2012) esclarece que:

Parece não haver dúvida quanto ao fato de que a formação inicial de professores representa aquele momento de habilitação formal, e também de aprendizagem rigorosamente intencional e planejada por um currículo que, em tese, deve ou deveria apontar para a profissão. Mas, mais do que apenas apontar para a profissão, talvez fosse mesmo desejável que esse currículo construísse pontes que conduzissem ao território da profissão (ANDRADE et al., 2012, p. 392).

Muitas vezes o pesquisador de fora não consegue enxergar a real situação existente no âmbito escolar, ou seja, a universidade acaba por ter resultados paralelos ao que ocorre no dia a dia da escola. Um motivo de isso acontecer, é o fato dos currículos não articular tal interação com o meio, permitindo assim, uma hegemonia a respeito dos níveis de escolarização. Se houver uma cumplicidade entre universidade e escola, teoria e prática, essa dicotomia poderá contribuir com uma formação mais ampla que envolva o interesse na qualidade do ensino de modo geral.

O compromisso da universidade e especialmente na licenciatura ainda é marcada pela formação conteudista, ela deveria em suas abordagens temáticas oferecer uma exploração mais eficaz na preparação dos futuros professores para com meio que irá exercer futuramente. Preparar o futuro professor na forma de lecionar irá permitir uma flexibilidade maior nas demandas escolares que desenvolverá um caminho mais fácil e leve em lidar com as situações encontradas na escola.

Esse papel do ser professor precisa também ficar claro para os professores formadores, precisa haver o comprometimento com a preparação da formação inicial, que é fundamental, pois dará condição apropriada no exercício da profissão.

Outro ponto que merece ser discutido é o papel da formação do professor que é questionado pelo modelo tradicional até os dias atuais, que permeia e são revelados em vários estudos, no entanto, é notória a necessidade de aulas no campo acadêmico com exploração, estratégias e métodos criativos que o tornem de fundamental importância no desenvolvimento profissional e pessoal do licenciando.

A partir das aulas do professor formador, o próprio estudante buscará como inspiração em suas aulas aplicar na escola, tornando um ensino mais significativo nas ações realizadas no decorrer de sua trajetória e com isso o aprimoramento na construção de conhecimentos relacionados ao interesse da realidade escolar.

Não poderia mais somente reproduzir conhecimento, tem que dar sentido e condições para que haja dúvidas, discussões, debates, soluções e exploração dos conteúdos, dessa forma abrem-se um leque de possibilidades na construção e ressignificação de aulas dinâmicas e expressivas para um novo contexto acadêmico e escolar. O aluno pode vir a ser o reflexo do professor, então, ser um bom professor exige bastante dedicação e empenho em sua atuação.

Souza, Luz e Oliveira (2017) apontam que o despreparo de professores diante da realidade encontrada na sala de aula, embora tenham a consciência disso, é decorrente da formação que não dá suporte no enfrentamento dos desafios que a escola enfrenta. Ficando clara a diferença dos conhecimentos adquiridos na universidade com os conhecimentos a serem transmitidos sem que haja uma transposição adequada aquele contexto.

A depender da instituição, o próprio curso em algumas disciplinas deixa de aprofundar o conteúdo, conseqüentemente tornando um ensino “superficial e incipiente” em seu processo de ensino e aprendizagem, assim, essa lacuna poderá atrapalhar na atuação futura de abordagens que venham a ser estudadas em sala de aula, com isso, haver a necessidade da utilização e direcionamento por meio do livro didático como único recurso a ser explorado devido à falta de traquejo.

As universidades e seus cursos poderiam se atentar aos acontecimentos dos fatos que ocorrem no cotidiano local e de maneira global que venha a gerar discussões no interesse de formar cidadãos capazes de ouvir, pensar, refletir e agir sobre os determinados assuntos que repercutem diante da sociedade. Cabe ainda uma atenção maior aos cursos de licenciaturas esse papel social que carece de propostas e engajamento relativo a essas questões que surgem no dia a dia para todas as pessoas.

Ayres (2005, p. 196) pontua que: “É necessário ainda que a universidade estabeleça canais institucionais de interação com as escolas, reconhecendo-as também como territórios legítimos de produção de conhecimento profissional e que, portanto, devem ser parceiras na formação de futuros professores”.

Brevemente é necessário repensar os cursos que exploram demasiadamente os conteúdos específicos na condição de somente transmitir esses conhecimentos e empreender uma estreita relação ligada aos conhecimentos didáticos pedagógicos para instalar e investir em práticas apropriadas capaz de articular aos conhecimentos biológicos.

Quanto à formação, cabe a universidade por meio de debates, discussões e reuniões, buscar em ter a capacidade de refletir e o compromisso como meta de qual e como o sujeito está se formando e sendo capacitado para a vida docente. Essa autorreflexão ajudará nos projetos futuros para mudanças significativas por meio dos currículos, planos de curso, metodologias, entre outros.

Ter consciência do bom e do mau desempenho que a instituição exerce e tirar proveito para as mudanças necessárias é demonstrar assim, respeito e compromisso com a educação e a sociedade que mantém viva esse poderoso meio de formar cidadãos que tenham a capacidade crítica, racional, conscientes politicamente social e produtiva para ter a preocupação com as futuras gerações.

Em relação à formação pedagógica, estudos de Lopes e Macedo (2011) sinalizam a respeito dos conteúdos científicos percorrerem o caminho pedagógico para com os alunos das licenciaturas, fator esse, que está diretamente ligado à formação de professores, assim, caberá a essa formação considerar os conhecimentos científicos como parte de uma composição imbricada em face do conhecimento pedagógico com o exercício e atuação do professor em relação à construção e reconstrução, ou seja, na transposição dos conhecimentos acadêmicos para os escolares.

Nesse sentido é preciso haver uma articulação com o que os alunos aprendem na universidade e o que de fato eles devem ensinar na escola. Contudo o currículo precisará ser discutido e debatido conforme

a necessidade do que ensinar em relação aos conhecimentos biológicos na educação básica para que tenham entendimento e sentido de acordo com cada faixa etária da série correspondente.

O currículo vem posto e acabado para as instituições de formação, traz uma teoria voltada à racionalidade técnica científica que paira em um modelo tradicional que implicará na transmissão do conhecimento em sua abordagem teórica e prática, pois, os conhecimentos científicos acabam por serem ensinados e transmitidos de maneira restrita e descontextualizada das relações históricas e sociais, porém, cabe além da instituição, que os professores formadores busquem uma autonomia e conhecimento pedagógico para elaborarem aulas capazes de envolver e desenvolver a participação efetiva e dinâmica com os graduandos para que não repitam isso na escola.

Há de se refletir a questão relacionada ao ensino e aprendizagem, principalmente se tratando no nível superior, na formação de professores. O distanciamento entre o científico e o pedagógico que por vezes são tratados independentes, mas que haja uma inter-relação na formação.

O ensinar biológico fica comprometido com as disciplinas científicas, o que acaba prejudicando a área das disciplinas didática pedagógicas, assim também acontece com as disciplinas pedagógicas que deixam os conhecimentos específicos a cargo das disciplinas científicas, ou seja, isso só pode ser alterado caso o professor formador tenha essa preocupação de aliar e explorar os dois conhecimentos em suas aulas.

Diante dessa discussão surgem essas dicotomias em torno da educação, que nesse caso permeia entre a pesquisa separado do ensino, teoria e prática, ensino e aprendizagem, em que os licenciados podem ter essa impressão da separação entre como pesquisar e como lecionar.

Desenvolvimento das competências e a atuação profissional

Na contemporaneidade, muitos são os desafios que o professor encontra para o exercício da profissão, entre eles estão: o desenvolvimento das competências e a atuação profissional. São muitos os casos em que

o docente se depara com os desafios que a própria condição de ser professor faz com que ele necessite de uma formação que vai além das especificidades da disciplina que atua.

Nesse momento a formação inicial é o ponto de partida para que essa formação seja adequada com a nova realidade das escolas brasileiras, isso porque ela precisa contemplar uma formação que capacite esse professor buscando além de saber dominar os conteúdos necessários para a atuação docente, também primar por uma visão humanística.

Nesse sentido, Imbernon (2009) destaca que a formação inicial de professores se caracteriza como processo de construção da significação da profissão docente, pois representa o princípio da socialização profissional, atribuindo o conhecimento básico ao futuro professor.

Em um primeiro momento a formação deve fazer com que o professor entenda o que é ser de fato um docente, sem essa consciência é muito difícil construir uma identidade, quanto ao fator da socialização profissional, deve-se destacar a convivência com outros profissionais da área e para isso deve haver dentro dos cursos de formação momentos para essa socialização acontecer.

Outro papel principal dos cursos de formação de professores é capacitá-lo com conhecimentos básicos, que possibilitam uma formação que o instrumentalize para atuar com fundamentos sólidos.

Nesse contexto de tantas incertezas, o professor necessita de uma formação que eleve os conhecimentos e ao mesmo tempo consiga ter uma visão mais ampla da realidade que o cerca.

Nessa perspectiva discutir sobre o desenvolvimento das competências e a atuação profissional são questões relevantes para se ter um panorama da atual formação que esse professor tem e, principalmente se as Instituições de Ensino Superior têm se atentado para essas questões dentro dos cursos de Formação de Professores.

Em relação ao desenvolvimento das competências, o docente necessita em sua formação saber que a instrumentalização é essencial para sua formação. Cabe aos programas de formação de professores mostrar aos alunos que eles estão estudando para serem professores, essa construção

da identidade profissional é o ponto chave da profissão, para fazê-los identificar-se com ela, e em seguida, mostrar que também é teórica e prática e em nenhum momento vai haver essa dissociação.

Para Libâneo e Pimenta (1999):

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Um dos grandes equívocos é acreditar que a formação deve ser apenas teórica ou prática. Isso acontece porque as licenciaturas de uma forma geral trazem no início do curso disciplinas teóricas, que acabam sendo enfadonhas para os alunos, em seguida é que apresenta a parte prática, durante esse percurso, muitos desistem dos cursos de formação de professores, por achar que o curso é muito teórico. No entanto, deve-se observar que já no curso de formação inicial até a teoria deveria ser passada através de situações práticas e não é bem isso que ocorre. Fazendo com que muitos se cansem das licenciaturas.

Porque quando esse professor estiver em sala de aula exercendo a profissão, encontrará situações reais e que necessitará saber resolvê-la de forma prática, claro que a teoria ajudará, mas ele precisará saber uni-las de uma maneira que mostre essa habilidade para solucionar problemas.

Essas habilidades são essenciais para o exercício da profissão, principalmente quando a área de atuação do professor tem uma parte teórica e outra prática. Aprender, a saber, se portar nessas situações é essencial para a atuação docente.

Nesse contexto, Pereira (2006) esclarece que o professor, durante a sua formação inicial, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história

da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. Urge investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola.

Num curso de Formação Inicial, além do professor aprender o básico da profissão, ele também necessita saber o porquê desses conhecimentos básicos e como eles são aplicados numa situação concreta de aprendizagem.

Martins et al. (2014) esclarece que:

[...] o professor não necessita simplesmente saber o básico (definições, conceitos, etc.) para explicação de um conteúdo. É preciso ir além, o professor deve ser capaz de entender “o porquê isso ou aquilo é dessa maneira”, é preciso compreender e dar significado ao que está sendo exposto. Desta forma o professor deve ser capaz de ir além do conhecimento da disciplina (MARTINS et al., 2014, p. 03).

A atuação profissional vai além desses conhecimentos básicos, mas em formar um profissional que esteja apto a estar à frente do seu tempo, pois na contemporaneidade saber interagir com as diferentes formas de aprendizagem é o que vai fazê-lo um profissional capaz de atuar em um mundo cheio de demandas que só uma formação global fará a diferença no momento da atuação.

Diante disso, percebe-se que para o professor estar exercendo a profissão ele precisa ter uma formação que contemple as necessidades do campo de atuação, dessa maneira será muito mais fácil atuar no mercado de trabalho com mais segurança, para isso é necessário saber quais são os conhecimentos específicos de sua área de atuação e os pedagógicos. Esses assuntos serão discutidos no tópico a seguir.

Conhecimentos específicos x conhecimentos pedagógicos

Além de conhecer à sua disciplina e ter um conhecimento global é necessário também ter os conhecimentos pedagógicos. Em 2002 foram promulgadas Diretrizes Curriculares referentes à Formação de

Professores, as quais explicitam que os cursos de licenciatura deverão priorizar as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico (BRASIL, 2002).

Nota-se que a depender da licenciatura os conhecimentos pedagógicos, muitas vezes, são deixados de lado, em alguns casos, os alunos não dão o devido valor à formação pedagógica dentro dos cursos de licenciaturas, priorizando a parte específica do curso, no entanto a formação pedagógica é essencial, pois sem ela o aluno não consegue colocar os conhecimentos específicos em prática.

Essa instrumentalização pedagógica deve-se fazer presente em todas as licenciaturas, pois saber como a aprendizagem ocorre, critérios de avaliação, as diferentes maneiras de aprender e que cada aluno é único faz parte do curso de formação inicial, desprezar esses conhecimentos é de certa forma desprezar a formação.

Nesse caso, nota-se que em algumas licenciaturas a parte pedagógica é mais valorizada, em outras, como no caso das Ciências Biológicas, o graduando se depara com tantos conhecimentos específicos e assim não compreende que para ser professor há a necessidade de um maior aprofundamento com as questões pedagógicas, que são tão importantes para se formar como professor.

Sendo assim, Scheid (2006) defende que a formação de professores de Biologia, sintonizada com as exigências contemporâneas, deve estar centrada em fazer dos profissionais da docência nesse campo do saber científico verdadeiros educadores, com vistas a uma formação humana integral e não à formação de meros técnicos de ciências.

Essa formação, sem dúvidas deve atender às questões relevantes que estão sendo discutidas na sociedade, não cabe mais enxergar apenas um aspecto do mundo, mas saber que nesse momento ela precisa atender de certa forma, questões sociais e humanas, pois o sujeito é um ser completo e deve ser contemplada todas as suas especificidades.

Gatti (2010) explica que:

[...] mesmo com parcialidade dos ajustes em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores ainda a

ideia histórica de oferecimento de formação na área disciplinar específica da disciplina, com pouca relevância na formação pedagógica (GATTI, 2010, p. 1357).

E Gatti (2010) acrescenta que:

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p. 1357).

Martins et al. (2014, p. 04) ainda esclarece que “podemos destacar que os conhecimentos, do conteúdo, pedagógico e curricular, devem ser trabalhados nos cursos de formação de professores para que dessa forma os mesmos tenham condições necessárias para serem professores bem preparados”. Diante do exposto, estar bem preparado para atuar em sala de aula deveria ser o objetivo de todo aluno de graduação, essa maturidade faz com que ele saiba reconhecer que o conhecimento pedagógico, atrelado aos específicos o fará um professor bem mais preparado para o exercício da docência.

É importante ressaltar que na formação inicial os conhecimentos pedagógicos são ofertados durante o curso, o problema é que o licenciando, muitas vezes, deixa-os passar despercebido, e só vai entender a relevância deles no momento de atuar em sala de aula.

Morais e Henrique (2017) confirmam essa afirmação:

Ressaltamos, então, a defesa por uma formação inicial em que os aspectos pedagógicos da docência não sejam negligenciados. Além disso, convergimos com a prerrogativa de uma profunda relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em Biologia do país, seja nos componentes curriculares de caráter específicos (Anatomia, Botânica e Biofísica) ou nos componentes curriculares pedagógicos (disciplinas da área da educação, estágio curricular supervisionado, questões do mundo do trabalho e, sobretudo, diálogos inerentes à profissão docente) (MORAIS; HENRIQUE, 2017, p. 9).

É importante essa discussão na contemporaneidade, pois os componentes curriculares pedagógicos colaboram para aperfeiçoar a prática docente, as disciplinas que compõem a parte pedagógica fazem com que o licenciando, principalmente em Ciências Biológicas, possa vivenciar a escola a partir de várias dimensões, pois é nela que se coloca em prática tudo que é vivenciado na faculdade.

Um dos momentos mais esperados é o Estágio Supervisionado, a partir dele o graduando consegue entender melhor a dinâmica da sala de aula, conhecer o aluno, a avaliar, ou seja, vivencia um mundo real, que em muitos casos só o contato com as aulas na graduação não é suficiente para colaborar como fazer pedagógico.

São discussões que vão além, como por exemplo, as questões relacionadas ao trabalho docente, que não é somente estar capacitado para a função, mas sim, assumir uma postura de profissional, preocupando-se com a sua qualificação, problemas com alunos, cuidados com a saúde. Essas são questões que devem ser debatidas no momento de falar sobre a docência, porque são muitos fatores e essas experiências só se constroem no momento em que está na sala de aula.

Todas essas questões poderiam ser debatidas na universidade de uma forma que na formação inicial ficasse claro que a profissão docente deve ser valorizada e quando se fala em valorização é além do salário, porque ela acontece quando se têm boas condições para trabalhar, escolas equipadas, professores comprometidos e material para o professor desempenhar um bom trabalho.

Essa reflexão faz-se necessária, porque além dos conhecimentos pedagógicos, ter consciência política e social, o professor também precisa dominar bem o seu campo de atuação e, para isso, ele precisa conhecer os conhecimentos específicos, pois eles juntamente com os conhecimentos pedagógicos colaboram para que as aulas sejam mais dinâmicas.

A universidade deveria se preocupar mais com os aspectos metodológicos a serem passados para os discentes que atuarão futuramente nas escolas, pois estes saem muitas vezes sem a capacidade e habilidade em executar uma aula com os mais diversos meios em

lecionar, assim, há de fato uma preocupação em transmitir os conteúdos específicos e a preparação técnica científica da disciplina apresentada, e pouco é a assimilação desses assuntos de forma pedagógica por parte dos licenciandos da academia.

Dessa forma, essa falta de contato com estratégias na universidade implicará posteriormente na sala de aula, que desmotivará o aluno a pensar a respeito do que está sendo apresentado, tornando assim, uma aula sem criatividade, criticidade e reflexão. Se tratando do curso de Ciências Biológicas que é marcado por uma racionalidade técnica, metódico, fica ainda mais evidente esse distanciamento entre o conhecimento científico e pedagógico.

Contudo, a academia subsidia um conhecimento mais profundo e permite fundamentar elementos constituídos previamente construídos ao longo do tempo, isso ajudará em sua formação a oferecer caminhos no exercício da sua atuação e que consente uma autonomia profissional devido a esse conhecimento adquirido em conjunto com a sua experiência.

Muitas são as exigências na contemporaneidade com relação os aspectos sociais, culturais, econômicos e científicos. No que tange a respeito do professor e a educação como elementos fundamentais na formação de sujeitos que sejam capazes de trilharem seus próprios caminhos na condição de deterem seus sabres e aplicarem em seu contexto.

Considerações finais

O presente trabalho apresenta discussões sobre a docência em Ciências Biológicas: reflexões sobre a formação inicial na contemporaneidade, ou seja, aborda problemas, desafios e “soluções” que envolvem o ensino de Ciências Biológicas em torno da formação na universidade.

A partir das leituras realizadas na área de formação, foram apontados diversos aspectos relacionados aos acontecimentos provenientes da formação inicial em Ciências Biológicas. Entre as discussões destacaram-se as questões sobre uma formação ainda marcada pela racionalidade

técnica científica, com um ensino fragmentado e dicotomizado com o distanciamento entre os conhecimentos específicos para os pedagógicos que acabam sendo secundarizados, com isso também desencadeia a falta de contextualização com a realidade escolar que acaba desvalorizando o desenvolvimento profissional docente.

Este trabalho nos fez refletir sobre a importância e necessidade de uma educação superior de qualidade. E no que diz respeito ao curso de Ciências Biológicas para o ensino, é preciso superar os obstáculos na esfera de contribuir e redimensionar de fato o curso para uma formação a cidadania. Contudo, que essas discussões contribuam e colabore para as reflexões diante das ideais e posicionamentos referente à formação inicial de professores.

Referências

ANDRADE, E. P. et al. Tempo de formação e tempo de trabalho: os primeiros anos de professor de Ciências na perspectiva da formação. In: SELLES, S. E.; CASSAB, M. (Org). *Currículo, docência e cultura*. Niterói, RJ: Editora UFF, 2012. p. 392. – (Pesquisa em Educação; 8).

AYRES, A. C. M. *Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ*. 2005. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00095.pdf>. Acesso: 31 jan. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso: 31 jan. 2019.

GATTI, B. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso: 21 jan. 2019.

GOEDERT, L.; DELIZOICOV, N. C.; ROSA, V. L. A formação de professores de biologia e a prática docente - o ensino de evolução. In: *IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2003. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL012.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

IMBERNON, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso: 11 jan. 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Disciplina. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, L. et al. *Integração de saberes da universidade e da educação básica: atuação do pibid na formação de professores de matemática*. 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_04_11_2014_13_49_49_idinscrito_1341_d775bd7acebdb957941b005e8ff763b4.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

MORAIS, J. K. C. de M.; HENRIQUE, A. L. S. *Formação de professores de biologia para o ensino médio integrado*. 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A11.pdf>. Acesso: 22 jan. 2019.

PEREIRA, J. E. D. Debates e pesquisas no Brasil sobre a formação docente. In: PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHEID, N. M. J. *A contribuição da história da Biologia na formação inicial de professores de Ciências Biológicas*. 2006. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: UFSC, 2006.

SOUZA, L. M.; LUZ, C. P. N.; OLIVEIRA, L. E. G. A formação inicial de professores de ciências e biologia: possíveis contribuições para a abordagem da temática “drogas” na escola. *Revista de Iniciação*

à Docência, v. 1, n. 2, 2016 – Publicação: agosto – 2017. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://periodicos.uesb.br/index.php/rid/article/view/6616/6441>. Acesso: 14 jan. 2019.

SELLES, S. E. et al. Saberes docentes e conhecimentos escolar: percursos de legitimação na formação inicial de professores de Biologia e de História. In: BARZANO, M. A. L.; ARAÚJO, M. de L. H. S. *Formação de professores: retalhos e saberes*. Feira de Santana, BA: Editora UEFS, 2011. p. 473.

CAPÍTULO 6

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E AS SUAS CONCEPÇÕES EM DISPUTA

*Andréa Alcantara Lima Aguiar
Leila Pio Mororó*

Introdução

Dentre os grandes desafios existentes atualmente no campo da educação, a profissionalização docente e sua relação com a formação e valorização docente tem se tornado um dos quais tem exigido a atenção da academia e das políticas públicas. Entender a profissionalização docente passa por conhecer os efeitos da formação na constituição do professor como profissional, no avanço na carreira, na melhoria das condições de trabalho, entre outros aspectos considerados relevantes.

Cabe ressaltar que os termos de formação, valorização e profissionalização são polissêmicos e se apresentam imbricados e interdependentes. A formação é considerada como um dos elementos constituintes de uma profissão e, estando ela constituída, aquela torna-se obrigatória para que um sujeito possa ser inserido como um profissional da área. Da mesma forma, o processo de profissionalização é fator

fundamental para se pleitear os avanços na valorização profissional que, por sua vez, também traz a formação como um dos seus elementos constitutivos, o que reforça a importância do estudo das suas relações.

Segundo Raimann (2015a, p. 5), “A temática da profissionalização docente é complexa e se apresenta sob diversos matizes”, não existe uma única concepção do que seja a profissionalização docente, mas sim concepções em disputa. Além disso, não há uma utilização homogênea do termo, alguns autores o usam como sinônimo de formação, outros como sinônimo de valorização, outros como um termo a parte. Existe ainda a discussão sobre a existência ou não da profissionalização do professor. Enquanto alguns autores defendem o avanço da profissionalização desses sujeitos nas últimas décadas, outros questionam se existe de fato a profissionalização do professor, uma vez que não consideram a docência como profissão, mas como função ou semi-profissão, existindo ainda quem denuncie que o professor está vivendo um processo de desprofissionalização. A pluralidade de debates sobre a profissionalização complementa, portanto, a necessidade de estudos sobre o tema e suas implicações para professor e para a educação.

Antes de analisarmos as diversas concepções de profissionalização docente em disputa na atualidade é importante entendermos o que é uma profissão, como se deu a constituição das profissões e o que dizem os estudos sobre o processo de profissionalização. Para isso, buscamos auxílio nos estudos da chamada sociologia das profissões.

A profissionalização e a constituição das profissões

O processo de profissionalização é uma marca muito importante das sociedades ocidentais modernas, por isso o estudo das profissões é motivo de interesse da sociologia desde os clássicos, como Durkheim (1983) que afirmou que “há tantas morais quanto profissões” vendo a corporação profissional como uma instituição que traria uma nova ordem moral a sociedade industrializada, fazendo-a harmônica. Observamos que ao longo da história esta idealização não se concretizou

e que as corporações passaram mais para arenas de conflitos políticos, obedecendo a agenda competitiva que o sistema vigente orienta para o mercado.

Mas em se tratando do que seja uma profissão, encontramos em Trevisan (2016), um levantamento o qual apresenta os critérios que estabelecem se uma ocupação pode ou não ser definida como profissão, baseado na teoria funcionalista de Parsons de 1955:

1. Especialização e restrição do fornecimento de serviço;
2. Existência de associações profissionais (código de conduta e de ética e de deontologia profissionais);
3. Realização de tarefas basicamente intelectuais, que requer aquisição prévia de competências e existência de corpo sistemático de teoria (conhecimento altamente especializado, domínio de atributos específicos, com vocabulário próprio, adquirido por meio de disciplinas específicas);
4. Interiorização de conhecimentos por meio de longa formação e posse de licença reconhecida pela sociedade e pelo Estado;
5. Rigoroso controle de admissão de novos candidatos ao exercício como membros, caracterizado como uma categoria autorregulada com caráter monopolista;
6. Condições de trabalho adequadas, sendo suas funções especialmente valorizadas, como privilégios em relação ao renda, poder e prestígio;
7. Caráter pragmático e não exclusivamente teórico;
8. Desenvolvimento de autonomia no processo de trabalho (TREVISAN, 2016, p. 153).

Angelin (2010), afirma que na visão funcionalista, uma atividade só pode ser considerada profissão se ela possuir um conjunto específico e preciso de atributos. Neste sentido, uma ocupação só atinge o status de profissão se atender, no mínimo, a esses atributos, sendo o estudo dos funcionalistas voltados para demonstrar o valor social das profissões a partir da análise das funções que estas profissões tinham para com o sistema social. Nesta perspectiva, destacam-se como mecanismos importantes de proteção e manutenção das profissões as associações profissionais, pois essas buscam garantir a autonomia profissional e a auto regulação das profissões.

Essa teoria recebeu diversas críticas de outras correntes de pensamento. As teorias histórico-críticas estabelecem suas críticas baseadas principalmente ao fato de não levarem em consideração a perspectiva histórica e cultural, ou seja, para estes críticos os funcionalistas não fizeram mais do que enumerar os atributos que eles entenderam como constituintes da profissão, sem relacioná-los entre si, generalizando as experiências dos Estados Unidos e Inglaterra, como se a natureza das profissões se estabelecesse da mesma forma em todos os países (ANGELIN, 2010).

Importante ressaltar, inclusive para quando voltarmos especificamente para a profissionalização docente mais adiante, que segundo os estudiosos da sociologia das profissões a forma do Estado e da Economia de cada país trazem diferenciações na constituição das profissões.

Nos Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo, existia uma economia de mercado, um Estado passivo e descentralizado, fortemente inclinado para o *laissez-faire* e uma burocracia estatal pequena. Tal conjuntura favoreceu a criação de movimentos de proteção das ocupações, além de estimular as ocupações organizar as bases para a prestação de seus serviços e sua instituição de credenciamento, nesta conjuntura o termo profissão foi usado para distinguir ocupações com projetos bem sucedidos [...] Por outro lado, na Europa Continental, como os Estados, se constituíram altamente burocráticos e centralizados, as atividades ocupacionais estavam regulados pelo Estado e não possuíam autonomia para administrar seus negócios. Era o Estado que conduzia o processo de profissionalização. Na Alemanha por exemplo, a profissionalização, em grande parte, ocorreu dentro da administração pública (ANGELIN, 2010, p. 5).

Existe ainda uma linha de pensamento chamada de interacionista, que privilegia a lógica de processo e buscam atentar-se para as circunstâncias em que uma ocupação passa a ser profissão. Segundo Angelin (2010), para os interacionistas simbólicos, representado por Hughes, existem duas noções básicas para entender o fenômeno profissional “o diploma e o mandato”, o diploma como a licença para

exercer a atividade e o mandato a obrigação legal de assegurar uma função específica, essas noções formam a base para a “divisão moral do trabalho”, sendo o processo em que diferentes funções que são valorizadas pela sociedade são distribuídas entre os componentes desta sociedade, “o que implica necessariamente, numa hierarquização das funções e a separação entre funções essenciais, reconhecidas como sagradas e funções secundárias, tidas como profanas” (ANGELIN, 2010, p. 6).

Seguindo ainda os estudos de Angelin (2010), percebe-se que só nas décadas de 1970 e 1980 que vão surgir novas correntes de pensamento no campo da sociologia das profissões, que passaram a ser conhecidas como as novas teorias das profissões, que apresentam um caráter misto. Destacam-se duas vertentes: as de base marxistas que baseiam seus estudos no papel dos mecanismos econômicos e as que ressaltam as questões de poder e estratégias profissionais, trabalhadas por autores neoweberianos e por Eliot Freidson.

Para as teorias das profissões mencionadas até aqui a autonomia profissional é um elemento chave para o estabelecimento e manutenção de uma profissão, partindo deste princípio, os novos estudos demonstram que esta autonomia vem sendo fortemente atacada pelos mecanismos socioeconômicos e de controle externos, causando o processo de desprofissionalização, e de proletarização dos profissionais e da profissão, visto que a autonomia profissional está sendo substituída pelo exercício profissional assalariado.

Os neoweberianos acreditam que a profissão consiste numa estratégia de fechamento, ou seja, a profissionalização surge como mecanismo excludente, para limitar e controlar a entrada em uma ocupação, como o objetivo de garantir ou maximizar o seu valor no mercado. Já Freidson faz uma análise das profissões alicerçada no paradigma do poder, ligado a uma estratégia política e não funcional.

Sinteticamente, para Freidson, a profissão consistiria num trabalho especializado, pago e realizado em tempo integral, que possui uma base teórica e está calcada no conhecimento técnico científico. As profissões têm como característica, ainda, controlar a divisão

do trabalho, o mercado de trabalho e delimitar as fronteiras jurisdicionais. Tem função importante para manter a estrutura profissional as associações profissionais, o credenciamento, a licença, o registro e os cursos superiores (ANGELIN, 2010, p. 10).

Conforme podemos observar este autor concorda em vários pontos que já tinham sido discutidos por correntes anteriores, mas o que o diferencia entre outros pontos é a sua teoria do profissionalismo. Segundo ele, o profissionalismo é uma espécie de tipo ideal, que pode proporcionar aos trabalhadores conhecimento e qualificação e os recursos para controlar seu próprio trabalho, possibilitando a independência do profissional diante da clientela ou do patrão. Mas, mais do que isso é um método de organizar a divisão do trabalho, que permite que as ocupações negociem os limites jurisdicionais entre si. Afirmar ainda que o mercado de trabalho está em constante controle, pois só atua nele quem possui autorização, sendo o Estado principal ponto de discussão para o profissionalismo, uma vez que ele é quem possibilita a criação e a manutenção deste mercado, da divisão do trabalho e o modo de ensino, voltando a discussão sobre como as formas diferentes de estado influenciam de formas diferente a articulação das profissões.

Outro ponto importante que a sociologia das profissões retrata é a importância que as universidades tiveram para o desenvolvimento das profissões, ou da profissionalização da sociedade, uma vez que a educação formal serve de base para a maioria das ocupações das sociedades modernas. Dubar (2005) aponta para o fato de que antes da expansão das universidades no século XIII, o trabalho era genérico e todos os trabalhadores, tanto os das artes liberais (artistas e intelectuais), quanto os das artes mecânicas faziam parte de uma mesma organização corporativa. Após o fortalecimento das universidades, houve uma oposição das profissões, as ensinadas nas universidades passam a ser associadas ao espírito, ao intelectual, ao nobre e o ofício surge associado ao braçal, ao baixo etc. Então, a profissão exige um conhecimento intelectual maior e mais aprofundado do que do ofício, já que este está calcado no prático.

Podemos afirmar que existem alguns pontos que são consenso entre as diversas correntes de teorias sobre as profissões, entre elas destacamos para este estudo, a caracterização da profissão pelo domínio de um corpo de conhecimento formal, a importância das associações ou corporações profissionais que identificam, organizam, protegem os interesses da categoria, a obtenção e a manutenção da autonomia, e uma forte orientação do trabalho para os interesses da coletividade e praticidade social. Mas também podemos observar o quanto a caracterização das profissões, assim como a descaracterização de outras não sendo consideradas profissões, mas sim ofícios tem como pano de fundo interferências externas tanto do Estado, como foi afirmado por algumas correntes de pensamentos, como pelos “avanços tecnológicos produzidos pela ciência alterando rapidamente a base cognitiva de uma atividade profissional” (MACHADO, 1995, p. 31) ou pela própria ordem econômica que estimula a segregação, a competitividade em favor dos lucros. Todas estas questões são cruciais e devem ser privilegiadas na análise das profissões no mundo atual.

Profissionalização docente: as disputas de concepções e a relação com a valorização docente

A partir deste breve levantamento bibliográfico sobre as profissões, observamos que a docência ainda está longe de alcançar o *status* de profissão, tendo um longo caminho a percorrer, e este caminho passa pela formação de professores e sobre em qual concepção de profissionalização estão sendo pautados os cursos de formação.

Levando em conta as considerações de Oliveira (2013) que apoiada nos estudos de Savoie (2009), discute que o termo profissionalização aplicada à educação sempre esteve vinculada a sociologia americana das profissões, ou seja, chega bem perto das teorias funcionalistas que valorizam a qualificação dos seus membros como uma formação específica e a existência de associações profissionais. Entende-se a importância da formação para a constituição e fortalecimento da profissão docente. Então,

a profissionalização se traduz na constituição de um patrimônio cognitivo e deontológico comum, sendo assim essa noção de profissionalização está imbricada aos processos de formação.

Desta forma, para Oliveira, um dos desafios para a profissionalização docente é a questão das dificuldades de construção de uma identidade docente, visto que as reformas da educação acentuaram as diferenças entre os perfis profissionais nas diferentes fases da educação básica, principalmente com a inclusão da educação infantil nesta etapa. Tal medida obriga a pensar no professor desde a educação infantil com seu complexo rol de atividades que envolvem o cuidado e atenção até a fragmentação disciplinar própria do ensino médio. Essas mudanças têm trazido a resistência a uma atuação docente fora dos moldes tradicionais de base disciplinar e, por outro lado, a visão de senso comum de que para cuidar de crianças não se faz necessária a formação específica.

Trouxemos essa discussão atual sobre a identidade docente a fim de demonstrar o quanto é complexa a constituição desta identidade nos professores da educação básica uma vez que o próprio trabalho necessita de perfis diferentes e que professores de uma fase não se identificam com os de outra, principalmente nas extremidades como educação infantil e ensino médio. Essa realidade dificulta o fortalecimento das associações profissionais e a composição do patrimônio cognitivo deontológico dos professores e, conseqüentemente, o reconhecimento da profissão.

Além disso, como já foi dito anteriormente, existem várias concepções de profissionalização docente, estando elas em disputa a que prevalece, influencia o processo de formação dos professores, assim como a formação, associada a outros fatores, vai constituir os profissionais para atuar na educação, formando um círculo vicioso. Diante disso, é importante saber o que as pesquisas dizem sobre esse assunto.

As concepções de profissionalização docente foram objeto de estudo de Melo (2017), Raimann (2015b) e Oliveira (2017), que por sua vez buscaram analisá-las nos discursos da reforma educacional, além de buscarem perceber quais as concepções de trabalho, de profissionalização docente e de profissional é atribuída ao professor nas produções sobre

a profissionalização docente, assim como nos documentos oficiais. Os resultados denunciam os conflitos existentes entre aquilo que os profissionais da educação defendem e o que o Governo Federal interpreta como sendo profissionalização docente. Afirmam ainda, que as condições objetivas e subjetivas do trabalho apontam para uma desprofissionalização docente, e que há uma apropriação dos discursos dos educadores, ressignificando-os de acordo com a reestruturação produtiva e as mudanças nas relações de trabalho, conseqüentemente, produzindo efeitos de sentido de profissionalização, os quais propõe um perfil profissional para o professor ancorado nas noções de competência, autonomia e responsabilidade.

São apresentadas algumas perspectivas sobre o que vem a ser a profissionalização docente, ressaltando que é complexa e por isso apresenta diversos matizes. Segundo afirmam Shiroma e Evangelista no dicionário “Trabalho, profissão e condição docente” que diz:

Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção de identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam uma aborda a profissionalização como o processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p. 1).

Mas existem outras. Raimann (2015), a partir dos estudos de Tardiff (2013), afirma que existe uma alerta para a existência de duas concepções de profissionalização docente, principalmente na América Latina, uma concebida enquanto vocação e outra enquanto ofício. Chama a atenção, ainda, para a necessidade de olhar primeiramente para o trabalho docente e, conseqüentemente, para sua profissionalização enquanto articulação entre as condições objetivas (preparação e aulas, planejamento escolar, relação quantidade de alunos por professor, até a luta por salários mais dignos) e as condições subjetivas (formação, qualificação, dentre outras). Núñez e Ramalho (2008) consideram estas condições objetivas e externas como profissionalismo e as subjetivas e internas como profissionalidade,

sendo que a profissionalização deve ser uma unidade destes dois aspectos, os quais devem estar num processo dialético de construção de identidade e do desenvolvimento profissional.

Para Enguita (1991), a profissionalização é ambígua, pois o trabalho do professor tem características que se aproximam tanto do profissionalismo quanto da proletarização, se posicionando no intermediário entre um e outro, o que se denomina de semiprofissão. Em Shiroma (2001) profissionalização é descrita como movimento histórico e político, e analisa a temática sob a perspectiva socioeconômica, abordagem na qual a profissionalidade é uma construção social que ocorre no interior de uma guerra política onde altos graus de recompensa econômica e social são conferidos aos vencedores. Reforça ainda que sob um suposto profissionalismo, as reformas educacionais de 1990, estimularam a necessidade de os professores desenvolverem habilidades e práticas e competências para poderem resolver os problemas imediatos da educação.

No Brasil estas disputas de concepção podem ser observadas quando comparamos o que afirmam os documentos oficiais e as falas dos que defendem as concepções pautadas nas orientações dos organismos internacionais com as das produções dos movimentos dos educadores, onde podemos perceber as resistências e a luta por uma formação que venha de ser emancipadora que direcione o professor a profissionalização e valorização profissional. Raimann (2015b), traz um exemplo desta luta apresentando o Seminário Internacional sobre políticas de profissionalização docente, como um dos marcos desta disputa de concepções:

O evento internacional denominado Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente, o qual obteve o apoio de diversas entidades representativas como o MEC, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), UNESCO, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e da Fundação Lemann [...] Deste seminário, destaca-se a mesa-redonda “*Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI*” com Magaly Robalino Campos, seguido dos

comentários de Helena Costa Lopes de Freitas, representante da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e Roberto Frankin Leão, representante da CNTE (RAIMANN, 2015a, p. 13).

Este evento e a “Carta do Rio de Janeiro” que se constituiu a partir dele, são considerados um marco por que neste evento ocorreram debates entre os grupos que entendem de forma antagônica a profissionalização docente, de um lado os representantes da Unesco e outros organismos, que defendem a profissionalização docente, pautada em princípios tecnicistas e de controle das ações dos professores através das avaliações docentes e do outro os representantes da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que mostraram-se desfavoráveis à prática da avaliação docente em curso – de caráter pontual e regulatório, que mais penaliza do que promove o professor, através das falas de Freitas e Leão, representantes destas instituições quando dizem: “A avaliação docente, ao contrário, deve assumir caráter abrangente, considerando como elementos de avaliação todo o processo de formação, inicial e continuada do professor, as suas condições de trabalho e a valorização do magistério” (RAIMANN, 2015b, p. 12).

Pensando ainda nas concepções de profissionalização em disputa, a concepção mercantilista recebe reforço através da publicização dos seus ideais por revistas da área. Os trabalhos de Ripa (2010), Pançardes (2010) e Bites (2012) buscam investigar como revistas influentes na sociedade e mais especificamente na educação, concebem e difundem a profissionalização docente, e como “fabricam modelos do Ser Professor”, utilizando a expressão de Ripa (2010), quando se refere a operação da Revista Nova Escola.

Estas autoras analisaram, respectivamente, as produções das revistas Nova Escola, as cinco revistas de educação mais consultadas segundo a Scielo e a Veja, apontando os seguintes resultados: a Nova escola atua divulgando modelos para ser um educador nota dez, de acordo as concepções do mercado, oferecendo prêmios e dando caminhos

para chegar até ele. Observa-se também nos discursos da revista *Veja* um atrelamento com o ideário das políticas internacionais de educação, assim como um distanciamento da academia e sua concepção crítica que defende a educação de qualidade como direito social de todos. Já as revistas de educação, destacadas na Scielo, encontram-se um grande número de artigos que estudam as mudanças pós LDB e pelas diretrizes do curso de pedagogia e ressaltam a importância do papel do professor.

O que vemos é que apesar do professor ter se tornado figura importante para a efetivação das reformas educacionais em curso, a carreira e profissão docente não tem sido atrativa, conforme apontam as pesquisas:

Em estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), denominado “Quem quer ser professor no Brasil? O que o Enem nos diz”, com jovens de 17 a 20 anos que fizeram a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem em 2007, observou-se que 25% ainda não haviam escolhido, até aquele momento, a profissão que pretendiam seguir. Dos que já haviam feito sua escolha, a maioria optou por profissões da área de Ciências Biológicas e da Saúde, seguidas por profissões da área de Engenharias e Ciências Tecnológicas e da área de Ciências Humanas. Aqueles que escolheram a profissão de Professor da Educação Básica correspondem a apenas 5,2% dos jovens. O baixo percentual de escolha pelos cursos de formação de professores indica um preocupante nível de atratividade da carreira que em um futuro próximo poderá trazer consequências graves (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

Este fato leva a desconfiança do perfil profissional defendido para os professores, relatado nos textos de Mazzeu (2009), Bello (2009) e Ferreira (2012), como aquele que entende a necessidade de estar em constante formação e se responsabiliza por isso, em uma formação que prioriza o saber-fazer, desenvolvendo competências de acordo ao mercado de trabalho, separada de uma política de valorização que contemple além da formação, os seus outros pilares, a saber: carreira, piso e condições de trabalho.

Este modelo não parece configurar uma profissionalização, pelo contrário. À medida que a formação siga os padrões sugeridos de baixo custo, aligeirada, focada na prática, alinhada a desvalorização do conhecimento acadêmico, o cenário aponta para a desprofissionalização e precarização da profissão e trabalho docente.

Diante das diversas concepções de profissionalização docente e da disputa que se estabelece entre elas, o processo de formação de professores, como um dos elementos constitutivos desta profissionalização, se encontra no campo de batalha e tem se estabelecido, de acordo as pesquisas, no terreno das concepções mercantilistas, sendo assim é necessário fortalecer as trincheiras através de estudos que fortaleçam o professor com status profissional reconhecido, capaz de tomar decisões, que trabalhe visando a melhoria da coletividade, e que tenha acesso a expansão na carreira, salários condizentes e melhoria nas condições de trabalho, que junto a formação completam os elementos da valorização docente.

É importante tornar claro que ter um status profissional reconhecido passa pelo domínio do conhecimento sobre a sua área e autonomia sobre o seu trabalho. Sendo assim, não basta ter formação em nível superior, mas ter formação em nível superior que prepare o professor não como um técnico, mas como um profissional criador, com senso crítico, capaz de tomar decisões e mais do que isso que tenha representatividade no seu espaço, e que essa formação esteja atrelada a carreira, salário e condições de trabalho. Reforçamos que os estudos sobre profissionalização estão imbricados com os estudos de valorização docente, pois entre outros fatores a desvalorização docente, prejudica o status profissional do professor, assim como o baixo status profissional do professor, ou a desprofissionalização, aprofunda o processo de desvalorização docente, sendo usado para justificar o aligeiramento da sua formação, os baixos salários, a falta de planos de carreiras, assim como as péssimas condições de trabalho as quais se submetem os professores da educação básica.

Considerações Finais

O pano de fundo no qual se discute o trabalho docente e a sua profissionalização está no que se denomina de sociedade e economia do conhecimento. Neste contexto, o professor tornou-se figura central nas políticas educacionais na América Latina e em outros países a partir das reformas neoliberais. No Brasil, o professor adquire relevância neste processo por sua responsabilidade na melhoria dos índices da Educação Básica e pela promoção da qualidade da educação, por esta razão a problemática docente está presente na Política Nacional de Valorização do magistério para a Educação Básica (2009-2016), no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2008), todos propondo ações a serem implementadas pelo governo visando a qualidade da educação.

A profissionalização docente ganha espaço nos discursos, mas que concepção de profissionalização docente estão nestes discursos?

Observamos a existência de uma articulação de forças entre Estado, meios de comunicação e alguns teóricos com o objetivo de (re) significar a concepção do termo profissional docente, direcionando o professor para um saber e fazer técnico, individual e competitivo que atenda as demandas do mercado, os quais, se comparados aos critérios para estabelecimento de uma profissão apresentados acima, fica evidente um processo de desprofissionalização em curso, uma vez que pelos dados apresentados nestas pesquisas os processos de profissionalização atuais caminham na direção oposta do alcance dos requisitos necessários para o fortalecimento do professor como profissional.

O modelo de formação nos moldes descritos acima constituiu como objetivo, entre outros, o de formar a nova geração de professores, tendo em vista as dificuldades de moldar os professores já atuantes desde o período em que foram propostas, dentro da perspectiva da educação exigida pelo novo contexto mundial: flexível, voltada para o mercado de trabalho e sem aprofundamento teórico.

É importante salientar que o fortalecimento da profissão docente, pode ser feita através da luta pela profissionalização de acordo com as concepções defendidas pelo movimento dos educadores pela formação e profissionalização que, segundo Freitas (2002) desde a década de 80 do século passado, buscavam romper com o pensamento tecnicista sustentada por uma formação instrumental e moral, lutando contra a fragmentação do trabalho do professor, que diferenciava o educador do especialista em educação, fazendo dicotomia entre teoria e prática, construindo neste processo a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade, entre outros pontos de acordo a demanda atual. Considerando que a resistência às concepções de profissionalização mercantilista é sim uma luta pela valorização docente em todos os elementos que a configuram, não só a formação, mas uma formação substancial, articulada a carreira, a salários justos e melhoria nas condições de trabalho, tornando-se uma luta pela educação e pela própria cidadania.

Referências

ANGELIN, P. E. Profissionalismo e Profissão: Teorias Sociológicas e o Processo de Profissionalização no Brasil. *Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*. Araraquara, v. 3, n. 1, jul./dez. 2010.

BELLO, I. M. Programas especiais de formação superior de professores em Serviço no Brasil: do discurso democrático às ações regulatórias. 2009. *Anais...* 32ª Reunião Nacional da Anped, Grupo Temático VIII: Formação de Professores, Caxambú, MG, 04 a 07 de outubro 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_08.html. Acesso em: 28 out. 2018.

BITES, R. de S. C. *Profissionalidades e Profissionalização Docente: O olhar da revista Veja*. 2012. 247f. Dissertação (Mestrado em Formação, Profissionalização docente e práticas educativas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 6.094 de 25 de Abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.htm>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 10 abr. 2019.

DUBAR, C. *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução: Andréa Sthael M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, É. *Lições de Sociologia: a moral, o Direito e o Estado*. Tradução e notas de J.B. Damasceno Pena. São Paulo: T. A. Editor, 1983.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERREIRA, D. L. A relação entre OCDE e a Política de Formação Docente Brasileira. *Anais... 35ª Reunião Nacional da Anped, Grupo Temático VIII: Formação de Professores*, Porto de Galinhas, PE, 21 a 24 de out de 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>. Acesso em: 30 out. 2018.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de Formação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MACHADO, M. H. Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico. In: MACHADO, M. H. (Org.). *Profissões de saúde: uma abordagem sociológica* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995. p. 13-33. ISBN: 978-85-7541-607-5. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/t4ksj/epub/machado-9788575416075.epub>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MAZZEU, L. T. B. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. 2009. *Anais...* 32ª Reunião Nacional da Anped, Grupo Temático V: Estado e Política Educacional. Caxambú, MG, 04 a 07 de outubro 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_05.html. Acesso em: 30 out. 2018.

MELO, J. F. T. da C. A Formação Docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – Parfor: Sentidos e efeitos produzidos no contexto da prática. *Anais...* XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2017. João Pessoa, PB.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46/9, p. 1-13, 2008.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? Natal, RN. *Revista Educação em questão*, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, S. G. de O. *Profissionalização Docente: Elementos e Contribuições para a compreensão do Status “Profissional” do Magistério da Educação Básica*. 2017. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade no Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2017.

PANÇARDES, B. C. *Profissão docente: Uma análise do seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1988-2008)*. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

RAIMANN, E. G. *Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedora*. 2015. 375f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015a.

RAIMANN, E. G. A profissionalização docente e seus desafios. 2015 B. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Paraná: PUC, 2015b, p. 13888-13907.

RIPA, R. *Nova Escola “A revista de quem educa” A fabricação de modelos ideais do Ser Professor*. 2010. 227f. Tese (Doutorado em Fundamentos da Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2010.

SHIROMA, E. O. A outra Face da Inclusão. *TEIAS*. Rio de Janeiro: ano 2, nº 3, jan./jun. 2001.

TREVISAN, A. C. *Formação Continuada e Profissionalização Docente na rede municipal de São Paulo*. 2016. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Janete Santos Silva
Denise Aparecida Brito Barreto*

Introdução

As temáticas leitura e formação docente constituem assuntos relevantes que despontam, principalmente, no campo educacional, suscitando debates e investigações. Diante disso, este artigo traz no bojo de suas discussões o entrelaçamento dessas temáticas, sendo o fio condutor a influência da leitura na formação docente.

Nessa perspectiva, ao abordarmos esses temas, intentamos refletir sobre os contributos da leitura para a formação de docentes, bem como os desafios enfrentados no desenrolar desse processo, sendo essa atividade um meio efetivo de apropriação e expansão dos saberes dos professores, o que pode impulsionar mudanças significativas na sua prática.

Assim, concebemos a leitura como basilar para a formação do pensamento crítico dos sujeitos; no caso dos docentes, é imperativa para um bom desempenho desses profissionais. Considerada uma prática social, torna-se essencial às demandas da vida moderna, mediando o acesso do conhecimento entre os sujeitos e a sua cultura.

Nessa direção, como mote de investigações em pesquisas, sobretudo na área de Educação, a leitura se destaca como uma atividade eficaz, atuando como facilitadora da prática docente, sendo relevante em qualquer curso de graduação ou licenciatura. Desta forma, corrobora para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos, no caso dessa discussão, aos atores envolvidos nesse debate, os professores, podendo levá-los, conseqüentemente, a repensar a sua prática e conquistar sua autonomia.

A partir do exposto, ousamos dizer que as práticas de leitura são fundamentais para a constituição da profissão de professor. Tais práticas devem agregar conhecimentos teóricos e práticos, a fim de serem aplicados, constantemente, no fazer pedagógico, o que, efetivamente, auxiliará no melhor preparo profissional e pedagógico do educador.

Na sociedade contemporânea, a leitura é a mola mestra que impulsiona os saberes docentes, contribuindo positivamente para o desenvolvimento das suas atividades laborais, embora as críticas que circulam em torno do assunto são sobre existir uma constante falta de leitura entre os professores, o que corrobora o seu despreparo, dificultando a formação leitora do seu aluno. Diante disso, o professor deve ser um mediador em relação à leitura. Conforme Blattmann e Viapiana (2005),

O conhecimento construído pela mediação torna-se concreto, estruturado, pois se trata de conhecimento adquirido pelas leituras que será fundamental para compreensão do mundo. A leitura [...] é a mola propulsora na libertação do pensamento e possibilita desencadear reflexões e desenvolver ações para melhoria da cidadania e desenvolvimento do ser humano (BLATTMANN; VIAPIANA, 2005, p. 6).

A esse respeito, as autoras supracitadas destacam a importância da leitura na construção do conhecimento dos sujeitos, o que conspira para sua compreensão de mundo, da sua realidade e da relevância desta atividade na mediação, impulsionando, de certa forma, a formação leitora, em particular a do professor.

A falta de sistematização ou direcionamento para o exercício da leitura, nos cursos de formação, e de um trabalho efetivo, voltado para a leitura, que permita aos professores desenvolverem o seu senso crítico em relação aos textos lidos, dificulta-lhes encontrar o caminho para reflexão. Nesse caminhar, os professores, pela prática do ato de ler, de maneira crítica, devem perceber o papel da leitura para o desdobramento das suas atividades profissionais.

Decerto, os docentes precisam ocupar o seu lugar, como autores de sua formação, adotando atitudes questionadoras diante da sua prática através da leitura, sendo esta uma ferramenta promotora de novas práticas. Na esteira desse pensamento, consideramos indispensável à formação docente priorizar a formação leitora do professor e, por esse caminho, torná-lo autônomo na construção do seu conhecimento.

O contexto da formação docente no Brasil

O processo de formação docente no Brasil está atrelado ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para reformas educacionais e do ensino, a partir de 1990, mais precisamente na segunda metade dos anos 90, cujas atenções foram voltadas para a formação inicial de professores, visando à capacitação e ao treinamento desses docentes, contudo, impulsionada pelo panorama de globalização econômica e reelaboração dos modos de produção capitalista, relacionadas ao mundo do trabalho, que constitui o pano de fundo das reformas educacionais, cultivadas em vários países, mais expressivamente, nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Nesse aspecto, as políticas educacionais brasileiras passaram por reformulações, com a finalidade de ajustar o sistema educacional ao sistema capitalista, numa perspectiva neoliberal.

A formação inicial desponta em um panorama de mudanças no âmbito nacional e também internacional, no qual, especificamente, a Educação Básica passa por transformações, tanto na realidade escolar como no âmbito social. Com isso, a Educação Básica é ressignificada, estabelecendo um novo paradigma, uma nova maneira de formar

indivíduos, adequados a essa nova realidade, em uma era tecnológica e de negligência com o meio ambiente.

Nessa direção, a formação inicial surge no contexto marcado por contradições, quando a educação está imbricada a fatores econômicos e sociais, e as reformas advogam por mudanças, no sentido de uma nova educação, de um novo modelo de professor, buscando, através desses processos formativos, legitimar tais mudanças.

Dessa forma, essas transformações acarretaram a esse profissional, o professor, outras atribuições, além daquelas que são de seu encargo. Diante disso, torna-se necessário capacitá-lo para tais atribuições, sob a argumentação de que o docente não está apto para exercer a sua função, o que significa ter que adaptar o seu tempo ao tempo do trabalho pedagógico desenvolvido na escola e aproveitar as ocasiões formativas que sejam mais convenientes à instituição e ao sistema.

Assim, o perfil desse profissional é constituído por um novo processo de identidade e, atualmente, luta para resgatar o seu *status* de “mestre” perdido, ser respeitado e reconhecido pela sociedade, bem como ser valorizado pelo seu trabalho e, apesar disso, outro aspecto que se observa é que, ao longo dos anos, a profissão docente vem sofrendo um processo de “desprofissionalização”.

Tal processo é atribuído a dois modelos de tecnologias, advindas do âmbito empresarial, sendo o primeiro modelo a performatividade, caracterizado como instrumento de regulamentação, a fim de avaliar o desempenho por meio de controle; e o segundo modelo o gerencialismo, que extingue as normas ético-profissionais, tolhendo a autonomia destes.

Destarte, na relação com o tema em questão, a leitura evidencia-se quando se utiliza das avaliações externas como instrumento de controle e avaliação do trabalho docente. Nesse aspecto, de certa forma, o desempenho do trabalho docente é medido juntamente com os resultados da aprendizagem dos seus alunos.

Apesar da formação servir para instrumentalizar o professor, muito ainda carece de ser feito em relação a isso. Essa instrumentalização deve ocorrer, principalmente, por meio da leitura, visando prepará-lo para a

atuação da sua profissão, contudo, a finalidade dessas formações visa, por parte do sistema, a um “retorno”, para que sejam obtidos “resultados” exitosos, no que diz respeito à competência leitora de seus alunos, pois sempre é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso destes.

A formação leitora dos docentes, ainda, constitui um grande desafio, no sentido de pensar a leitura para sua formação política, na condição de cidadãos, a fim de que esta atividade se torne para o professor uma poderosa ferramenta de libertação.

Desafios enfrentados pelos docentes no processo da sua formação

A formação docente, constantemente, é atravessada por diversos desafios, um deles refere-se à prática leitora. Uma vez que o professor é considerado o principal responsável pela formação leitora do seu aluno, invariavelmente, é cobrado por esta ação, e deve estar preparado para essa tarefa, devendo, também, atuar num panorama em que o papel da educação colabora para o desenvolvimento econômico, através de um ensino voltado para a formação de sujeitos, capazes de atuar no mercado de trabalho. Diante disso, pensou-se na formação docente como aporte desse novo cenário educacional.

Embora seja de responsabilidade das universidades e instituições formadoras, por ser um espaço favorável e apropriado para se trabalhar a leitura de maneira mais incisiva, crítica, a temática em questão não tem sido trabalhada a contento nessas instituições ou, muitas vezes, é trabalhada de forma superficial, rasa, fragmentada pelos formadores – consequentemente, resulta em professores despreparados para trabalharem a formação leitora do seu aluno em sala de aula. Por outro lado, Corrêa (2001) chama a atenção para o fato de os formadores, os professores universitários, desconhecerem as concepções leitoras e práticas de leitura que os alunos das licenciaturas trazem consigo. Nesse sentido, o formador cria uma expectativa em relação ao seu aluno formando, de chegar à formação de um ávido leitor, o que muitas vezes não ocorre.

Outro aspecto que se apresenta como obstáculo nas formações é o tempo destinado à leitura: por um lado, considerado insuficiente para o

desenvolvimento dessa atividade, para que seja trabalhada de forma mais contundente e para que os sujeitos envolvidos possam desenvolvê-la de forma crítica e reflexiva; por outro, impossibilita os formadores de conhecerem mais profundamente a bagagem cultural leitora dos docentes em formação.

Destarte, os sujeitos em formação apresentam dificuldades em compreender as leituras teóricas propostas, por serem complexas, exigindo mais esforço desses docentes que, muitas vezes, sentem-se despreparados diante da forma como a temática em questão é apresentada e abordada. Além disso, outro aspecto relevante para o desenvolvimento da leitura refere-se ao acervo bibliográfico disponibilizado nas bibliotecas das universidades públicas que, frequentemente, encontram-se escassos e obsoletos, dificultando, assim, o desenvolvimento da leitura desses sujeitos, de forma mais eficaz, bem como o trabalho do formador, no sentido de ampliar o universo leitor, de maneira assertiva e profícua, dos docentes em formação.

Anteriormente, a formação inicial era suficiente e servia para toda a trajetória do professor. Atualmente, essa formação precisa ser contínua, pois encontra-se vinculada ao desenvolvimento profissional dos docentes, envolvendo outras necessidades, como a de preparar esse profissional para as demandas da contemporaneidade, no sentido de acompanhar os avanços científicos e tecnológicos, bem como as discussões sobre as questões políticas e sociais vigentes, com o escopo de instrumentalizá-lo através do conhecimento teórico, dando conta de situá-lo no novo panorama educacional, por meio de constante aprimoramento.

Sobre essa questão, Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que:

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultante das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41).

Os cursos de formação continuada, com frequência, apresentam-se de forma incontinua, em descompasso com a formação inicial. Então,

não basta apenas participar de cursos/programas de formação, se estes não provocarem nenhuma transformação na prática docente. Precisam ter qualidade e aplicabilidade para os professores de modo que contemplem seus anseios, a fim de ajudá-los a lidar com as demandas da sala de aula. Com isso, sob o forte discurso de que os profissionais docentes estão sempre em processo de “desatualização”, propaga-se uma ideologia que alimenta o mercado de formação, e tais cursos nem sempre contribuem significativamente para a prática docente.

Nessa direção, Nóvoa (2009) assevera que

[...] muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores (NÓVOA, 2009, p. 10).

O autor citado anteriormente tece uma crítica e, ao mesmo tempo, colabora com essa discussão, no sentido de alertar a respeito de sob qual viés a formação continuada tem sido ofertada em alguns cursos; mesmo sendo um direito do professor a sua valorização profissional, deve-se refletir até que ponto esse tipo de formação contínua tem colaborado ou sido útil, se tem acrescentado algo mais à prática docente ou significa apenas uma forma de acumular saberes desnecessários.

Nesta linha, Imbernón (2010), corroborando a crítica tecida por Nóvoa (2009), assim comenta:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afimco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Desse modo, Imbernón (2010) aponta a existência de contradições entre o processo de formação docente e a predominância de uma teoria

descontextualizada, ancorada filosoficamente no positivismo, que, para este autor, gerou um descompasso entre teoria e prática, cuja finalidade era formar o professor técnico, algo que era e continua distante da realidade vivenciada no seu cotidiano.

Uma das preocupações de Freire (2001) era a formação constante de professores, tendo como premissa a sua experiência pessoal como educador, sendo contextualizada e mais voltada para o aspecto político. Sobre esse aspecto, Freire (2001) afirma:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (FREIRE, 2001, p. 80).

Freire (2001) complementa suas reflexões sobre a prática docente, ou seja, no seu modo de pensar:

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...]

O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, reenvolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p. 42-43).

Segundo o autor, a reflexão nasce da curiosidade sobre a prática docente, que, a princípio, ele classifica como ingênua, entretanto, no decorrer do exercício da docência, torna-se o principal direcionamento para a formação continuada dos professores, em busca de transformar a sua prática, efetivamente.

De acordo com Candau (1999), a formação continuada não pode ser constituída como uma forma de acumulação de cursos, palestras, seminários ou técnicas, mas, sim, como reflexividade crítica sobre

as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação. Isso significa que a formação continuada não pode se resumir à participação em cursos, oficinas, palestras etc., vai além, sendo um processo mais ativo e contextualizado, incorporado à rotina dos professores.

Nóvoa (1992) comenta que a formação de professores deve contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva. O que nos leva a entender que a formação continuada, ancorada na reflexão coletiva, oportuniza ao docente reconhecer-se como profissional competente, sentir-se responsável por construir seus próprios conhecimentos, cotidianamente, de modo permanente, como também refletir sobre a sua ação, de maneira crítica, possibilitando-lhe mudanças.

A formação e a construção dos saberes docentes através da leitura

Ainda que inexperientes, principiantes em atuação em sala de aula, os professores trazem algum conhecimento, alguma vivência relacionada à leitura, que devem ser respeitados na sua formação inicial, mesmo que sejam experiências tímidas, que devem contribuir como ponto de partida para a ampliação do seu conhecimento, uma vez que cada sujeito apreende o conhecimento em um processo de singularidade, de modo peculiar em cada sujeito. Larrosa (2002, p. 136) explica essa relação da seguinte maneira: “[...] para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E se poderia pensar essa relação como uma experiência [...]”.

Para Freire (1998), o saber nunca se esgota, significa ir além dos seus limites. Diante disso, o autor parte da premissa de que ensinar exige consciência do inacabamento, isto é, “[...] aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1998, p. 21).

Ainda, segundo Larrosa (2007, p. 130), “a leitura como formação é algo que nos forma (ou de-forma e trans-forma), que nos constitui ou põe em questão aquilo que somos”.

Frente ao exposto, ao analisar as ideias de Freire (1998) e Larrosa (2007), é possível perceber que estas se convergem, no sentido de que a leitura, na condição de processo de formação, compreende o saber docente como inacabado; e se complementam, no sentido de que a subjetividade de cada leitor não só forma, mas transforma. Freire parte do princípio de que a leitura de mundo leva à especulação, à curiosidade e à conscientização, produzindo subjetividades. Portanto, em relação aos saberes docentes, estes não podem ser, segundo Freire (1997, p. 57), “[...] retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”.

Na esteira desse pensamento, as ideias freireanas ressaltam o importante papel da leitura na formação do professor, em uma concepção política, e através desta como um meio da conscientização e transformação da prática docente, por meio do diálogo; e, ao mesmo tempo, instiga-o a abandonar a postura ingênua diante do texto e ir além do que está posto.

Nessa direção, Larrosa (2007) parte do princípio de que a leitura está relacionada com a experiência e que tudo depreenderá desta, o que ocorrerá quando o leitor estiver sensível a ouvir o que o texto tem a dizer, de se expor a este; isto só se concretiza como experiência de leitura na medida em que essa experiência é vivenciada pelo leitor/docente. Segundo o autor, a experiência tem de provocar no leitor uma inquietude e, nesse processo, conduzi-lo à transformação.

Freire e Horton (2003), acerca do saber docente, ressaltam a necessidade de que o professor/educador domine e conheça o conteúdo a ser ensinado. A respeito disso, o autor afirma:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE; HORTON, 2003, p. 79).

De acordo com Freire e Horton (2003), o docente deve conhecer para ensinar. E o que vai lhe proporcionar tal experiência são os elementos teórico-práticos, advindos da formação continuada, imprescindíveis para a prática da sua docência, pois, quando esse conteúdo é significativo para o aluno, traz inquietações para ele, de maneira que este avance.

As discussões teóricas travadas, tanto por Larrosa (2007) quanto por Freire e Horton (2003), comungam no sentido de que a temática em debate ressalta a importância da experiência para o saber, além da contribuição da leitura para a formação docente, que ajudam a traçar caminhos que conspiram para uma formação leitora, comprometida com a mudança e com a transformação da prática do professor.

A contribuição da leitura para a formação docente

No Brasil, nos últimos anos, as questões acerca da leitura, bem como da formação docente vêm sendo, cada vez mais, alvo de investigação em pesquisas, estando em evidência no cenário acadêmico. O desenvolvimento da leitura no Brasil desponta no cenário do século XVIII, no panorama da Revolução Industrial, como um fenômeno e como escopo de expansão da sociedade burguesa da época, através de uma “democratização da leitura”. Já a questão da formação docente emerge nos anos 90, atrelada a reformas educacionais e do ensino, a fim de preparar os cidadãos para o mercado de trabalho, para atender às demandas do sistema capitalista.

Partimos da premissa de que a leitura é uma atividade considerada essencial, profícua para o desenvolvimento profissional docente, que deve ser levada a sério, como prioridade nos cursos de formação, tanto pelos formandos como pelos formadores, devendo estar no cerne das políticas públicas, para o avanço tanto intelectual como profissional.

A importância da leitura, nos cursos de formação, é inegável, incondicional, sendo aporte fundamental para o desenvolvimento de qualquer indivíduo. A atividade de leitura se faz presente em todos os âmbitos da sociedade, principalmente nos espaços educacionais, *loci*

propícios para seu florescimento. Diante disso, os formadores precisam se preocupar em formar sujeitos capazes de transformar o conhecimento adquirido em saber prático, que os leve a refletir sobre a sua prática.

Atualmente, prega-se um perfil de profissional ideal, caracterizado como profissional prático reflexivo, que busca sua autonomia. De acordo com Contreras (2002), este profissional busca reflexão na ação, que se caracteriza por algumas ações inerentes a sua vida profissional.

Do ponto de vista do autor, uma dessas ações diz respeito à repetição. Segundo Contreras (2002), os professores passam por situações repetidas vezes e, assim, vão ampliando um repertório de circunstâncias vivenciadas no seu cotidiano, que os auxiliarão a tomar algumas decisões. Entretanto, à medida que os fatos se tornam recorrentes, os professores ficam inseguros em como proceder em cada situação, e seus conhecimentos práticos são insuficientes para lidar com essas situações, ocorrendo a necessidade de refletir e afrontar seus conhecimentos práticos.

A esse respeito, Contreras (2002) assegura que:

Conforme sua prática fica estável e repetitiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional o que permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas com respeito a seu sentido, ou exijam atuações que parecem incompatíveis, ou propõem situações de conflito que não havia encontrado anteriormente o profissional tem a necessidade de entender e solucionar o novo caso em relação às características novas e singulares que apresenta (CONTRERAS, 2002, p. 108).

Desse modo, a profissão docente é submetida a várias mudanças, a fim de atender às necessidades da sociedade contemporânea, devendo esse profissional adequar-se a essas demandas, exigidas dele na condição de professor. Diante desse panorama, é necessário avaliar algumas questões que envolvem a sua formação, tanto inicial como contínua, no sentido de assegurar uma prática docente reflexiva.

Considerações Finais

Ao apresentarmos as temáticas em questão, leitura e formação docente, buscamos refletir sobre as contribuições advindas da leitura para a formação docente, por entendermos que é um meio efetivo para a ampliação dos saberes dos professores, para a modificação da sua prática, sendo considerada imprescindível para a constituição dessa profissão.

Ao nosso modo de ver, a formação inicial possui muitos desafios a serem superados, porém são essenciais e relevantes para o crescimento dos docentes, principalmente no início de sua carreira, considerada fundamental para o desempenho de suas atividades laborais. Esses desafios sugerem mudanças para melhoria da qualidade dos cursos de formação, no intuito de melhorar, também, a qualificação e preparo profissional, a fim de que se possa resgatar e valorizar a profissão docente.

Assim como a formação inicial é importante, a formação continuada, atualmente, tem sido utilizada como ferramenta de promoção e ampliação dos conhecimentos docentes, especialmente para contextualizar esses saberes, por estarmos em um momento de avanço tecnológico, na era da informática, em que o professor não pode estar aquém, mas acompanhar essa evolução.

No âmbito acadêmico, espaço propício para formação, as universidades devem proporcionar leituras que conduzam os docentes à reflexão, tendo como ponto de partida a bagagem cultural trazida por estes e como ponto de chegada a transformação em suas práticas.

Portanto, a formação docente precisa passar por constantes reformulações, atualizações e avaliações. Para isso, deve-se investir em uma formação que dê suporte ao professor, visando ampliar os seus horizontes, através da leitura, que deve ser desenvolvida de forma crítica e direcionadora desse profissional para tornar-se autor da sua própria formação. Desse modo, cada um dos sujeitos envolvidos precisa conscientizar-se de que é parte desse processo, mas é necessário, também, ofertar cursos de formação que considerem a realidade da sala de aula e contemplem as necessidades dos docentes, no sentido de aperfeiçoar o seu desempenho pessoal e profissional, ou seja, formar para transformar.

Referências

BLATTMANN, U.; VIAPIANA, N. Leitura como Instrumento de Cidadania. In: XXI CBBB - Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. *Anais...* Curitiba, 2005.

CANDAU, V. M. F. *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, C. H. A. Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In: Silva, L. M. da (Org.). *Entre leitores: alunos, professores*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____; HORTON, M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LARROSA, J. Literatura, Experiência e Formação. Uma entrevista com Jorge Larrosa. In: *Caminhos Investigativos I*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009

RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. *A análise de necessidade de formação de professores*. Porto: Editora Porto, 1993.

CAPÍTULO 8

ESTADO DA ARTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PPGED/UESB

Dalvani Oliveira Menezes

Simone Souto

Denise Aparecida Brito Barreto

Introdução

Conforme Ferreira (2002), o trabalho de Estado da Arte traz como desafio mapear e discutir a produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento. Além disso, busca-se entender quando, onde, por que e de que forma as pesquisas acadêmicas são realizadas, com a finalidade de inventariar e descrever a produção científica, pois, o diagnóstico dessas produções corrobora, decisivamente, para o avanço da educação, nesse caso, a formação de professores.

A relevância em estudar a formação de professores no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UESB surgiu do interesse em trazer à tona a discussão sempre atual no cenário educativo e que é foco de debates entre os grandes nomes da educação brasileira. O levantamento desse material pode agregar dados à pesquisa de tantos outros interessados em contribuir com o desenvolvimento da educação,

não apenas na região de Vitória da Conquista – Bahia, como também por todo o país.

No contexto educacional, as discussões a respeito da formação dos professores e das práticas de ensino têm se tornado cada vez mais expressivas, principalmente após a década de 1980, com o movimento de profissionalização docente (NUNES, 2001). As pesquisas sobre formação e profissão docente têm sido interesse de diversos pesquisadores no Brasil (ANDRÉ, 1999). Nesse contexto de profissionalização, percebemos uma crescente inquietação por parte dos pesquisadores a respeito dos saberes docentes, visto que tais saberes são inerentes à sua prática, uma vez que estes os auxiliam no processo de consolidação da formação, bem como nos deveres concernentes ao seu ofício (TARDIF, 2014).

Foram relacionados todos os trabalhos sobre a formação de professores desenvolvidos no PPGEd/UESB nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018, compondo um quadro de 17 dissertações distribuídas em dois blocos conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Dissertações sobre Formação de Professores, PPGEd/UESB, anos 2015, 2016, 2017 e 2018 *(continua)*

| Blocos | Dissertações | Autores/ Ano | Descritores |
|--|---|---------------------------------------|---|
| Bloco A Políticas Públicas de Formação de Professor e Programas de Governo | A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica | Anely Silva Oliveira 2016 | Formação de professores. Educação profissional. Produção acadêmica. |
| | O programa institucional de bolsa de iniciação à docência como uma política pública de formação de professores: aprendentes e aprendizagens do processo formativo | Solange Mendes da Silva 2016 | Aprendizagens. PIBID. Política pública de formação de professor. |
| | A formação de professores alfabetizadores e o pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC | Paulo Santos 2018 | Formação continuada. PNAIC. Política de formação de professores. Precarização do trabalho docente. |

(continua)

| Blocos | Dissertações | Autores/ Ano | Descritores |
|--|--|--|---|
| Bloco A Políticas Públicas de Formação de Professor e Programas de Governo | Política para a formação docente: Uma análise do plano nacional de formação de professores – PARFOR | Maria Cristina Xavier Reis Vilas Boas 2017 | Política educacional. Formação de professores. PARFOR. |
| | Políticas públicas de formação continuada de docentes: Dos marcos legais à realidade da rede pública municipal de ensino | Margareth Pinheiro Carvalho 2017 | Formação continuada de professores. Políticas educacionais. Políticas de formação de professores. |
| | O impacto do programa de formação de professores da educação básica - PARFOR na formação das monitoras das creches públicas de Vitória da Conquista – Ba | Geaní Oliveira Motta 2017 | Formação de professores. PARFOR. Educação infantil. |
| | Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) no estado da Bahia | Renê Silva 2015 | Política de formação de professores. PARFOR. Regime de colaboração. |
| | Formação continuada no âmbito do programa PACTO nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) no município de Jaguaquara-Ba | Regivane dos Santos Brito 2018 | Formação continuada. PNAIC. Política de alfabetização. |
| | A política nacional de formação de professores no território de identidade de vitória da conquista/Ba: o processo de regulamentação da educação a distância | Jussara Borges da Silva 2015 | Políticas públicas. Educação à distância. Universidade Aberta do Brasil. |
| | Formação continuada para professores da educação infantil: entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (Ba) | Jorsinai de Argolo Souza 2017 | Educação infantil. Formação continuada de professores; Política de formação de professores. |
| | Política e concepção de formação de professores nos cursos e licenciatura dos institutos federais | Cláudio Wilson dos Santos Pereira 2017 | Política de formação de professores. Licenciatura. Institutos Federais de Educação Profissional. |

(conclusão)

| Blocos | Dissertações | Autores/ Ano | Descritores |
|---|--|--|---|
| Bloco B Formação de Professor, Discursos Formativos e Atualidades Pedagógicas | A formação de professores para a educação do campo: estudo epistemológico sobre a produção de conhecimento na área | Charlene Araújo Santos 2016 | Formação de professores para a educação do campo. Educação do campo. Estudo epistemológico. |
| | Tessituras dos currículos formação e a constituição da professoralidade | Marlene Moreira Xavier 2017 | Cotidianos. Currículos. Dialogia. Hegemônico. Professoralidade. |
| | As TIC e a formação inicial de professores: usos em sala de aula | Danielle Miranda Rodrigues 2017 | Formação de professores. Tecnologias de informação e comunicação. Tic. Licenciatura. IFNMG. |
| | Movimentos de professoralização: enlaces com a experiência estética | Maria Emérita Jaqueira Fernandes 2015 | Investigação-formação. Professoralidade. Movimentos de professoralização. Experiências estéticas. |
| | O processo de formação do professor do Ensino médio e sua contribuição para o sucesso escolar do aluno | Francisco Flávio Alves Felipe 2017 | Formação do professor do ensino médio. Sucesso escolar do aluno. Relação com o saber. |
| | A disseminação da noção de autoconhecimento na literatura educacional e na formação do professor | Jonathas Gomes Moraes 2017 | Autoconhecimento. Literaturas de autoajuda. Prática educacional. Circulação de ideias. |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

É importante salientar, nesse estado da arte, que os dezessete (17) trabalhos encontrados e analisados possuem características semelhantes, o que favoreceu a compreensão e análise dos resultados neles encontrados. Diretamente dez (10) trabalhos abordam a formação continuada e sete

(07) tratam das políticas públicas. Estes dezessete (17) trabalhos, além de abordarem sobre formação e políticas públicas discutem programas de governo (09), tais quais PIBID, PARFOR, PNAIC; e oito (08) referem-se a outros temas, como a professoralidade, a produção acadêmica, TICs, licenciatura, experiência estética na educação, autoconhecimento, currículo, Institutos Federais, UAB.

A metodologia utilizada pela maioria dos pesquisadores foi a pesquisa qualitativa com pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético, seguidos de análise do discurso, dispositivos fenomenológicos, pesquisa bibliográfica e pesquisa avaliativa. Essa é etapa fundamental no processo de pesquisa e, conseqüentemente, necessário ter clareza da sua abrangência. Para tanto, Minayo (2007, p. 44), estabelece a metodologia,

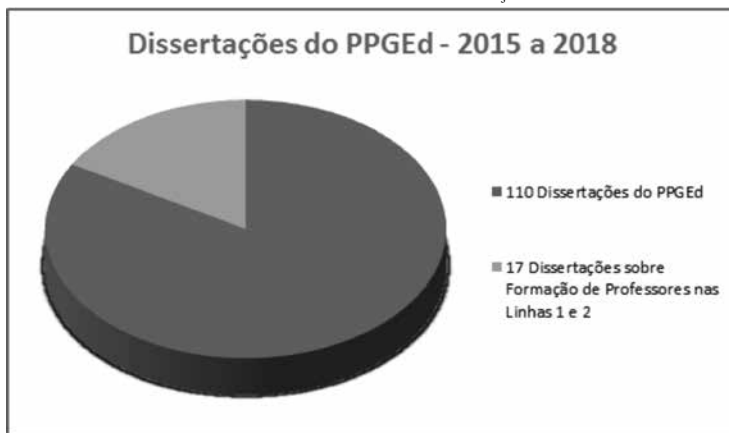
[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Os trabalhos analisados fazem parte da Linha de Pesquisa 1 - Políticas Públicas e Gestão Educacional -, com 82% dos trabalhos selecionados e da Linha de Pesquisa 2 - Currículos e Práticas Educacionais -, com 18% de representação. Tais linhas sofreram alteração no ano de 2018, após o I Seminário Interno de Avaliação do PPGEd/UESB, ampliando, assim, as possibilidades de pesquisa. Dessa forma, a Linha 1 nomeia-se a partir de 2018 como Política Pública Educacional e Linha 2 - Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

É mister salientar que o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) desenvolve suas pesquisas através de quatro (04) linhas, às quais, assim concentram-se:

Política Pública Educacional – investiga a educação e política pública; Currículo, Práticas Educativas e Diferença – desenvolve estudos do pensamento curricular e abordagens teórico-metodológicas; Linguagem e Processos de Subjetivação – busca as possíveis conexões entre educação, linguagem, letramentos e os processos de subjetivação; Conhecimento e Práticas Escolares – ocupa-se com os processos de ensino e aprendizagem. A partir desse trabalho observamos que a temática pesquisada tem certo favoritismo entre os estudantes do Programa, especialmente das Linhas 1 e 2, assim demonstradas no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Número de Dissertações do PPGEd



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

A partir das leituras realizadas, dos dados coletados, e da divisão dos trabalhos em blocos, partimos para a análise, onde se permitiu adentrar nas reflexões abordadas pelos pesquisadores e nos dados apresentados, tendo em vista que a pesquisa “é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” (GIL, 2002, p. 17).

BLOCO A: Políticas Públicas de Formação de Professor e Programas de Governo

O diagnóstico das pesquisas, obtidas através da análise do banco de dados do PPGEd/UESB, e que versam sobre Políticas Públicas de Formação de Professor e Programas de Governo, do Bloco A, possibilitaram-nos concluir sobre as implantações do PNAIC, PARFOR, PIBID, Educação Infantil, Regulamentação da educação à distância, Formação de professores nos Institutos Federais, Educação do Campo e Educação profissional, programas de governo, nos seus respectivos municípios e, conseqüentemente, as transformações ocorridas após a execução das propostas desses programas.

Entende-se por política pública todas as ações e programas do Estado que visam a melhoria de algum direito da população (SOUZA, 2006, p. 26).

Pode-se então resumir política pública como um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e /ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) (SOUZA, 2006, p. 26).

Conforme Pereira e Mororó (2017), as políticas públicas diferenciam-se de programas de governo, já que os programas de governo possuem um caráter volátil, ao passo que ocorre a descontinuidade periódica através da interrupção de determinado governo e transição político-ideológica, em contrapartida as políticas públicas tendem a permanecer independente da mudança de governo.

Os conteúdos abordados pelas pesquisas revelam que grande parte dos estudos se concentra em análises pontuais de um curso, de um programa ou de uma proposta específica de formação. Estas dissertações preocuparam-se, sobretudo, com a avaliação do currículo desses cursos/ programas/propostas científicas de formação ou com seu funcionamento. Como são estudos voltados ao conhecimento de realidades locais,

baseadas em opiniões de um grupo restrito, deixam abertas muitas indagações sobre aspectos abrangentes da formação docente, como por exemplo, processos e práticas de formação mais efetivos e novas políticas formuladas para aperfeiçoar cada vez mais tais práticas e processos.

Identificamos, que as referidas pesquisas apresentam um olhar crítico com relação aos programas de governo para a educação, acima citados, apontam falhas quanto as suas implementações, aos prazos de execução dos programas, dificuldades locais, falta de apoio dos gestores, falta de transporte para as capacitações em algumas regiões, o comprometimento das pessoas envolvidas com formação continuada dos professores, outrossim, algumas exaltam a evolução da prática pedagógica dos professores após ingresso nos programas ofertados. Salientamos que os fatores citados, comprometem a aplicação e execução das ações.

Os temas mais enfatizados nas dissertações foram: identidade e profissionalização docente, com formação continuada; formação inicial e prática pedagógica. Os diversos Programas aqui apresentados, discutem os processos formativos dos professores como precedentes para melhorar a qualidade da Educação Básica, implementados pela LDB 9.394/96. Nessa seara, exige-se do professor uma formação mais desafiadora, na busca pela atualização de saberes, de habilidades, do conhecimento tecnológico, cuja finalidade consiste em formar professores mais capacitados para o mundo social do trabalho, um professor pesquisador, investigador e de práticas de aprender a aprender.

Pontuamos, ainda, a ausência de trabalhos que focam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação dos professores nas dissertações selecionadas para a execução deste trabalho. Observamos que estes trabalhos apresentaram uma preocupação sobre a formação docente e escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais, apontando a possibilidade de que a realidade vivenciada se transforme; para melhor, a partir da aplicação dos conhecimentos recebidos durante as formações.

Concordamos com os professores Nunes e Oliveira (2017, p. 7) ao afirmarem que:

A formação continuada não se constitui como prioridade na organização das políticas educacionais dos municípios e há interesse governamental em preservar a situação de desvalorização do trabalho docente, pois corroboram para manter o funcionamento da lógica do sistema capitalista vigente no nosso país. Propõe-se a existência de um Sistema Nacional de Educação, através da consolidação do movimento de educadores que promova a participação da União na definição de uma política global de formação e de valorização, capaz de contemplar formação inicial e continuada, condições de trabalho, piso salarial e carreira, qualificando pedagógica, metodológica, científica e politicamente os professores.

Na conclusão do Bloco A evidenciou-se a preocupação dos pesquisadores em descrever e analisar os enfoques propostos, contudo, percebemos a ausência da inclusão de reflexões que alarguem o processo introdução das novas tecnologias de informação e comunicação, dos multimeios no processo de formação dos professores.

Desta forma, percebemos que o campo ainda é fértil e promissor para que se vislumbrem novas pesquisas e, assim, mais possibilidades de estudos e resultados para uma educação que contemple e possibilite novas vivências e possibilidades.

Bloco B: Formação de Professores na produção acadêmica do PPGEd/UESB

As seis produções que desenvolveram as temáticas da Formação dos Discursos Formativos e Atualidades Pedagógicas trouxeram para o campo da pesquisa discussões valorosas que sustentam a necessidade da constância nas reflexões acerca da formação continuada e permanente. A formação é um dos sustentáculos para o enfrentamento das inúmeras e desafiadoras situações na nossa contemporaneidade.

As questões de investigação que os pesquisadores suscitaram e levaram ao confronto com os teóricos, e a realidade da prática pedagógica no âmbito da formação, foram de relevância ímpar para demais estudos propostos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB.

Dentre as ideias desenvolvidas, podemos citar: Constituição da professoralidade; Experiência estética; Formação do sujeito e do professor; Autoconhecimento; Formação como processo: da inicial à continuada; Concepções de formação; Relação trabalho e educação; As tecnologias de informação e comunicação: sua importância na educação e atualização constante através da formação.

Essas ideias foram amplamente desenvolvidas nas dissertações pesquisadas e nos fizeram imergir no universo das experiências vivenciadas pelos respectivos pesquisadores. Pudemos encontrar nesses trabalhos dados, informações, produções e teorias que fundamentaram as questões abordadas de maneira a informar, atualizar e provocar reflexão sobre os processos formativos em suas diferentes perspectivas. Esteja à pesquisa direcionada para a educação do campo com suas peculiaridades e desafios, com suas lutas travadas pelos movimentos sociais nas últimas décadas por uma formação de professores que contribua com um modelo de educação com características próprias do povo camponês (SANTOS, 2016), seja com a abordagem da “apropriação do discurso do autoconhecimento pelo campo educacional” (MORAES, 2017), ou ainda, pela constante necessidade de formações que atualizemos professores sobre as tecnologias de informação e comunicação (TICs), metodologia insuficientemente aplicada e desenvolvida no campo educacional.

O avanço tecnológico desencadeou uma avalanche de informações que sufocaram os professores com a rapidez da sua operacionalização e dinamismo, e nesse processo os recursos disponibilizados nas unidades escolares também não acompanharam a urgente transformação. Porém, é sabido, que a inserção das TICs em sala de aula favorece demasiadamente o aprendizado, trazendo dinamismo e novas oportunidades de mediação do conhecimento, tornando o processo formativo dos professores ainda mais urgente, ou seja, “é latente a preocupação com a formação dos professores” (RODRIGUES, 2017).

Outro aspecto importante é questionar-se a respeito das concepções de formação e das construções curriculares que permeiam os ambientes escolares e como se processam tais formações no dia a dia dos professores

ao comporem suas práticas formativas, sabendo que as concepções de formação e as construções curriculares veiculadas nas escolas podem influenciar diretamente na constituição do professor não apenas como educador, mas também enquanto sujeito.

Nessa perspectiva, podemos mencionar Xavier (2017), quando apresenta uma antiga discussão sobre a concepção de professor como aquele que o é por vocação, por dom ou falta de oportunidades empregatícias, não aquele que se constrói no cotidiano dos tempos e espaços oportunistas. Professores se fazem nos “discursos tecidos” que, “com o outro vão nos tornando professores”. Uma *construçãoconstituição*¹ que se organiza a partir do sujeito, tendo-o como um todo, sujeito e educador, educador e sujeito, que se constitui a partir de, mediante a, não assujeitado às propostas sociopolíticas que se impõem ao indivíduo. Aqui é salutar citar Fernandes (2015) quando faz menção a Foucault ao desenvolver com maestria as temáticas da “estética da existência”, da “escrita de si” ou da “arte de si mesmo” trazendo a perspectiva do sujeito para o núcleo das discussões acerca da formação de professores. O que podemos expandir com o próprio Foucault referindo-se à ética, ou seja, ao cuidado de si:

A elaboração ética de si é antes o seguinte: fazer da própria existência, deste material essencialmente mortal, o lugar de construção de uma ordem que se mantém por sua coerência interna. [...] Não é uma obrigação para todos, é uma escolha pessoal de existência (FOUCAULT, 2018, p. 480).

O professor precisa nascer de si, de uma subjetividade constituída e formada na lapidação do seu próprio eu, tornando-se sujeito de si no dia a dia do fazer pedagógico, oportunizando-se nos contextos que lhes são oferecidos, como também nos que é necessário serem criados.

As conclusões acerca das concepções de formação de professores apresentadas nos trabalhos dispostos neste bloco B, direta ou indiretamente nos conduzem a crença da formação como processo, especialmente quando a tomamos no seu início e damos prosseguimento

¹ Construçãoconstituição. Aqui entendida como uma composição particular, íntima, própria.

continuadamente. Assim nos mostra Felipe (2017) quando aprofunda suas pesquisas sobre a formação do professor do ensino médio, mas que também nos serve de reflexão para os demais segmentos da educação.

[...] formação como um ato contínuo desencadeado na formação inicial e que prologará por todo o período de exercício docente, através da formação continuada. Entendemos que a formação inicial articula-se com a formação continuada, num movimento que envolve todas as licenciaturas (FELIPE, 2017, p. 19).

Nesse mesmo trabalho, o pesquisador retoma o ano 600 a.C, citando Lao-Tsé, que afirma que “todo estudo é interminável” (FELIPE, 2017, p. 20). O estudo é uma das principais fontes de conhecimento, é a formação que alimenta o processo educativo. É através dele que nos aprofundamos e nos instrumentalizamos para o exercício pleno da docência.

Considerações finais

Realizar o presente estudo foi de grande valia para que pudéssemos alargar nosso campo de conhecimento a respeito da formação de professores na região de Vitória da Conquista-BA, como também no Brasil. Através das produções científicas selecionadas para compor esse estado da arte tivemos uma visão geral das políticas públicas promovidas pelos governos federal, estadual e municipal, dos programas por eles oferecidos e de demais temas atuais da educação.

Visitar esses trabalhos com o olhar científico, na tentativa de analisar suas contribuições para o cenário educacional regional e brasileiro acrescentou novas reflexões às nossas pesquisas, o que deixa evidente a necessidade da continuidade de estudos desse porte, pois a constância na pesquisa nos permite desenvolver processos que envolvem muitas etapas, iniciando-se com a formulação de um problema e finalizando com os resultados (GIL, 2002).

De modo geral, podemos afirmar que programas de governo como PACTO, PIBID, PNAIC, Institutos Federais, UAB, Educação do

Campo, PARFOR, são de fundamental importância para o crescimento e aperfeiçoamento da educação brasileira, pois suas diretrizes são claras ao objetivar as necessidades atuais para a educação em nosso país, contudo, como todo programa educacional precisa ser acompanhado, monitorado e suprido de suas necessidades estruturais. Com igual rigor foram tratadas as temáticas que também influenciam diretamente a formação do professor, nosso objetivo de pesquisa.

Outros pontos a observar, foram: Pensar nas tecnologias de informação e comunicação como ferramentas educativas e imprescindíveis ao contexto atual; Ver a formação como componente técnico; Desvincular a imagem depreciativa construída nos últimos tempos da pessoa do professor; Fortalecer a formação de professores do Campo que desponta como importante instrumento estruturador para a própria educação do Campo; Analisar possíveis falhas na estrutura do curso de Pedagogia PARFOR/UESB para melhor atender aos propósitos da educação pública nessa instituição; Investir na formação para os professores de nível médio e educação profissional; Possuir olhar mais apurado aos cursos de licenciatura dos IFs.

Ademais, formar professor, intervir na dinâmica do seu processo formativo é contribuir com a tarefa árdua e urgente, porém não separada dos demais recursos como estrutura física, plano de carreira, orientação familiar e tantos outros indispensáveis à ação educacional.

Referências

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XX, n. 68, dez. 1999.

BRITO, R. dos S. *Formação continuada no âmbito do programa PACTO nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) no município de Jaguaquara-Ba*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018.

- CARVALHO, M. P. *Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade da rede pública municipal de ensino*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.
- FELIPE, F. F. A. *O processo de formação do professor do Ensino médio e sua contribuição para o sucesso Escolar do aluno*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.
- FERNANDES, M. E. J. *Movimentos de professoralização: enlaces com a experiência estética*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2015.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educ. Soc.*, Ago. 2002, vol. 23, no. 79, p. 257-272. ISSN 0101-7330.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2002.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MORAES, J. G. *A disseminação da noção de autoconhecimento na literatura educacional e na formação do professor*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.
- MOTTA, G. O. *O impacto do programa de formação de professores da educação básica - PARFOR na formação das monitoras das creches públicas de Vitória da Conquista-Ba*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, Ano XXII, 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.
- NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, A. S. *A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2016.

PEREIRA, C. W. dos S. *Política e concepção de formação de professores nos cursos de licenciatura dos institutos federais*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.

PEREIRA, C. W. dos S.; MORORÓ, L. P. In: NUNES, C. P. (Org.). *Pesquisas sobre políticas educacionais*. Vitória da Conquista-Ba: UESB Edições, 2017.

RODRIGUES, D. M. *As TIC e a formação inicial de professores: usos em sala de aula*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.

SANTOS, C. A. *A formação de professores para a educação do campo: estudo epistemológico sobre a produção de conhecimento na área*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2016.

SANTOS, P. *A formação de professores alfabetizadores e o pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018.

SILVA, J. B. da. *A política nacional de formação de professores no território de identidade de vitória da conquista/Ba: o processo de regulamentação da educação a distância*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2015.

SILVA, R. *Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) no estado da Bahia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2015.

SILVA, S. M. da. *O programa institucional de bolsa de iniciação à docência como uma política pública de formação de professores: aprendentes e aprendizagens do processo formativo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2016.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa, *Caderno CRH 39*: 111-24. 2006.

SOUZA, J. de A. *Formação continuada para professores da educação infantil: entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (Ba)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VILAS BOAS, M. C. X. R. *Política para a formação docente: Uma análise do plano nacional de formação de professores – PARFOR*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.

XAVIER, M. M. *Tessituras dos currículos formação e a constituição da professoralidade*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.

CAPÍTULO 9

ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM DO PERFIL PROFISSIONAL E DA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE LAGOA REAL-BAHIA

Izís Pollyanna Teixeira Dias de Freitas
Edinalva Padre Aguiar

Introdução

A discussão que se desenrolará localiza-se no campo teórico denominado Ensino de História. Nela apresentamos o resultado das reflexões a respeito do perfil profissional e da prática docente de professores que lecionam a disciplina História nos anos finais do Ensino Fundamental em Lagoa Real, Bahia.¹ Conforme anunciado, essas reflexões resultam de uma pesquisa desenvolvida durante o ano de 2015 com dez professores de História, quando uma das autoras atuava como coordenadora da Área Ciências Humanas junto à Secretária Municipal de Educação de Lagoa Real. Foram então, selecionados como sujeitos da pesquisa, professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental,

¹ De acordo ao Plano Municipal de Educação de Lagoa Real 2014/2024 (LEI MUNICIPAL Nº 0107/2015), Lagoa Real é um município baiano emancipado no dia 13 de junho de 1989, localizado no semiárido nordestino, no Sudoeste da Bahia à 731 km de Salvador e apresenta uma superfície de 996.292 km². Em 2010, sua população atingiu o contingente de 13.934 habitantes; apresentando PIB 37.602, IDH 0,61 e IDI 0,20 e uma taxa de analfabetismo de 39,10% entre a população maior de 15 anos.

atuantes em várias escolas da sede e da zona rural do município de Lagoa Real, todos com carga horária de 20 horas semanais e que aceitaram responder espontaneamente as questões propostas.

O *locus* da pesquisa foi composto por seis diferentes escolas públicas municipais de pequeno e médio porte do município de Lagoa Real, que ofertam o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), sendo que duas delas se encontram na sede e as outras quatro na zona rural.

Quanto ao método utilizado nessa investigação, optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que ela corresponde ao nosso interesse em compreender “[...] a forma como as pessoas dão sentido à suas vidas – ou a aspectos dela –, como interpretam determinados fatos e por que os interpretam desta ou daquela maneira” (AGUIAR, 2013, p. 76). Vale salientar que esta perspectiva, segundo Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), diz respeito a uma abordagem descritiva, cuja análise dos dados é feita, geralmente, de forma indutiva. Nela, o significado atribuído pelos sujeitos pesquisados assume importância vital, posto que, a partir deles pode-se conhecer como interpretam e entendem as realidades experimentadas e produzidas por eles ou por outros.

Para o tratamento dos dados, de sua organização à interpretação, adotamos a análise de conteúdo, técnica que se apresenta como importante ferramenta na condução de pesquisas de caráter qualitativo, visto que “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2009, p. 45), logo, o investigador se ocupa não somente com o que aparece de maneira evidente, como também com aquilo que possa estar latente.

A análise de conteúdo propõe para o tratamento dos dados os critérios abaixo enunciados:

Quadro 1 – Critérios para análise de conteúdo

| Unidade de contexto | Unidade de registro | Categoria |
|--|---|--|
| Contém a resposta sobre o que foi perguntado no questionário | Composta por uma frase, uma oração, que represente a essência do tema tratado pela pergunta | Uma palavra ou frase que, após a inferência do pesquisador, represente a resposta da questão |

Fonte: Elaboração própria.

Utilizamos então essa recomendação e, na análise dos dados, foram consideradas as respostas apresentadas pelos sujeitos, bem como o não dito que, a nosso ver, é carregado de subjetividade e também importa na investigação. Dessa forma, foi possível, com o aporte do referencial teórico e dentro da abordagem qualitativa, estabelecer o diálogo com os autores que fundamentam essa investigação e que, compondo a interpretação dos dados empíricos, são apresentados no texto que segue.

Conhecendo os sujeitos: o perfil profissional dos professores de História de Lagoa Real- BA

Traçamos o perfil profissional dos professores sujeitos da pesquisa com base nas respostas dos questionários e, seguindo os passos metodológicos da pesquisa qualitativa, foram realizadas as devidas inferências, com as contribuições teóricas das referências selecionadas. Nesse sentido, o que primeiro se constatou é que todos os professores que integraram a pesquisa são concursados esse enquadramento perfil de profissionais de efetivo exercício em sala de aula, lecionando a disciplina História para turmas de 6º ao 9º do Ensino Fundamental, em unidades de ensino de pequeno e médio porte da sede e da zona rural do município de Lagoa Real.

Em relação ao gênero, 80% dos sujeitos são do sexo feminino, reforçando um aspecto já conhecido da docência, como ofício no qual a força de trabalho é predominante feminina. Quanto ao aspecto étnico, 50% dos participantes se declararam ser da cor branca e 40% de cor parda/mulata; observou-se também a não declaração de cor por 10% dos professores, fato que nos chama a atenção, uma vez, que apresentaremos uma breve discussão sobre as relações étnico-raciais em sala de aula. No que diz respeito à faixa etária, esses professores formam um grupo ente 25 e 44 anos.

Entendemos que em pesquisas de caráter educacional é importante analisar o nível de formação do professor, uma vez que a LDB 9394/96 preconiza que esses profissionais devem se adequar à referida lei, ou seja, cursar a graduação como etapa essencial da formação profissional. Assim,

ao traçar o perfil profissional desses sujeitos, constatou-se que todos são graduados, correspondendo aos seguintes números: 70% licenciados em História; 20% em Pedagogia e; 10% informou ter outra graduação diferente das mencionadas. Sobre o último dado, é importante chamar atenção para o seguinte fato: se o professor habilitado na área de atuação profissional já enfrenta dificuldades em sua prática, há de se presumir que as dificuldades tendem a ser maiores entre aqueles não habilitados na disciplina que lecionam, mesmo sendo graduados em áreas afins.

Ao analisar como se dá o desenvolvimento profissional docente, ou seja, a formação inicial e contínua do professor, destacamos como os autores Cláudio Nunes e Dalila Oliveira (2017, p. 70), compreendem a temática:

[...] em alguns casos a noção de desenvolvimento profissional está associada à possibilidade de progresso na vida profissional, levando em consideração outros fatores que não só a formação continuada: salário, condições de trabalho etc.; o peso atribuído à formação é preponderante.

Na perspectiva por eles apresentada – a relação do desenvolvimento profissional, atrelado à formação continuada –, notamos que 70% dos sujeitos disseram ter realizado estudos de Especialização na área de História e/ou Ensino de História. Dados que representam uma melhoria na qualificação profissional, uma vez que revelam a busca pela formação continuada e pela melhoria salarial, que termina por refletir na valorização de sua atuação como professor, pois

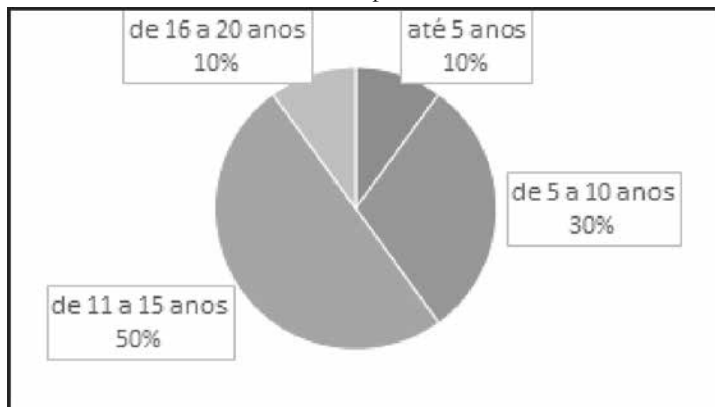
[...] é consenso, entre os profissionais da educação, a noção de que os professores são fundamentais na implementação de uma nova cultura da aprendizagem nos processos educativos escolares e que, para realizarem essa difícil tarefa, precisam ampliar suas próprias oportunidades de desenvolvimento profissional, tanto nos contextos pré-profissionais quanto nos cenários de exercício profissional, por meio da formação continuada. Não obstante as dificuldades que se impõem, a tarefa é menos impossível do que necessária (OLIVEIRA; CAIMI, 2014, p. 98).

Essa ampliação das oportunidades de desenvolvimento profissional acontece à medida em que o professor vê na formação continuada e nas experiências que ela proporciona, a alternativa de valorização e melhoria profissional e, acima de tudo, um aperfeiçoamento necessário ao processo educativo do sujeito a qual ela se destina, o aprendiz.

Vale ressaltar que o serviço público e a estabilidade financeira por ele proporcionado, contribuem na escolha de muitas pessoas pela carreira docente. No entanto, para que isso aconteça, “as políticas de desenvolvimento profissional docente precisam garantir um atrativo maior para a profissão, a fim de que os professores não a abandonem depois de amplo processo formativo” (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 71). E, dentro desse contexto de opção pela carreira docente e continuidade nela, se discute a necessidade de

[...]uma valorização docente de modo a fomentar um imaginário coletivo acerca da profissão, desenvolvendo ações concretas de melhoras das condições de trabalho e, ao mesmo tempo, a proposição de mecanismos avaliadores e reguladores para garantir a responsabilidade dos docentes no exercício da profissão (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 71).

Nessa perspectiva, vale dizer que o processo de se tornar professor se consolida no exercício da profissão. Assim sendo, se fez necessário investigar junto aos sujeitos, o tempo de exercício docente, a fim de verificar a experiência destes profissionais na Educação Básica. Como resultado, observe o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Tempo de docência

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados no gráfico acima demonstram o tempo de atuação em sala de aula descrito pelos professores, revelando que 60% exerce o magistério há mais de uma década. Comparando os resultados da formação (inicial e continuada) e o tempo de exercício da docência, pode-se dizer que os professores que atuam nas escolas públicas de Lagoa Real, lecionando a disciplina História, são profissionais experientes e qualificados, demonstrando que, para além das dificuldades no exercício profissional, assumiram os próprios destinos de sua formação, certamente refletindo em ações que qualificam sua prática docente.

Sobre a formação docente, a bibliografia relacionada ao ensino de História demonstra que são diversas as dificuldades. Uma delas é o tempo destinado à formação pré-profissional, que tem se mostrado insuficiente para dar conta das demandas que a carreira exige. Com a pretensão de abarcar tantos conteúdos e habilidades, essa formação acaba sendo precarizada por produzir percepções fragmentadas do conhecimento histórico e pedagógico (OLIVEIRA; CAIMI, 2014).

Em relação à construção e o desenvolvimento dos saberes docentes, em especial dos saberes do professor de História, destacamos a discussão apresentada por Sandra Oliveira e Flávia Caimi (2014, p. 97):

[...] temos dito que, “para ensinar história a João, é preciso entender de ensinar, de história e de João”, de modo que a formação precisa, simultaneamente, propiciar um sólido conhecimento da matéria a ser ensinada – o que implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento histórico – e desenvolver conhecimentos pedagógicos que permitam ao professor mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis” – o que não é tarefa de mera transposição didática, pois requer atenção quanto às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas (grifos no original).

Por meio do exposto, observa-se que o sucesso ou fracasso da atuação profissional do professor de História está relacionado, entre outros fatores, à formação inicial e continuada. Daí vem a necessidade que sua atuação esteja de acordo com essa formação que, por sua vez, como sugere as autoras acima, precisa propiciar um sólido conhecimento da matéria a ser ensinada, ou seja, habilitar o professor para que tenha domínio epistemológico da disciplina, conhecimento pedagógico e saiba quem são seus alunos, para que assim, a mediação do conhecimento permita a transformação do saber científico em saber escolar a ser apreendido por eles e assim, o ensino de História cumpra suas finalidades.

Ensino de História: a prática docente em debate

Marlene Cainelli (2010) defende que os objetivos do ensino de história deverão estar condicionados à aprendizagem histórica. Nesse sentido, “aprender história seria: discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos. Olhar para o outro em tempos e espaços diversos” (CAINELLI, 2010, p. 27). Assim, os objetivos do ensino de História estariam voltados a capacitar o aluno a volver ao passado de maneira a interpretá-lo com as ferramentas do presente e, principalmente, para entender o seu tempo e seu mundo desde suas diversidades, divergências e desigualdades.

Trazemos também os objetivos para o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental identificados por Sandra Oliveira e

Flávia Caimi (2014), ao analisarem os Parâmetros Curriculares Nacionais (disciplina de História). Segundo as autoras, esse documento

[...] propõe o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas dos estudantes, as quais podem ser sumarizadas nos seguintes aspectos: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em/entre diversos contextos históricos; dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, entre outros (OLIVEIRA; CAIMI, 2014, p. 95).

Os PCNs preconizam o aprimoramento do pensamento histórico do aluno, de maneira que estabeleça relações entre passado-presente, compreendendo diferenças e semelhanças qualitativas entre ambos, de forma contextualizada. Entretanto, cabe lembrar que o documento é uma prescrição, em seu uso quem promove esse aprimoramento é o professor, por meio de sua prática e de seus saberes.

Argumentamos com Carlos Marcelo (2009), que os professores devem possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam, já que o ofício docente exige controle e fluidez sobre elas. Por isso, seu conhecimento teórico, possivelmente, será negligenciado se eles não apresentarem em sua prática, por exemplo, características de um bom planejamento pedagógico, alinhado com os objetivos a serem alcançados.

Tratando da prática docente do professor de História, Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p. 57) afirma que ele

[...] pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas.

Com base no excerto acima, é possível identificar como a autora entende o papel do professor de História e a importância de sua prática frente ao processo educativo do aluno e o incremento do seu pensamento histórico, por meio de operações cognitivas que não se limitam à sala de aula, devendo servir para a vida, ajudando-o na compreensão do mundo e na tomada de decisões, conforme o desenvolvimento de sua consciência histórica, finalidade precípua do ensino de História.

Ainda em relação à prática docente, vale ressaltar que ela exige do professor saberes que são também adquiridos durante sua trajetória profissional e a ela incorporados, ou seja, seus conhecimentos disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2012). Sobre o saber docente esse autor defende ser

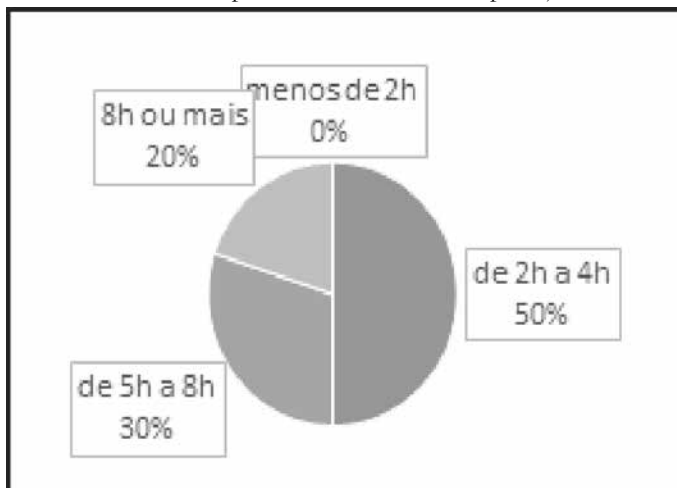
[...] sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa com o intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e com a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares (TARDIF, 2002, p. 11).

É, portanto, um saber concreto, sedimentado em conhecimentos e vivências que se mesclam, em câmbios entre o profissional e o pessoal, construídos nas inter-relações.

O Planejamento Pedagógico como parte da Prática Docente

Um aspecto importante da prática docente refere-se ao planejamento das aulas. Com base nessa premissa, foi perguntado aos sujeitos da investigação quanto tempo por semana era dedicado ao planejamento das aulas. Os dados obtidos das respostas estão representados no gráfico abaixo:²

² Ressaltamos que no instrumento de coleta de dados o tempo de dedicação ao planejamento das aulas foi apresentado de maneira fracionada, conforme divisão apresentada no gráfico.

Gráfico 2 –Tempo semanal dedicado ao planejamento

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados evidenciam que o tempo dedicado ao planejamento das aulas pelos professores investigados se caracteriza como ação instituída em sua prática docente, uma vez que, somando os que dedicam de 5 a 8 horas e os que dedicam mais de oito horas semanais, obtemos o percentual de 55%, sendo que do total todos se dedicam, ao menos, 2 horas por semana, mesmo que em ritmos temporais diferentes. O tempo de dedicação ao planejamento pode ser considerado alto, ainda mais se considerada a carga horária de trabalho desses professores, que é de 20 horas semanais.³

Ainda tratando da discussão sobre o planejamento pedagógico, apresentamos o quadro de análise abaixo. Nele foram transcritas as falas dos sujeitos em resposta à seguinte questão: “Como ocorre o planejamento das aulas de História?”. Com base nas respostas e, seguindo os critérios da análise de conteúdo, se realizou as inferências e as interpretações que geraram as categorias resultantes da pesquisa:⁴

³ Pode ser que ao informarem o tempo destinado ao planejamento, os professores dessa pesquisa se referissem também a outros vínculos, aspecto que só poderia ser elucidado mediante entrevista.

⁴ Para resguardar a identidade dos sujeitos, optamos pelo uso de letras gregas substituindo seus nomes verídicos.

Quadro 2 – O planejamento pedagógico

| Unidade de contexto | Unidade de registro | Categoria |
|---|--|-----------------------------------|
| Sigma: “o planejamento das aulas de história ocorre em casa nos meus planejamentos”. | Planejamento realizado em casa | Planejamento docente isolado |
| Ômega: “ocorre durante as ACs (atividades complementares)”. | Planejamento realizado no momento das ACs | Planejamento docente coletivo |
| Lambda: “faço o planejamento juntamente com outra professora de História da escola”. | Planejamento realizado com outra professora | Planejamento docente em dueto |
| Zeta: “o planejamento das aulas de história, são realizados em casa onde tenho mais acesso à internet e outros livros e quando feito na escola ocorre em conjunto com outra professora de história”. | Planejamento realizado por vezes em casa, individualmente com acesso a recursos; por vezes na escola, em conjunto com outra professora | Planejamento docente misto |
| Gama: “em casa na maior parte do tempo e na escola através das ACs e aulas vagas”. | Planejamento realizado por vezes em casa, individualmente; por vezes na escola nos momentos das ACs, coletivamente e aulas vagas; | Planejamento docente misto |
| Beta: “em casa e nos horários das ACs na escola que leciono, utilizamos livros, revistas, internet entre outros”. | Planejamento realizado por vezes em casa, individualmente; por vezes na escola, coletivamente, explicitando recursos utilizados | Planejamento docente misto |
| Alfa: “o planejamento ocorre durante as AC e demais complemento das aulas é feito em casa”. | Planejamento realizado por vezes em casa, individualmente; por vezes na escola, coletivamente | Planejamento docente misto |
| Delta: “leitura, pesquisas, buscando outras fontes para consulta”. | Planejamento com explicitação metodológica | Planejamento docente por pesquisa |
| Kapa: “através de pesquisas em internet, através de livros didáticos, revistas e outras tecnologias”. | Planejamento com explicitação metodológica e de recursos | Planejamento docente por pesquisa |
| Pbi: “por meio do planejamento durante as AC e no planejamento em casa”. | Planejamento realizado por vezes em casa, individualmente; por vezes na escola, coletivamente | Planejamento docente misto |

Fonte: Elaboração própria.

Através do exposto no quadro acima, verifica-se o surgimento de cinco categorias de análise: 1) Planejamento docente isolado; 2) Planejamento docente coletivo; 3) Planejamento docente em dueto; 4) Planejamento docente misto; 5) Planejamento docente por pesquisa.

Conforme é possível depreender do quadro acima, o *planejamento docente isolado* é caracterizado pelos momentos nos quais o docente realiza seu planejamento em casa, portanto, possivelmente sozinho. Dos dez professores, seis declararam que fazem o planejamento em casa, ou seja, 60% dos sujeitos da pesquisa trabalham para além da carga horária formal e fora do ambiente escolar. Se compararmos a carga horária que os professores declararam destinar ao planejamento semanal e a carga horária de seu vínculo, veremos o quanto esse dado é revelador do excesso de carga horária extraescolar a qual os professores estão submetidos.

O *planejamento docente coletivo* ocorre quando os professores planejam nos momentos destinados às ACs, o que significa que o fazem coletivamente, inclusive com professores de outras disciplinas das ciências humanas, já que as ACs acontecem por áreas de conhecimento. Entendemos que isso é ideal para a prática docente, uma vez que o trabalho produzido coletivamente favorece a reflexão e por acontecer dentro do horário destinado a essa finalidade, contribuindo para minimizar o tempo destinado às atividades extraescolares.

A categoria *planejamento docente em dueto* apareceu em função de alguns docentes declararem que planejam em parceria com colegas da disciplina, não se enquadrando como individual nem coletivo, que compreendemos como composto por um número maior de docentes. Essa maneira de planejar, provavelmente, também favorece a prática docente, uma vez que possibilita a troca de experiências.

No *planejamento docente misto* os professores informaram que realizam seus planejamentos tanto em suas próprias residências, portanto de maneira individual, quanto na unidade escolar em conjunto com os demais colegas. Essa metodologia agrega as vantagens e desvantagens apresentadas nas categorias anteriormente analisadas.

Planejamento docente por pesquisa, nessa categoria os sujeitos não relataram se o planejamento era feito de maneira individual ou coletiva, nem o momento ou local e sim as metodologias (leituras e pesquisas) e os recursos (livros didáticos, revistas, internet e outras tecnologias). É importante destacar que essa categoria está relacionada a utilização de multimeios tecnológicos e livros para o planejamento das atividades pedagógicas e também como subsídio para fundamentação teórica desse professor, o que amplia suas possibilidades de atuação.

Notou-se que todos os professores que compõem o grupo de sujeitos desta investigação sinalizaram que tem acesso à internet. Destes, 90% diz utilizar em seu planejamento e execução das aulas, os recursos tecnológicos disponíveis na escola. Trata-se de um dado significativo dentro do contexto de informatização e circulação de informação em instituições públicas, principalmente, quando a utilização de multimeios tecnológicos está vinculada à prática pedagógica, ação que pode refletir positivamente no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Destacamos ainda ser possível depreender que a maioria das respostas diz respeito ao *onde* e *quando* e não ao *como* as atividades de planejamento são realizadas. Elas evidenciam também as poucas condições de produção no ambiente escolar, seja pela falta de recursos – como o acesso à internet, por exemplo –, seja por outros fatores que não puderam ser inferidos das respostas.

A Prática Docente e a Seleção Curricular

Quando se discute acerca da seleção dos conteúdos para o ensino de História compondo a prática docente, vale refletir sobre as considerações apresentadas por Marlene Cainelli (2010, p. 20):

As definições de conteúdos históricos escolares envolvem também as demandas relacionadas aos poderes constituídos, nesse sentido definir o que se ensina na disciplina de história caracteriza-se antes de qualquer coisa por disputas em torno da memória e constituição da nação e de seus sujeitos. Cada sociedade marca e reproduz passados ancorados na história que os contam.

Trata-se de disputas sobre o que deve ser ensinado, o que será lembrado e o que será esquecido. No caso dessa pesquisa, nosso interesse foi identificar junto aos professores, *como eram selecionados os conteúdos ministrados na disciplina História*. Essa pergunta originou as respostas, com base nas quais foi montado o quadro de análises que segue. Observe:

Quadro 3 – A seleção dos conteúdos

| Unidade de contexto | Unidade de registro | Categoria |
|--|---|--|
| <i>Sigma</i> : “planejamento anual, ou seja, através do plano de curso”. | A seleção é realizada com base no plano de curso | Seleção por meio do plano de curso |
| <i>Ômega</i> : “através do plano de curso levando em consideração a realidade do aluno e do livro didático”. | A seleção é realizada com base no plano de curso, levando em consideração a realidade do aluno e o livro didático | Seleção por meio do plano de curso |
| <i>Lambda</i> : “fazemos o plano de curso seguindo as orientações do livro didático”. | A seleção é realizada com base no livro didático | Seleção por meio do livro didático |
| <i>Zeta</i> : “os conteúdos trabalhados em sala de aula são de acordo com os apresentados no livro didático”. | A seleção é realizada com base no livro didático | Seleção por meio do livro didático |
| <i>Gama</i> : “procuro seguir os oferecidos pelo LD e complementá-los com abordagens de temas que possam oferecer aos alunos uma maior e melhor visão de mundo. Considerando o tempo em relação a quantidade de conteúdos, seleciono os de maiores relevâncias para o conhecimento dos estudantes”. | A seleção é realizada com base no livro didático e complementada com os de maiores relevâncias para o conhecimento dos estudantes | Seleção por meio do livro didático |
| <i>Alfa</i> : “a seleção dos conteúdos é sempre feita antes do início do ano letivo, na reunião pedagógica e acrescentando sempre que necessário”. | A seleção é realizada com base na reunião pedagógica e com complementação | Seleção por meio de reunião pedagógica |
| <i>Delta</i> : “são selecionados pelos professores em reunião para elaborar o plano de curso”. | A seleção é realizada em reunião para elaborar o plano de curso | Seleção por meio de reunião pedagógica |

| | | |
|--|---|--|
| Kapa: “através de pesquisas, revistas, recursos tecnológicos e livros didáticos”. | A seleção é realizada por meio de pesquisas, recursos tecnológicos e livros didáticos | Seleção por meio do livro didático |
| Phi: “são selecionados no plano de curso a partir do livro didático adotado”. | A seleção é realizada com base no livro didático | Seleção por meio do livro didático |
| Beta: “são selecionados no planejamento de curso junto com outros professores”. | A seleção é realizada no planejamento, de forma coletiva | Seleção por meio de reunião pedagógica |

Fonte: Elaboração própria.

O quadro de análises acima permitiu a elaboração de três categorias: 1) Seleção por meio do plano de curso; 2) Seleção por meio do livro didático; 3) Seleção por meio de reunião pedagógica.

Na *seleção por meio do plano de curso* não fica claro quais meios e critérios os professores utilizam para estabelecerem o currículo a ser ensinado. Se eles extraem esse currículo do plano de curso, de onde eles são recortados para compor o plano? Observou-se que a combinação dos termos *plano de curso* e *livro didático* apareceu na fala de três professores, o que pode sugerir que a elaboração do plano de curso é feita com base no livro didático.

Resposta igualmente inespecífica é caracterizada pela categoria *seleção por meio de reunião pedagógica*, uma vez que a reunião diz respeito a uma ação inerente ao ofício docente e não a modos e princípios de escolha de conteúdos. Segundo nossa compreensão, os professores poderiam estar se referindo às jornadas pedagógicas que, geralmente, reservam um momento ao planejamento por parte das áreas. Mesmo assim, isso não assinala as maneiras de seleção curricular.

Quanto à categoria *seleção por meio do livro didático*, as pesquisas demonstraram sobremaneira que esse material didático é a maior fonte de seleção curricular, visto ser ele de fácil acesso tanto para os professores quanto para os alunos e, por vezes, o único recurso que o professor dispõe em sua prática. Apenas um professor fez referência a outras fontes de seleção “pesquisas, revistas, recursos tecnológicos e livros didáticos” (Kapa), por isso, achamos melhor não criar outra categoria e sim alocar a resposta nessa.

Um fato apareceu como critério de seleção na fala de apenas dois professores: a relevância dos conteúdos para os alunos. Um dos sujeitos justificou que leva “[...] em consideração a realidade do aluno [...]” (Ômega). Entretanto, além da dosagem do tempo, o outro sujeito não explicitou qual seria motivo de relevância “Considerando o tempo em relação a quantidade de conteúdos, seleciono os de maiores relevâncias para o conhecimento dos estudantes” (Gama). De toda forma, pensar no aluno no processo de seleção curricular é fundamental, pois, se entende que o conhecimento escolar tem a função de influenciar na formação do pensamento crítico e reflexivo acerca de si e do mundo. Para Marlene Cainelli (2010, p. 25), “selecionar conteúdos é uma tarefa difícil” e nessa prática é fundamental que o professor busque a formação do pensamento histórico do aluno.

A Prática Docente e ensino de Algumas Temáticas

Por defendermos a relevância da temática História e Cultura Afro Brasileira e Indígena e no intuito de identificar se em sua prática docente os professores estavam desenvolvendo atividades que contemplasse o ensino da mesma, foi perguntado se eles trabalham em suas aulas conteúdos que favoreçam a discussão dos aspectos apresentados nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Para essa questão 80% dos professores afirmaram positivamente abordarem. Por outro lado, chama a atenção o fato de 20% desses professores não responderem se abordam ou não conteúdos que favoreçam a discussão apresentada nas referidas leis. O silenciamento quanto a esta questão nos leva a pensar que esses profissionais talvez desconheçam a legislação citada e o seu teor ou desconsiderem tais leis, importantes para o desenvolvimento no espaço escolar, de conhecimento sobre a cultura do outro e o reconhecimento de sua própria cultura, mas acima de tudo, para o desenvolvimento de atitudes de respeito e repúdio às injustiças, ao racismo e aos preconceitos de natureza étnica.

Dentro do bloco de questões que leva a reflexão sobre uma prática docente mais aproximada com o aluno, mesmo não ficando evidente

a forma como isso ocorre, verificou-se que 100% dos professores afirmaram que a história local é valorizada em suas aulas. Em relação ao desenvolvimento desse conceito substantivo⁵ nas aulas de História, Marlene Cainelli (2010, p. 25) afirma:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho, lazer – e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

Dessa maneira, ao observar os dados da pesquisa, pode-se dizer que a totalidade dos professores envolvidos na investigação valoriza a história local estando assim, em consonância ao que defende Marlene Cainelli (2010), sobre proporcionar uma melhor relação com o conhecimento histórico, já que aborda uma história mais próxima e, por vezes, experienciada pelo aluno.

Buscou-se também analisar a prática pedagógica relativa a abordagem da temática Patrimônio Artístico e Cultural por entender que ela – assim como a história local – ajuda a aproximar o aluno de sua realidade e, portanto, do conhecimento histórico. Entendemos que isso pode proporcionar uma melhor relação entre o conhecimento e os sujeitos agentes desse conhecimento – professor e aluno –, já que torna

[...] necessário estabelecer um olhar sensível para o contexto social e para as práticas culturais dos sujeitos que estão na escola, mobilizando a capacidade de dialogar, de interagir, de organizar adequadamente o ensino e viabilizar as aprendizagens dos estudantes (OLIVEIRA; CAIMI, 2014, p. 97).

Percebeu-se, por meio da análise dos dados presentes nos questionários que 90% dos professores realizam atividades com o propósito sinalizado pelas autoras acima, ou seja, o desenvolvimento no aluno de uma postura de valorização do conhecimento histórico, visando

⁵ Refere-se o conceito substantivo a noções ligadas aos conteúdos históricos (BARCA, 2001).

o aprimoramento da aprendizagem e o desenvolvimento de um olhar mais autônomo sobre o mundo.

Considerações finais

A título de síntese, retomamos alguns aspectos relacionados ao perfil dos professores sujeitos da pesquisa. Inicialmente ficou evidente que é composto, em sua maioria, por pessoas do sexo feminino, que atuam com uma carga horária de 20 horas semanais, em salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os dados demonstram também que são profissionais experientes e, em sua totalidade, apresentam curso de graduação. Notamos um percentual satisfatório daqueles que revelaram terem cursado especialização em História ou Ensino de História, situação cada vez mais comum, uma vez que representa uma melhoria na prática docente e também salarial, refletindo na valorização desse ofício.

A pesquisa evidenciou, ainda, que o sucesso ou insucesso da atuação como professor está vinculada à formação docente, bem como ao desenvolvimento dos saberes ao longo de sua prática, proporcionados pela formação inicial e continuada e em meio ao contexto escolar e social no qual o professor está inserido.

Nessa investigação foi observada a preocupação dos professores em envolver seus alunos com temáticas ligadas à história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como à história local e patrimonial. A maioria deles afirmou utilizar o livro didático como principal fonte para o planejamento, mas apenas dois se preocuparam em relacionar o planejamento com a realidade sociocultural do aluno.

Por fim, cabe destacar a importância que assume pesquisas dessa natureza dentro do campo do Ensino de História, uma vez que os resultados obtidos desvelam aspectos da prática do professor de História e, esperamos, possa contribuir para que os sujeitos envolvidos – e outros interessados – conheçam melhor sua realidade e ampliem sua postura crítica frente as reflexões aqui apresentadas.

Referências

- AGUIAR, E. P. *O ensinado, o aprendido: a educação histórica e a consciência histórica*. 2013. 338f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14561/1/Tese%20Edinalva%20Padre%20Aguiar.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.
- BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*. Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 013-021.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 dez. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 10. 639, de 09 de janeiro de 2003*. D.O.U de 10/01/2003. Altera a Lei no 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://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 dez. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008*. D.O.U de 11/01/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11644.htm. Acesso em: 23 dez. 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- CAINELLI, M. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, M. M. D. de (Org.). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 17-34.

LAGOA REAL. Lei Municipal N° 0107/2015. Plano Municipal de Educação de Lagoa Real 2014/2024. *Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Lagoa Real*. N° 535. 09. fev. 2015. Disponível em: <http://lagoareal.ba.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/LEI-0107.2015-PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-1.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 08, p. 7-22. jan./abr. 2009.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudanças na prática educativa. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, S. R. F. de; CAIMI, F. E. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? *Interações*, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.interacoes.ucdb.br/article/view/130>. Acesso em: 23 dez. 2018.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano na sala de aula. In: BITTENCOURT, C. *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 54-68.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 10

TENSÕES, CONFLITOS E DESAFIOS DOS DOCENTES DA EJA

Julita Lopes Carvalho

Histórico da EJA no Brasil – avanços e retrocessos

A história da educação no Brasil traz marcas da exclusão de crianças, jovens e adultos, em sua grande maioria de pobres e negros, que por décadas sequer ingressavam na escola, vivendo em condições de analfabetismo ou semi-analfabetismo, pois a escola era para uma pequena parte da população. Não havia por parte do governo, uma articulação efetiva para resolver o problema. Os primeiros séculos foram de subdesenvolvimento socioeconômico no país, onde ainda se atribuía a culpa da crise aos próprios analfabetos (SANTOS et al., 2016, p. 3).

Para melhor entender a valorização do ensino público oferecida, principalmente aos adolescentes, jovens e adultos, é necessário deslocar a ótica para o início da história da educação no Brasil. Transcorreram séculos de marginalidade das classes populares. A educação era oferecida apenas aos filhos dos colonizadores, o que se configurou a exclusão de boa parte da população, especificamente os índios e os negros.

Em 1824 foi outorgada a primeira constituição, e trazia em seu texto, como direito garantido, a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Entretanto, o termo “cidadão” se aplicava apenas aos homens brancos, livres ou libertos, excluindo mulheres e crianças. Assim, a população oprimida continuava desassistida e marginalizada, a esperar pela solidariedade de pessoas letradas que a quisessem alfabetizar (SANTOS et al., 2016, p. 3).

Conforme os autores, no início do século XX, havia ainda 62% de analfabetos no país. Em pleno desenvolvimento industrial na Europa, no Brasil a educação era vista com outro olhar, porém ainda com os objetivos de qualificar minimamente os trabalhadores para atender a demanda industrial, obter maior controle social e diminuir os índices de analfabetismo. Em 1934 a Constituição estabelecia um Plano Nacional de Educação, onde a EJA é citada pela primeira vez como sendo dever do Estado. A partir de então, começa-se a pensar na oferta da educação básica para os jovens e adultos marginalizados.

A Constituição estabelecia em seu artigo 150, ser competência da União fixar Plano Nacional de Educação extensivo a todos os níveis de escolaridade. Com as medidas adotadas, por volta de 1937 as legislações da EJA começam a tomar forma profissionalizante, se mantendo alinhadas às demandas e necessidades da indústria. Em 1945 se estabelece que a frequência no ensino primário é obrigatória, extensivo às pessoas adultas. Entre os anos de 1946 a 1964, o país passou por um período de redemocratização em defesa da educação. Foi um período de campanhas educacionais que contemplava nacionalmente jovens e adultos, dentre elas o Ensino Supletivo, criado para atender às classes populares, ofertado aos que estavam em defasagem, como confirma Gadotti (1997).

Os períodos das décadas de 1956 a 1964 foram marcados pelas iniciativas populares e governamentais, as quais se caracterizavam como promissoras à EJA. Período em que pedagogia de alfabetização de adultos teve como referência Paulo Freire, com uma proposta de ensino diferenciada, contextualizada, partindo do conhecimento que os indivíduos já possuem, tornando o aprendizado mais significativo e

atraente para atender esses indivíduos. Foram anos marcados por ações que buscavam entender as causas do analfabetismo.

Em 1961, através da Lei nº 4.024 (Revogada pela Lei nº 9.394 de 1996), foram instituídas as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), uma conquista na história da Educação no país. Porém, em 1964, no período regime militar, a prioridade era o desenvolvimento econômico, e para erradicar o problema do analfabetismo, criaram-se campanhas de cunho conservador e propósitos assistencialistas, dentre eles o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, em 1967, que não obteve resultados satisfatórios, pela descontinuidade dos estudos por parte dos estudantes (SANTOS et al., 2016, p. 7).

É importante que se perceba que nesse momento político vivido pelo país, tais campanhas se revelam com especialidades típicas de neutralizar movimentos que fossem contrários ao regime militar. Esse movimento foi um projeto de alcance nacional, mantido pelo governo, com um modelo de ações centralizadas desde sua organização, orientação e supervisão pedagógica à produção de material didático.

A década de 1970 foi marcada pela repressão do governo militar em todo país, e a Lei nº 5.692 é criada para regulamentar o ensino supletivo, em 1971, com uma proposta de ensino que visava atender os jovens e adultos. AEJA aparece em um capítulo da legislação educacional, com o parecer do Conselho Federal da Educação nº 699 e o documento *Política para o Ensino Supletivo*, surge em 1972, com nova roupagem, porém as mesmas ideias. Era um ensino aligeirado para pessoas que precisavam concluir os estudos, a fim de serem absolvidos no mercado de trabalho (SANTOS et al., 2016, p. 8).

Nos anos 1980 o país vivencia mais uma conquista advinda da luta popular. Foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, em seu artigo 208, inciso I, onde determina que é dever do Estado garantir a todos, inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade certa, uma educação básica, obrigatória e gratuita. Neste contexto, o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR. Fica estabelecido no artigo 205 da Constituição (BRASIL,

1988) que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entretanto, a garantia do direito à escolarização só veio de fato a ser assegurada, com a pressão popular por direito à educação básica, para os jovens e adultos. Porém, sua realização plena não se efetivou, pois restringiu a pessoas de 7 a 14 anos. Nos últimos anos, com a exigência de atender ao mercado de trabalho, a educação poucas vezes tem sido lembrada como uma preparação necessária para a formação e emancipação do indivíduo para o exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto, o primeiro governo que chega ao poder, através do voto direto, o presidente Fernando Collor de Melo, governou de 1990 a 1992. Governou apenas dois anos, e já em seu primeiro ano de governo, extinguiu a Fundação EDUCAR, configurando uma política da descontinuidade, que se arrastou pelo país, governo após governo, num dissimulado descaso com a educação, em especial a de jovens e adultos.

A união transfere para os municípios a responsabilidade dos programas de Alfabetização, implementando o *Programa Nacional de alfabetização e Cidadania (PNAC)*. O presidente é deposto através do Impeachment e o país mergulha em mais uma crise política, financeira e educacional, enquanto a década anterior destacou-se como uma década de luta, de mobilização dos educadores pela busca da universalização da Escola Pública, pela garantia de uma educação de qualidade para todos. E o desenrolar da história mostrou que os objetivos esperados não foram atingidos, no que se refere à educação.

Conforme Saviani (2002), no contexto vivenciado onde se intensificava a organização em busca da universalização da escola pública, esperava-se que a educação de fato garantisse um ensino de qualidade a todos os brasileiros, o que não aconteceu efetivamente. Nos anos de 1990, a política assumida pelos governantes da época, foi marcada por um período de descrença total por parte dos educadores ao perceberem que as políticas públicas reconheciam a importância da Educação, mas ao

mesmo tempo transferiam, em parte, a responsabilidade do financiamento à iniciativa privada. Esse processo de transferência vem acontecendo em vários setores ao longo desses anos, agravando cada vez mais a situação do país, desde o ensino de nível básico até o ensino superior, incluindo a formação profissional.

Entretanto, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição dos anos 1980 e 1990. A mobilização da sociedade civil com participação ativa foi o que impulsionou tal reconhecimento por parte dos governantes, antes restrito apenas às crianças e adolescentes (PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

Após mais de duas décadas, a educação continua pontuada nos baixos níveis de aprendizagem dos estudantes da educação básica e na pouca valorização e profissionalização dos docentes dessa modalidade de ensino, ou seja, algumas conquistas dos anos 1980 ficaram reduzidas apenas ao acesso do aluno a escola, ainda que sem condições adequadas para seu atendimento.

No período em que tomou posse o vice-presidente Itamar Franco (1993-1994), após o impeachment de Fernando Collor, foi mais um momento de descontinuidade que se configurou na Educação brasileira. Abandonou-se o PNAC e se instituiu o Plano Decenal da Educação para Todos, 1993-2003, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo em 10 anos. O plano também fomentava a discussão sobre o futuro da EJA.

É importante que se reflita e se discuta sobre tais questões: com qual finalidade a educação é oferecida? Seria para qualificação desse indivíduo na perspectiva de atender as demandas do sistema globalizado, neoliberal do mercado? Os jovens e adultos vêem sua educação como uma forma de ascender? Como tornar o estudo atrativo para estudantes que chegam à EJA com menos idade a cada ano?

A educação é um elemento básico para a realização do ser humano, em seu sentido mais amplo. Os jovens e adultos são pessoas que não tiveram o direito de escolarização respeitado no passado, portanto, a estes deve ser garantida. Entretanto, não diferente das décadas anteriores, a EJA

no início do século XXI ainda é pensada como um modelo de educação que atende a demanda do mercado. É a negação clara dos direitos do cidadão. Cada governo que assume anunciando propostas revolucionárias, principalmente no campo educativo, aparenta interesses por mudanças, porém com planos velhos arrumados como novos, sempre desfazendo das políticas anteriores e criando novas políticas para se promover.

Fica claro que, enquanto os governantes não assegurarem a educação como direito humano e incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade plena, o país não avançará para patamares maiores no campo educacional e social. Um indivíduo melhor escolarizado tem maiores possibilidades de lutar pelos seus direitos, de exercer melhor sua cidadania, e, portanto, melhores condições de defender os demais direitos (saúde, habitação, melhores condições de vida, participação política, e outros).

A educação como um direito pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado. Ou a educação desempenha seu papel de educar para o convívio social, respeito às diferenças, exercício pleno da cidadania, respeito aos direitos civis, políticos e econômicos ou serão perpetuadas as desigualdades sociais e toda sorte de intolerâncias.

Ainda analisando mais um momento da história da EJA, a modalidade de ensino vivenciou a falta de reconhecimento ao direito de equidade educativa no período do Governo FHC (1995-2002). Este foi um governo marcado pelo recolhimento orçamentário e repasse de fundos mínimos para a Educação. Em seu governo, é enfraquecido o Plano Decenal de Educação para Todos.

A LDB (BRASIL, 2003, Art. 37), em seu segundo capítulo, assegura aos estudantes da EJA, o direito de oferta como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando e ofertando aos que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. Ainda na Seção V, em seu Artigo 37, parágrafo 1º, garante que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 2003).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010, o sistema educacional foi assumido com ações articuladas e integradas, em colaboração com os entes federados da União, Estados e Municípios para ampliar e democratizar o acesso à educação em todos os níveis. O período apresentou mudanças políticas que deram novos significados a modalidade e assinalou empreendimentos voltados para as políticas públicas de EJA com maior compromisso.

Em seu governo, muitas políticas educacionais foram implementadas, tais como: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), para os municípios com analfabetismo igual ou superior a 25%, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens, Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que depois passa a FUNDEB, e Criação dos Institutos Federais de Educação.

Com a promoção dessa modalidade no campo da educação, surge a preocupação com políticas para o controle e a diminuição das desigualdades sociais, propondo articulação da educação profissional com a educação básica e com instruções estratégicas para a EJA. Surge o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revoga o decreto nº 2.208/97, promove reforma na Educação Profissional, em consonância com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/96, prevendo embasamento legal para a articulação e a integração entre o ensino técnico e o médio de diferenciadas maneiras (PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

Com relação às políticas públicas ou programas criados para atender estudantes da modalidade EJA, ainda há muito que se avançar, principalmente quando se observa que no decorrer da história, houve

projetos bem-sucedidos, outros interrompidos, por diversas razões ou interesses políticos de cada governo. Ocorria que, quando um programa novo ou tendência educacional ainda não havia sido absolvido pelos profissionais da educação, outro apontava como a solução para o problema educacional.

É importante lembrar que foi a partir das últimas décadas que a EJA começou a ganhar tímida visibilidade, bem como ações efetivas de fato a modalidade. É intensa e constante a luta por uma Educação melhor. A história da educação do país conduz a um melhor entendimento dessa modalidade enquanto luta social e sua efetivação. Apesar de todo avanço, a Educação no Brasil é pensada para atender uma determinada parcela da sociedade, e não a totalidade, apesar dos direitos garantidos por leis. O que acontece na prática é a negação desse direito.

Novas políticas públicas: reflexões e planejamentos

Nos últimos anos, o Ministério da Educação se mobilizou de forma articulada com Estados, Municípios e instâncias representativas do setor educacional, direcionando as discussões e articulações em torno de um plano, O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Cada meta do PNE serviu de referência para o Planejamento Estratégico Institucional e o Plano Tático Operacional, envolvendo todas as secretarias e autarquias na definição das ações, dos responsáveis e dos recursos necessários, em todo país.

O PNE gerou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para os próximos dez anos. As primeiras metas foram pensadas para garantir o direito a educação básica com qualidade, e assim promover a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Ainda outras metas refletem a respeito especificamente da redução das desigualdades e da valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade.

Importantes leis e documentos foram criados ou revisados, como: Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) e outros, que pensaram em uma organização educacional para atender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que propusesse uma educação equiparada aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo, todavia este último especificamente, foi elaborado sem pensar nas especificidades da EJA (PIERRO; HADDAD, 2015, p. 198).

Ainda sobre o PNE, outro bloco de metas ainda trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que determinadas metas sejam atingidas. Vale ressaltar que são apenas duas as metas específicas que tratam da educação de jovens e adultos no PNE, são as metas 9 e 10, se referindo a alunos com 15 anos ou mais; tratam da erradicação absoluta do analfabetismo e uma educação profissional integrada, nos ensinos fundamental e médio. Diz assim o texto do PNE:

Meta 9-Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional. Meta 10-Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos, fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (PNE, 2014, p. 35-37).

De acordo com o Plano, a EJA deve assegurar aos seus egressos o direito da continuidade dos estudos e inserção no mundo produtivo, com as mesmas condições que são oferecidas aos alunos que concluem o ensino fundamental e médio, no ensino regular. É certo que conquistas já foram feitas pela educação básica no Brasil nos últimos anos, através da criação de políticas públicas, mesmo que ainda tímidas.

Políticas de valorização dos docentes: possibilidades e desafios

A escola surgiu para atender às necessidades de transmissão do conhecimento sistematizado, dos conhecimentos acumulados ao longo da história. Ela nasce com o surgimento da ciência moderna, representando um papel na consolidação da supremacia burguesa na relação social de

legitimação do poder. Nasce como uma instituição pública, gratuita, e universal que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma cultura, integrar novas gerações com a ideia da sociedade moderna, e socializar de forma sistemática o conhecimento científico.

A missão dada à escola é de transmitir à comunidade tal conhecimento, de maneira que a mesma possa utilizar-se disso para atender suas necessidades e expectativas, participando de sua construção e transformação social. O papel do educador é fundamental no processo de construção do conhecimento dos educandos, pois atua como mediador entre estes e os conhecimentos sistematizados, promovendo a interação dos mesmos por meio de intervenções pedagógicas intencionais, provocadoras e desafiadoras. No que tange à EJA, cabe refletir sobre a ótica da pedagogia freireana a respeito dos conhecimentos de mundo que o indivíduo já traz consigo ao chegar à escola, o que possibilita perceber que o educador não pode perder de vista tais conhecimentos.

Sobre o importante papel do docente da EJA, se percebe o quanto é necessário refletir sobre esse profissional, pois questões que envolvem a profissão e profissionalização podem interferir nos avanços da educação de jovens e adultos, visto que se trata de uma modalidade de ensino que ainda tem muito que avançar em termos de valorização. Ainda demanda muito o pensar sobre a identidade desse profissional, sendo indispensável tal reflexão para o crescimento, valorização e fortalecimento da categoria.

A ênfase na qualificação profissional da mão de obra também é conferida à EJA no segundo Plano Nacional de Educação (PNE), finalmente registrado na Lei n. 13.005/2014 após longos debates no Congresso. O documento não reconhece o conceito de aprendizagem ao longo da vida, mas faz menção ao objetivo de superação do analfabetismo e menciona os jovens e adultos nas metas de universalização da educação básica e inclusão escolar das pessoas com deficiência (PIERRO; HADDAD, 2015, p. 17).

Alguns indicativos sinalizam que são grandes os desafios que estão postos à categoria desses profissionais - não apenas os que atuam na EJA -

mas que cabe aqui destacar alguns deles que ainda precisam ser superados, são: docentes sem formação superior, sendo que ainda há os que não possuem nem o ensino médio; a necessidade de planejamento e políticas voltadas para formação dos professores com licenciatura em determinada disciplina ou área, mas que atuam em outra para complementação de carga horária; o contingente de profissionais em idade para aposentadoria, que estão em sala de aula para complementação orçamentária; funcionários da educação básica que atuam na EJA como complementação de carga horária, sem perfil para trabalhar com esse público, entre outros.

Apesar dos avanços, há ainda realidades muito distantes do que assegura a lei, pois estão inseridos num cenário de desigualdades sócio-histórico-culturais e políticos onde muitos profissionais da educação não contam com um plano de carreira, vivendo formas precárias do trabalho docente. Vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE) que resultou na Lei nº 13.005 de 2014, em consonância com o artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a respeito das políticas educacionais brasileiras, assegura que a valorização dos profissionais da educação ganhou espaço no PNE, especialmente nas metas 15, 16, 17 e 18, que pretendem garantir a melhoria da qualidade da educação (PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

Ressaltando três delas, a Meta 15 tem em vista garantir, em regime de colaboração, no prazo de um ano de vigência do Plano, a política nacional de formação dos profissionais da educação; a Meta 16, formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE e garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação.

A Meta 17 consiste em valorizar profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do Plano; e a Meta 18, assegura, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e para o plano de carreira dos/as profissionais da educação básica pública; tomar como

referência o piso salarial nacional é fundamental para o setor, a despeito de negligenciar os profissionais do setor privado.

Como apontam os autores trazidos acima, a política nacional de formação dos Profissionais da Educação Básica propõe, consolidada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, articular em um mesmo decreto a formação para todos os profissionais da educação básica, cabendo ao Ministério da Educação assegurar que a legislação esteja em vigor como prevê as diretrizes nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Base Nacional Comum Curricular, entre outras.

Mediante o cenário atual, de incertezas e inseguranças, de desvalorização do profissional da educação e da queda nos investimentos, reafirma-se a luta pela democracia e do Estado de Direito em contraposição às medidas adotadas pelo governo quanto às políticas de ajustes estruturais que afetam os diferentes setores, especialmente as políticas sociais. Uma delas, a Emenda Constitucional PEC 241/2016 prevê que as despesas do governo federal sejam apenas corrigidas pela inflação do ano anterior por 20 anos, o que comprometerá, sobretudo, a saúde e a educação, áreas que já atendem a população de baixa renda tão precariamente (PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

Essa medida configura, um retrocesso das conquistas que tão penosamente foram granjeadas ao longo da história, também a quebra da obrigatoriedade de cumprimento da lei no que se refere aos recursos duramente conquistados, o que inviabiliza o Plano Nacional de Educação-PNE (MARCELO, 2009, p. 17).

É importante ressaltar que a nova LDB, ao tratar da EJA, traz no Art. 37, parágrafo 1º que os sistemas de ensino deverão assegurar “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (BRASIL, 1996, p. 13).

Entretanto, como exigir que os professores tenham práticas pedagógicas apropriadas ao alunado, se não é proporcionada a estes a formação continuada e adequada, voltada as particularidades dessa modalidade? O que se vê, são professores da educação básica que vão pra

EJA para complementação de carga horária, que se utilizam das mesmas metodologias e material pedagógico das séries regulares, portanto, faz-se necessária a formação continuada desses docentes.

Nesse sentido, o desafio é crescente e urgente para as universidades no sentido de refletir sobre a garantia e ampliação dos espaços para discussões e pesquisas sobre a modalidade EJA, seja nos cursos de graduação ou pós-graduação, e que tais discussões ultrapassem os limites físicos e se aproximem do chão da escola, para que o docente não seja um mero repetidor de metodologias utilizadas em outros segmentos da educação.

É inegável que a experiência na docência e o conhecimento sobre o que ensinar e como ensinar contam. O conhecimento deve ser para a prática, da prática e na prática. O conhecimento para a prática é a capacidade de organizar conteúdos, teorias e técnicas educacionais. O conhecimento na prática está ligado à investigação formal, advinda das universidades, na ação docente (MARCELO, 2009, p. 17).

O desafio se torna ainda maior para essa modalidade de ensino, quando se percebe que a intenção do governo federal é novamente nivelar o ensino da EJA ao regular, dando ênfase ao ensino técnico. Isso implica em precarização ainda maior no ensino para atender aos jovens e outro documento que veio para ignorar a modalidade EJA é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em sua segunda versão, lançada em 2016, há uma escassa tentativa de incluir a EJA (PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

O texto que fazia menção às “crianças e adolescentes” teve acrescentada a expressão “jovens e adultos”. A mudança no texto em nada melhorou a preocupação com a exclusão do currículo, pois não houve a preocupação em debruçar-se sobre as particularidades da EJA, e construir um capítulo que problematizasse sua especificidade. O documento que já está em sua terceira versão desde 2017, continua perpetuando o descaso com a EJA, ou seja, com as camadas menos favorecidas (SOUSA et al., 2017, p. 10-11).

Condições de trabalho dos docentes

A precarização do ensino no Brasil revela o descaso político e administrativo com a educação em todas as instâncias e modalidades, principalmente nessa modalidade, que em diversas situações são colocadas em último plano. Essa desvalorização e precariedade são perceptíveis no tratamento dado aos docentes no país, no que diz respeito à remuneração, capacitação, investimentos em material didático apropriado e estrutura física das escolas (BRITO et al., 2017, p. 3).

Os problemas apontados pelos autores estão relacionados ao trabalho docente, e como os professores se vêem e se sentem profissionalmente, tendo em vista o principal objetivo da docência. A relação com os estudantes da EJA, como um aspecto do trabalho, é gratificante e prazerosa, apesar das dificuldades encontradas.

A natureza do próprio trabalho proporciona dar vazão à criatividade e satisfação por preparar pessoas para o exercício da autonomia e cidadania. Mas, a presença de aspectos considerados gratificantes e prazerosos não torna os professores valorizados. No entanto, o que se vê é a não valorização dos profissionais da educação quando a atual LDB, regida pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), aparece no artigo 67, incisos I a VI, destacando que será garantido através da criação de estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado (BRITO et al., 2017, p. 3).

Entretanto, a profissão docente, além de não contar com a valorização e formação, conta ainda com problemas que são vistos como causas de adoecimento, percebido no exercício da docência.

Alguns deles são: grande quantidade de adolescentes que chegam à EJA, o que favorece consideravelmente a indisciplina; precariedade das salas de aula, mal iluminadas e sem ventilação; uso exacerbado de aparelhos eletrônicos pelos estudantes, principalmente o celular; precariedade de recursos audiovisuais, isso quando disponibiliza para uso da EJA, ou quando não estão em péssimas condições de uso; acústica deficiente; tratamentos desrespeitosos dos estudantes e até das famílias,

provocando desequilíbrios emocionais; ameaças sofridas, favorecendo doenças psicoemocionais gravíssimas; triplas jornadas de trabalho, devido às baixas remunerações da classe, dentre tantos outros problemas que precarizam o funcionamento da EJA.

Diante de tantos problemas apontados, causados pelo exercício da profissão, alguns docentes tomam iniciativas próprias para amenizar tais dificuldades, dentro de suas possibilidades, como: adquirir com recursos próprios, microfone e amplificador de voz para evitar calos nas cordas vocais e até a perda da voz; tratamentos psicológicos e fisioterapêutico; até aquisição de aparelhos eletrônicos, a fim de dinamizar as aulas; impressão de materiais para serem utilizados nas aulas, com recurso próprio, devido às dificuldades de impressão na própria escola; e tantas outras ações que levam o docente a driblar a precarização de seu trabalho. Todas essas questões cooperam negativamente e comprometem o desempenho do trabalho docente.

Ainda outro fator preocupante com relação à docência, além das precárias condições de trabalho e desvalorização profissional, é o crescente número de jovens que não tem se quer a intenção de ingressar na docência, pois é visto como um ofício para aqueles que não conseguiram ascender nas profissões hierarquicamente bem sucedidas, como observam Nunes e Oliveira (2017, p. 71).

Essas são reflexões precisam se fazer presente nos dias atuais, pois o que se vê é uma desmotivação por parte dos discentes com o exercício da profissão. Qualquer reflexão ou discussão sobre a carreira docente é que, deve-se levar em conta qual tem sido o significado e a forma de valorização da carreira docente nos últimos tempos.

Outro ponto para reflexão seria sobre as mudanças em que passaram a carreira docente ao longo da história. Diante de tantos estudos ao longo dos tempos sobre o desenvolvimento profissional docente, percebe-se que o campo ainda é muito amplo e requer análises mais minuciosas das diferentes etapas que perpassam os docentes, como sinaliza Marcelo (2009, p. 10).

Conclusão

Não existe apenas uma resposta única e pronta a todas estas questões apresentadas neste estudo que envolve a EJA, os estudantes e os profissionais docentes em seu desenvolvimento, pois constitui um elemento fundamental e crucial para assegurar o desenvolvimento profissional docente a aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto, quando se fala em valorização do profissional docente e avanços educacionais – com certeza, aspectos relevantes ainda precisam ser discutidos e, sobretudo, conquistados – não há como negar que a luta pelas conquistas na Educação é constante, como mostram os desdobramentos da história. A valorização docente pressupõe preparo e formação continuada do docente, bem como evitar sofrimento e adoecimento deste.

É importante considerar que a EJA carrega marcas da descontinuidade, marginalidade e desvalorização. Consequentemente tem sido alvo da precarização do trabalho docente e de críticas ao ensino. Vistos como insatisfatórios, passam a integrar o campo de preocupação das associações representativas da categoria e de profissionais da saúde do trabalhador.

Tais motivos de críticas e precarização do ensino não configuram atitude consciente ou proposital. O que de fato acontece é pela sobrecarga de trabalho, pela pressão, pelo cumprimento de metas e cobranças das instituições pela permanência dos estudantes, pela falta de formação continuada e direcionada ao trabalho com a modalidade, pelo descumprimento das leis, dentre outras.

Sendo assim, ser docente da EJA é ter tudo isso em conta e ainda saber o que ensinar e por que ensinar, considerando os saberes que estes educandos possuem e trazem consigo, fazendo-os reconhecer os múltiplos saberes, sua validade para a vida e seus limites.

É imprescindível que se perceba a necessidade que educadores e educandos sejam reconhecidos enquanto sujeitos de direitos, portadores e produtores de cultura e de saberes. Sejam valorizados em seu lugar, a sua

fala, suas trajetórias, suas experiências, suas crenças, desejos e aspirações, tendo a consciência de que também são vítimas de um isolamento sócio educacional. Portanto, a educação é um espaço constante de luta e de transformação da sociedade em prol da aprendizagem e de direitos e oportunidades.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). *Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Abril/2017. Ministério da Educação (MEC) concluída e sistematizada 3ª versão. Conselho Nacional de Educação (CNE). Prevista na Constituição/1988, LDB/1996 e Plano Nacional de Educação/2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, Brasília 2016. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_13ed.pdf?sequence=46. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *MAPA DE ANALFABETISMO NO BRASIL*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. N. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. *Tempos e Espaços em Educação*, Aracaju, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017

CENTRO DE REFERÊNCIA PAULO FREIRE. *Educação Brasileira Contemporânea*. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3393/FPF_PTPF_01_0416.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, p. 7-22, abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 18 de nov. 2018.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. *Carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa*. Artigo da Revista Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO de jovens e adultos, a BNCC e a necessidade de uma construção curricular. UESB. Seminário GEPRÁXIS. *Periódicos*, Vitória da Conquista – Bahia - Brasil, v. 6, n. 6, p. 3981-3993, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7510/7264>. Acesso em: 27 mar. 2019.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2000. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao>. Acesso em: 28 nov. 2018

SANTOS, A. R. dos; SOUSA, G. dos S. Um Estudo Das Relações Entre A Eja e a Educação do Campo/Educational policies: a study of the relationship between Education of the Field and EJA. *Trabalho & Educação* - ISSN 1516-9537 / e-ISSN 2238-037X, v. 21, n. 3, p. 237-256, 21 fev. 2013. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7170>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 35. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.

CAPÍTULO 11

LETRAMENTO E DIVERSIDADE CULTURAL: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Calila Fernandes Guimarães Jandiroba
Vitória Sena Santos Lima*

Introdução

O presente trabalho buscou a partir de estudos teóricos fazer uma discussão e reflexão de como é trabalhado o letramento na Educação Infantil para a valorização da diversidade cultural no processo de socialização.

A abordagem do tema Letramento e Diversidade Cultural: um olhar sobre o trabalho docente na educação infantil torna-se atual e relevante no momento em que a escola desenvolve práticas docentes que procuram atender a diversidade e as diferenças humanas e culturais de sua clientela.

A educação enquanto aprendizado deverá disponibilizar condições para que a criança viva em sociedade compreendendo e respeitando uns aos outros e contribuindo com a afirmação da identidade. Posto que, “a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 43).

A relação e mediação do sujeito com o outro, tem início na Educação Infantil, nesse sentido, para que as crianças saibam se relacionar com as diferenças, é necessário que recebam conhecimentos sobre a diversidade.

Cabe à Educação Infantil proporcionar esses momentos de trocas culturais entre as crianças, mediatizando assim o conhecimento do outro e sua história.

E no que se refere ao letramento, o desafio é fazer com que os professores tenham um entendimento do mesmo enquanto um processo sócio-histórico, e não o atrele somente a escolarização e alfabetização. Que perceba o mesmo como conhecimento de vida e cultura acumulada de uma sociedade.

Letramento: um processo sócio-histórico

Apesar de não ser um termo tão recente, o letramento está em evidência na atualidade das escolas brasileiras em todas as modalidades de ensino, desde a pré-escola ao nível superior. O letramento é um termo polissêmico e, por isso, a sua definição acaba sendo complicada.

O termo letramento começou a ser discutido no Brasil através de pesquisas realizadas por Tfouni na década de 1980. Para esta pesquisadora, o termo aborda os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita, e os resultados desta aquisição na vida de sujeitos que vivem e interagem em uma sociedade que tem como base de comunicação o uso da escrita, sendo estes sujeitos alfabetizados ou não. Tfouni escreve que “[...] o termo “letrado” não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo” (TFOUNI, 2006, p. 23).

Para a maioria dos profissionais da educação, letramento está intimamente ligado à escolarização, à aquisição da escrita e regularmente é visto como sinônimo de alfabetização. No entendimento desses profissionais da educação, só é letrado o sujeito que é alfabetizado, como

se os não alfabetizados fossem desprovidos de conhecimento cultural e consciência crítica, sendo, portanto, incapazes de terem raciocínio lógico. No livro *Letramento e Alfabetização*, Tfouni escreve que

[...] é comum encontrar em vários autores que tratam da questão a afirmativa de que uma das consequências da expansão social da escrita seria a formalização do raciocínio, que se materializa no discurso científico em geral, e no raciocínio lógico, em particular (TFOUNI, 2006, p. 64).

Segundo a autora o estudo sobre letramento não deve ser direcionado apenas a grupos de sujeitos que adquiriram a escrita (os alfabetizados), pois tanto a ausência como a presença da escrita traz consequências para a vida do sujeito. Não existe grau zero de letramento, seria até ignorância considerar que existem pessoas “iletradas” em uma sociedade que tem como alicerce de comunicação a escrita. O letramento é de domínio público, pois ele é todo conhecimento acumulado pela humanidade, seja ele escrito ou oral.

Na maioria das vezes, a concepção de letramento utilizada pelos professores está embasada em cursos, palestras, livros didáticos, manuais de orientação ao professor que trazem o termo letramento intimamente ligado à escolarização. Com autores que enfatizam a existência de uma relação entre a aquisição da escrita e o surgimento do raciocínio lógico, deixando transparecer que o surgimento do raciocínio lógico só se dá através da alfabetização.

Em uma pesquisa realizada por Assolini e Tfouni (1999), intitulada *Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura*, as referidas autoras investigam os enfoques de letramento que circulam no contexto escolar. Nessa pesquisa é possível compreender que, para as professoras entrevistadas e observadas, letramento está relacionado a muito conhecimento a respeito de tudo, ao acesso e conhecimento da tecnologia, a habilidades para escrever bem, resolver problemas da língua, a boa leitura, escrita e oralidade.

O interessante é que, mesmo descrevendo que muitas crianças já são letradas quando chega à escola, esse conhecimento não é valorizado, como deixam claro Assolini e Tfouni (1999, p. 28) ao relatarem que “o aluno só estaria “autorizado” a ler e a escrever após ter cumprido todas as etapas do método de alfabetização de que se valia a professora”, deixando claro que nessa concepção de letramento até as reações e respostas dos alunos são direcionadas pelo planejamento da professora.

Poucas vezes presenciamos em sala de aula professores utilizando do grau letramento de seus alunos, sejam eles crianças ou adultos. Aproveitar o conhecimento que o aluno já traz consigo, seria uma ótima forma de valorizar o aluno e dar uma maior significação a aprendizagem.

Ao contrário do pensamento dos autores que defendem que o surgimento do raciocínio lógico só se dá através da alfabetização, Tfouni (2006, p. 11) argumenta que “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Percebe-se aí que a alfabetização relaciona-se à aquisição do código escrito, com a finalidade de produção de escrita ou leitura, e essa aprendizagem ocorre no âmbito individual, visto que cada indivíduo tem o seu momento de apropriação de conteúdo.

Com pesquisas realizadas com adultos não alfabetizados ou com pouca escolarização, Tfouni e Pereira (2009) demonstram a capacidade de adultos não alfabetizados em construir narrativas com suas próprias autorias e próprios dizeres, sendo estas permeadas por características da escrita. A respeito dessas narrativas Tfouni e Pereira (2009), escrevem que “existem práticas cotidianas letradas de linguagem, que não têm origem na escolarização, e tampouco são valorizadas no espaço escolar”.

Diante do que foi exposto, conseguimos perceber o quanto a escola acaba excluindo uma variedade de conhecimentos cotidianos presentes nas manifestações orais da língua e também escritas, e o quanto essas práticas discursivas cotidianas contribuem para o desenvolvimento do letramento. Como registra Tfouni, Monte-Serrat e Martha:

Se o professor tomar o texto do aluno como produto de seu letramento, e não como marca de seu “analfabetismo funcional”, poderá angariar caminhos para indicar-lhe como aprimorá-lo [...] Se o professor perceber os jogos poéticos na redação do aluno como seu grau de letramento, marcado pela sua realidade sócio-histórica, e não de sua incapacidade; se aceitar que seu aluno pode, e deve, ocupar diferentes lugares de interpretação (pois o papel da escola é justamente indicar isso aos alunos), então teremos um sujeito agente será capaz de contribuir na construção do processo autoral da redação, processo esse que, graças ao arquivo que o aluno aciona, é singularmente poético e criativo (TFOUNI; MONTE-SERRAT; MARTHA, 2013, p. 40).

A partir dessa discussão, é possível perceber que não podemos utilizar o termo letramento como sinônimo de alfabetização, visto que ele não é definição da aquisição de um código escrito. Levando em conta as concepções de letramento de Tfouni, Assolini e Pereira (2017, p. 42), podemos compreender que letrar quer dizer mostrar que todos, ricos ou pobres, de qualquer idade, têm direito ao conhecimento acumulado pela cultura humana. Levando-nos a compreender que o letramento é, acima de tudo, o respeito às diferentes formas de uso da língua.

Diversidade cultural na educação infantil: um grande desafio

Na sociedade medieval a criança não era vista com bons olhos, a criança tinha que trabalhar desde cedo. Não havia distinção entre crianças e adultos, usavam o mesmo tipo de linguagem, não existia um sentimento em especial aos mais novos. A criança era vista como um adulto e sua educação e cuidados eram de responsabilidade da mãe. “[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ARIÈS, 1978, p. 11).

Essa visão que se tinha da criança passa a se modificar após a Idade Moderna, a criança nobre era tratada melhor do que a criança pobre. De um ser sem importância a criança passa ser um indivíduo de grande relevância na sociedade, com direitos e que precisa ter suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas e emocionais supridas.

A escola de Educação Infantil surge como uma instituição assistencial com objetivo de suprir as necessidades da criança e de ocupar, em muitos aspectos, o lugar da família.

Atualmente, devido à crescente diversidade existente nas escolas sendo ela a responsável em transmitir a cultura que a humanidade produz, ela passa a lidar, ou deveria, com a pluralidade de culturas, devendo proporcionar experiências que contribuam para a formação do indivíduo crítico/reflexivo.

Vivemos numa sociedade que se caracteriza pela diversidade cultural, sendo assim, a escola não pode deixar de trabalhar nessa perspectiva. Pois, é no contexto escolar que os sujeitos dão sentido às suas próprias vidas, rumo à construção de seus sentimentos, valores e práticas.

De acordo com o RCNEI:

Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um. Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade, a equidade e a solidariedade. A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela (BRASIL, 1998, p. 35).

Os alunos que estão presentes nas escolas de Educação Infantil trazem hábitos e costumes do ambiente familiar e da sociedade em que vivem. Devido a esta questão, as instituições de Educação Infantil devem ter um trabalho pautado no respeito à diversidade, sendo que cada aluno possui uma história de vida. O exercício em compreender as diferenças, e conhecer o outro, deve ser,

[...] introduzido desde os primeiros anos da escolarização, orientados a identificar as raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida, bairro, comunidades, valorizando-se as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 26).

Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o diferente de certo padrão estabelecido socialmente. “Nesse sentido a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural” (BRASIL, 1997, p. 28).

É na Educação Infantil que processos de socialização passam a ser mais rotineiros e complexos, assim, os profissionais dessa etapa de ensino precisam oportunizar atividades que trabalhem a diversidade étnica e cultural entre as crianças. Segundo o RCNEI:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade étnica cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1998, p. 117).

A correlação entre diversidade cultural e prática docente, constitui aspecto importante na construção de uma aprendizagem que priorize na Educação Infantil a formação de sujeitos que estejam preparados para se relacionar com as diferenças, respeitando as individualidades e identidades.

Dessa forma, os docentes são os grandes responsáveis por “favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 35).

Para Silva (2000), o reconhecimento da diferença é uma questão essencialmente pedagógica e curricular. Segundo o autor, as crianças convivem numa sociedade de diferenças, interagindo umas com as outras no espaço da escola e nesse espaço terão acesso a muito mais possibilidades de trocas culturais e de construção de identidades menos etnocêntricas.

Conclusão

Através desse estudo, pode-se constatar que a sensibilidade para as questões relacionadas às diferenças culturais vem aumentando na sociedade e nos contextos educativos. No entanto, são muitos os desafios para se desenvolver uma educação voltada para a diversidade cultural nas escolas de educação infantil.

Cumpre ainda ressaltar, que um dos desafios da escola é encarar o letramento e a diversidade cultural como meio de transformar o ambiente escolar num espaço de “aprendizagem significativa”.

Ao utilizar o letramento de seus alunos, os professores já estarão de certa forma trabalhando com a diversidade. Visto que, em sala de aula temos alunos de comunidades distintas com costumes e culturas diferentes, o que será de fundamental importância neste processo de ensino e aprendizagem, e de respeito as diferenças.

Nesse contexto evidencia-se a necessidade de estudos futuros que integrem o letramento e a diversidade cultural na Educação Infantil. Esse trabalho será de total importância para o campo acadêmico e profissional, uma vez que apresentará elementos teóricos que norteiam e auxiliam a exposição de conceitos e atividades docentes na educação infantil.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, p. 25-34, dez. 1999 .

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, T. T. A produção social da diferença e da identidade. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. SILVA, T. T. da (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo/SP: Cortez, 2006.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. A. Letramento e alfabetização: corrigindo equívocos. In: RODRIGUES, A. F.; FORTUNATO, M. P. (Org.). *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo*. Edição reformulada. – São Paulo: Humanistas, 2017, p. 31-46. (Série Práticas Educativas; v. 1)

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; MARTHA, D. J. B. A abordagem histórica do letramento: Ecos da memória na atualidade. *Scripta* (PUCMG), v. 17, p. 23-48, 2013.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C. Letramento e formas de resistência à economia escriturística. *Fórum Linguístico* (UFSC), v. 6, p. 67-79, 2009.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS DO TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

*Ruthnelle de Oliveira Chagas
Cecília Conceição Moreira Soares
Fernanda Dione Sales de Souza
Reginaldo Santos Pereira*

Introdução

O trabalho aqui desenvolvido é uma perspectiva sobre como as transformações econômicas tem impactado a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas políticas públicas e nas universidades em relação à formação dos professores. A história da EJA está marcada por políticas desconectadas da realidade e dos desejos dos adultos e dos jovens que, em seus percursos de vida foram obrigados a interromper sua trajetória escolar.

A motivação desse estudo se traduz na experiência enquanto docente e gestora de uma escola da rede estadual da Bahia que tem em seu quadro geral turmas do ensino regular e turmas de Educação de

Jovens e Adultos. Nesse estudo optou-se por uma análise qualitativa e triangulação de dados de documentos oficiais da lei que determina o Estatuto do Magistério do Estado da Bahia em vigor desde 2002, da política estadual da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 2009 e dos fluxogramas (mais recentes) das licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com o objetivo de compreender como o trabalho do professor – num cenário mergulhado pelas interferências neoliberais – se depara com uma prática pedagógica que está submetida às regras predefinidas da programação escolar numa perspectiva de uma política de EJA (2009), a qual estabelece um perfil de educador que subtede-se está preparado para lecionar nas turmas da EJA.

Outro ponto alvo de análise buscará entender sena formação do professor durante a graduação, reconhece e determina na sua grade curricular (que prepara o futuro educador para exercer seu trabalho) aportes teóricos que contempla a Educação dos Jovens e adultos. Para tal estudo estabelecemos interlocuções com Soares, Tardif, Sacristán, Jardimino e outros autores com o objetivo de concatenar informações às análises observadas nos documentos selecionados. A relevância desse estudo está na promoção das pesquisas educacionais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos na formação do professor para esta modalidade de ensino. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, permanentemente, na prática, e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Reflexão sobre o trabalho a educação num contexto do neoliberalismo

Como argumenta Tardif (2002), o trabalho modifica não apenas o objeto fruto da transformação como o executor do objeto – a mudança é mútua. Na educação, a experiência do ofício do professor lhe permite carregar uma identidade única que marca sua história e sua vida. “Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses” (2002, p. 57, grifo do autor). Dominar o

saber para o exercício do trabalho do magistério exige anos de formação, acompanhado da prática plena no ambiente da sala de aula.

Ainda segundo Tardif (2002), os saberes utilizados pelos professores resultam de fontes variadas que estão mergulhadas na história de vida, de formação e de experiência laboral, dificultando desvinculá-los delas, quando se leva em conta o cotidiano da sala de aula. O caráter plural da prática educativa marca a profissão de licenciatura. Por esses saberes serem de origem diversas não é possível, segundo o autor, “[...] fornecer soluções totalmente prontas para problemas concretos da ação cotidiana, problemas esses que se apresentem, aliás, com frequência [...]” (TARDIF, 2002, p. 65). No universo escolar o docente se depara com inúmeras situações com os alunos que colocam em cheque sua capacidade profissional de exercer seu trabalho.

A dinâmica de uma sala de aula impacta diretamente na vida dos educandos. Desta forma, o professor é o sujeito que atua em uma condição de efervescência intelectual e emocional na qual também se encaixa os alunos. Num ambiente marcado por tais características, exige do educador elementos únicos que o capacitam a lidar (quase sempre) com diferentes posturas. Esses fatores diversos são características marcantes da docência – com uma prática constante, o professor com experiência em sala de aula aprende a se adaptar ou ignorar tais dinâmicas. Qualquer uma dessas atitudes acarreta ao aluno inúmeras consequências positivas e/ou negativas. Ao jovem profissional que se prepara dentro de uma instituição de ensino superior, encontrar situações que o impõe a assumir uma postura completamente nova diante de uma turma – seja qual for – pode acarretar inúmeras frustrações ao educador e, principalmente ao aluno.

Segundo Lyotard (interpretado por BALL, 2010), no conjunto de mudanças provocadas pelo modelo do capitalismo neoliberal, indivíduos e instituições são medidos e avaliados quanto a sua eficiência. Nesse novo parâmetro, a educação se situa numa realidade sufocada por constantes avaliações. Ball (2004) entende que os recursos usados para medir a capacidade (num discurso de eficiência), repassado do modelo neoliberal do capitalismo à educação, quanto à eficácia, são contínuos. Entretanto,

as questões que geram um paradoxo, dão a sensação de se estar sendo sempre vigiado: “[...] ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes [...]” (BALL, 2010, p. 39).

Segundo Ball (2010), numa ótica capitalista, a educação pública está mergulhada por interesses materiais e pessoais, embaralhados por competições, sejam elas por recursos, segurança ou deferência, acarretando muito mais trabalho ao professor. Dentro desta realidade, a educação brasileira está sujeita a essas avaliações, buscando eficiência sobre os resultados obtidos. Segundo Nunes e Oliveira (2017), se não houver constante qualificação para o professor, ele pode perder o ânimo e não estará preparado para as mudanças no cenário da educação. Salientam também que o profissional se depara com mudanças na educação, passando a atribuir funções antes desconhecidas, acarretando ao mesmo uma sobrecarga, tendo como consequência uma prática ainda mais precária.

Em teoria, a educação como um direito inalienável do homem, não seleciona, não determina, não exclui. Entretanto, quando se passa a medir desempenho objetivando avaliar as instituições com vista ao mercado, privilegiando o custo em detrimento do benefício, impõe às escolas o amargo sabor da competição. Uma instituição tem sempre que estar à frente de outra, numa disputa que gera insegurança, que pune alunos, professores e o próprio conceito de educação... um paradoxo. Nesse aspecto, se questiona qual o sentido dessas mudanças, quando se analisa todo o benefício histórico que a educação construiu.

Contexto da EJA na Bahia

No ano de 2009 a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) implementou nas escolas públicas a política de EJA para rede estadual intitulada: EJA – Educação de Jovens e Adultos aprendizagem ao longo da vida. Segundo Carmo e Pinheiro (2017) e Chagas e Soares (2018b), a proposta foi marcada por inovações curriculares, metodológicas

e avaliativas, tendo como base na construção desse documento, o envolvimento de profissionais diretamente ligados à EJA, a exemplo de educadores, gestores, educandos, coordenadores, movimentos sociais, instituições universitárias. Levou-se em conta a opinião desses sujeitos, além das discussões nos fóruns internacionais, nacionais e regionais da EJA, feitas através de reuniões, encontros, coleta de dados, etc.

Segundo Chagas e Soares (2018a) essa nova política definida para o estado da Bahia é apresentada a alguns professores em 2008, no curso de formação de profissionais que atuavam e/ou atuariam na EJA da rede estadual com o objetivo de formar os docentes multiplicadores da nova proposta. Ao fazer um exame preliminar do documento: EJA - Educação de Jovens e Adultos Aprendizagem ao Longo da Vida, usado para a formação dos professores do Estado da Bahia, percebe-se que múltiplas ideias contribuíram para a construção da mesma. Os diálogos permitiram ao professor conseguir compreender as motivações que levaram a repensar a educação da EJA, bem como nas características das singularidades desses alunos. As mudanças, segundo a nova política da EJA, focam de maneira direta no currículo e na avaliação desses alunos. Ao currículo, busca-se valorizar as vivências desses sujeitos dialogando com seus saberes para sistematizar novos conhecimentos, tendo em vista as especificidades dos alunos da EJA. A avaliação é pautada na descrição dos percursos desses sujeitos, seguindo um caminho mais humano, sem a frieza dos números quantitativos que a educação escolarizada e formal apresenta.

A despeito da realidade vivida nas escolas, como aponta Sacristán (1998), a aprendizagem é possível dentro de uma cultura escolar própria e definida de forma peculiar pelo currículo. No escopo do trabalho docente – impactado com as constantes mudanças no cenário educacional devido as adequações impostas pelo capitalismo neoliberal – o currículo prescrito determinado pelo governo do estado chega a um corpo de profissionais mal preparados para colocá-lo em prática. Como Jardimino e Araujo (2014) afirmam “[...] a autonomia que é dada ao docente fica restrita ao âmbito das políticas educacionais, que o levam a cumprir determinações prescritas nos documentos oficiais, nos livros didáticos,

em outros materiais e nos projetos político-pedagógico, sobre os quais tem pouca ingerência” (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p. 137).

Segundo Chagas e Soares (2018a), colocar em prática a política da EJA determinada para as escolas do estado em 2009, exigiria do professor um conhecimento largo desses sujeitos ou sobre a nova política, que se resume numa concepção de EJA que valoriza os seus saberes. Contudo, a escola vivencia um contexto de constantes conflitos e discussões. “Na prática não é possível garantir que a nova política elaborada pela secretaria realmente esteja sendo efetivada, vez que é latente a sua complexidade, principalmente ao se refletir a precariedade em que se encontra o profissional em Educação” (CHAGAS; SOARES, 2018a, p. 2).

Segundo Jardimilino e Araujo (2014), pesquisas recentes evidenciam que os professores da EJA são oriundos das diversas áreas do conhecimento, os quais se preparam nas universidades para atuarem no ensino regular e são levados ao ensino de jovens e adultos por diversos motivos e não por escolha pessoal.

No contexto específico da educação baiana, na prática, cada professor do Estado da Bahia segue uma programação predeterminada seguindo as normas da lei 8.261/2002 do Estatuto do Magistério que determinam:

Art. 58 - A distribuição da carga horária do professor deverá ser feita conforme estabelecido no Anexo VII desta Lei.

§ 1º - A distribuição de carga horária do professor em sala de aula obedecerá, prioritariamente, à sua formação profissional, considerando a modalidade de ensino da Unidade Escolar e à seguinte ordem de preferência:

I - maior tempo de serviço em efetiva regência de classe na Unidade Escolar;

II - nível mais alto de enquadramento no quadro de Magistério Público Estadual;

III - assiduidade.

§ 2º - A distribuição da carga horária do professor deverá ser feita, considerando:

I - as atividades em sala de aula - Regência de Classe;

II - as Atividades Complementares - AC, destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional;

III - as atividades de livre escolha - destinadas à preparação de aulas e a avaliação de trabalhos de alunos (BAHIA, 2002).

Na organização da programação em sala de aula, o professor efetivo de 20 horas tem como regra assumir um mínimo de 13 horas em sala de aula, 5 horas em Atividade Complementar (AC) a ser desenvolvida na escola e, 2 horas em atividades produzidas fora da escola. Sendo assim, para o educador de uma unidade escolar não é possível cobrar exclusividade para desenvolver um trabalho específico na EJA.

Por outro lado, a política da Educação de Jovens e Adultos orienta que para assumir as turmas da EJA, os professores devem:

- a) ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta;
- b) conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos;
- c) participar, conhecer, entender os Movimentos que se organizam em torno da luta por conquista de direitos para os populares;
- d) comungar com os ideários e exercitar os princípios da Educação Popular;
- e) cooperar, de forma crítica e competente, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA;
- f) construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico;
- g) entender e respeitar, de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico;
- h) apresentar projeto de trabalho solidário para intervenção na realidade sociopolítica e cultural dos educandos da EJA (BAHIA, 2009, p. 16).

Desta forma, existe uma contradição entre os parâmetros da lei apresentadas no artigo 58, anexo VII e a política instituída para a EJA

no tópico que apresenta o perfil e formação do educador da EJA. Nos incisos I, II e III, segundo a lei 8261/02, a programação da escola deve privilegiar o profissional que tem mais tempo de sala de aula na unidade escolar, seu grau de formação e assiduidade. Não especifica o perfil do professor na distribuição da carga horária nas diferentes modalidades de ensino que o Estado da Bahia hoje apresenta: Ensinos Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos e Tempo Juvenil¹. Desta forma, não é possível garantir uma programação que busque professores aptos ou preparados para trabalhar com esses alunos. Tendo em vista essa dicotomia, assegurar uma programação de professor que se encaixe num perfil que exige a política da EJA, é no mínimo utópica.

Nessa investigação observa-se que pela lei do Estatuto do Magistério 8.261/2002, determina uma distribuição de carga horária das turmas na programação escolar não normatiza nenhuma programação para professores que vão atuar nas turmas da EJA, gerando na prática uma tentativa – sem generalizações – de completar a carga horária dos professores com as turmas dessa modalidade de ensino. Tendo em vista esse aspecto, percebe-se que por essa razão há uma despreocupação com a formação dos professores para o trabalho didático pedagógico com essa modalidade de ensino. Tem-se dessa forma, um grande desafio educacional a ser enfrentado, pois os cursos de graduação em licenciatura não proporcionam, ou não oferecem de maneira satisfatória uma base teórica, metodológica e prática que alicerce o trabalho docente com EJA.

A maior preocupação ao considerar a problemática esclarecida acima, é que notoriamente a educação dos jovens e adultos tem sido igualada ao mesmo patamar da educação tradicional e formal. Associado a esse quadro, existe ainda o despreparo da maioria dos docentes ao assumir um compromisso com a Educação de Jovens e Adultos, pois é evidente que os sujeitos são outros e trazem consigo uma carga de experiências de vida e trabalho que os discentes do ensino formal ainda não vivenciaram.

¹ Cita-se ainda a educacional prisional, profissional, dentre outras.

Para solucionar parte do problema, no contexto do Estado da Bahia, ao especificar a Educação de Jovens e Adultos, a Secretaria de Educação da Bahia – SEC/BA – criou o Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB), a partir do decreto nº 14.532 em 2013, como uma política pública voltada para a educação das classes trabalhadoras. São escolas noturnas, espalhadas em várias cidades baianas, que funcionam com o objetivo de atender esses trabalhadores que buscam se assegurar do direito à educação. Demanda resolvida por um lado, gerando um problema por outro: como garantir o deslocamento dos trabalhadores para os centros noturnos que funcionam em locais distantes de sua moradia ou de seu trabalho. Nesse contexto, os resultados de aprovação, reprovação ou abandono podem interferir no percurso formativo dos alunos, pois a locomoção extensa do trabalhador sugere em alguns casos um obstáculo a continuação dos estudos.

Contudo ao se pensar uma educação para os adultos trabalhadores, criando e equipando escolas como o CENEB – formados por núcleos apropriados para entender as especificidades desses alunos –, não se pode cogitar a sua extinção num rompante, desconsiderando e não reconhecendo as necessidades culturais e materiais desses alunos. O processo de mudanças na Educação gera tempo. Um percurso formativo exige paciência.

Num panorama que busca adequar a educação ao contexto capitalista neoliberal, Os CENEBs surgem ou deixam de existir de acordo com o cenário financeiro e administrativo do Estado. Enxugar a máquina administrativa é o objetivo do governo atual. Desta forma, no final de 2018 as escolas do CENEBs correm o risco de serem desativadas. Exigir uma educação de qualidade ao trabalhador demanda da militância² um esforço contínuo. Infelizmente, algo tão largamente conseguido à custa de lutas anteriores, se encontra num período de incertezas, e completo

² Entende-se por militância da EJA os grupos que ajudam a garantir o direito de educação aos jovens e adultos, atuando nas pesquisas acadêmicas (no Grupos de Trabalho Educação de Jovens e Adultos – GT 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped), nos fóruns de discussão da EJA se posicionando nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – Eneja's, nas Conferencias Internacionais sobre Educação de Adultos – Confintea's. Estudiosos e educadores que permitiram a construção da posposta pedagógica de 2009 para o Estado da Bahia.

desamparo³. Ao professor dessas instituições, resta inseguranças quanto ao ambiente de trabalho. Aos trabalhadores (alunos dos Centros Noturnos desativados) a certeza deque, por parte do governo, não existe interesse de resguardar o espaço e o tempo necessário à sua educação.

Dentro dessa realidade apresentada, as instituições de ensino superior que são responsáveis pela preparação de professores do Estado, devem se comprometer em garantir a formação dos novos educadores na política de EJA – que já é realidade nas escolas desde 2009. Como já exposto, uma vez que é quase impossível garantir uma programação de professores que enquadrem no perfil ideal para se trabalhar com a EJA, as universidades são o ponto nodal de formação para os novos educadores. Os cursos de pedagogia e licenciaturas das universidades devem conter nos fluxogramas e nas ementas das disciplinas conteúdos que busquem munir os novos educadores para as realidades que as escolas vivenciam.

A formação do Professor da EJA num panorama apresentado pelas licenciaturas da UESB

Para Jardimilino e Araujo (2014) o foco da Educação de Jovens e Adultos nas Universidades se concentra mais em cursos de formação inicial de professores, considerando em muitas instituições a extensão e a pesquisa. Contudo, não se encontra presente nos cursos de licenciatura. Segundo Laffin e Dantas (2015), existe um aumento significativo nas produções acadêmicas após 2015, possivelmente devido à criação e implantação do primeiro mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) no ano de 2013 pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mesmo assim, ainda não há dados que informem como a EJA é tratada dentro das licenciaturas.

³ Argumento analisado pela decisão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia extinguindo o Centro Noturno de Educação da Bahia - CENEB em várias cidades deste estado. Atualmente, os CENEBs (localizados nas cidades de Salvador, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Cachoeira, Senhor do Bonfim, Campo Formoso, Jacobina e Conceição do Coité) estão ameaçados de fechar as portas em 2019. Análise tirada da petição pública contra o fechamento dos CENEBs disponível em site citado na referência bibliográfica. Contudo não foi encontrado (em diário oficial) nenhuma portaria desativando os centros noturnos.

Segundo Soares (2005) é imprescindível expandir a formação do educador da EJA para além da pedagogia. Esse avanço pode significar uma preparação metodológica da prática pedagógica, pois na efetiva ação, os professores das diferentes disciplinas da grade curricular que são programados nas unidades escolares, se deparam com uma realidade completamente diferente do sistema formal de ensino. “É preciso avançar no campo conceitual, tendo como foco o jovem e o adulto concreto, como sujeitos de direitos e não de favores” (SOARES, 2005, p. 286-287).

Acerca da presença do EJA no contexto universitário Jardimino e Araújo (2014) consideram que:

[...] falar da presença da Eja no contexto universitário significa mencionar, principalmente, a oferta de cursos de formação inicial de professores para atuar com a educação de pessoas jovens e adultas, mesmo considerando que, em muitas instituições de ensino superior, a extensão e a pesquisa nas temáticas relacionadas a Eja sejam mais representativas que os cursos de licenciatura. [...] (JARDILINO; ARAÚJO; 2014, p. 94).

Percebemos assim que o segredo para um processo de ensino e aprendizagem adequados no contexto do EJA depende da oferta e da qualidade da formação inicial dos docentes. Ainda segundo Jardimino e Araújo (2014)

[...] Compreendemos que formação inicial é “a primeira etapa do processo de formação a ser desenvolvido com um grupo que atua ou pretende atuar na educação de jovens a adultos”. Consideramos que grande parte desses educadores ainda não trabalha nas escolas, ainda não foi formada, muito embora alguns tenham experiências com alfabetização de adultos e educação popular. [...] (JARDILINO; ARAÚJO; 2014, p. 95).

A prática na educação de Jovens e Adultos nem sempre está relacionada a uma formação inicial, mas sim a uma experiência direta de alguns docentes com a educação popular, que conseqüentemente, leva muitos educadores a lidarem com a realidade de formação de discentes

trabalhadores ou que não viveram a educação regular, sem contar, contudo, com uma formação acadêmica prévia.

Entretanto, sobre a formação dos docentes em EJA, Barreto e Barreto (2005) asseguram ainda que:

[...] É verdade que o alfabetizador tem uma grande série de perguntas antes de iniciar seu trabalho. Nada impede, portanto, que exista uma ação formadora inicial para responder a essas perguntas. Todavia, [...] no enfrentamento das dificuldades é que irão surgir a maioria das novas indagações. Portanto, é necessário garantir um espaço para que estas questões sejam resolvidas. Assim, o processo não se esgota na formação inicial, mas continua durante todo o processo. Portanto, é necessário um processo de formação permanente (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 81).

Sendo assim, percebemos que a continuação da formação, ou mesmo uma formação permanente em EJA, tem se mostrado muito difícil para os docentes que anseiam por atualizarem suas práticas em sala de aula e, também deve ser levada em conta quando são feitas críticas pertinentes a essa formação. “E não se trata de qualquer professor e de qualquer sociedade; trata-se do Educador de jovens e adultos, na sociedade brasileira neste final de século (ROMÃO, 2005 p. 64).

Notamos que os avanços na formação inicial dos docentes em EJA, também depende dos avanços das pesquisas em educação que se debruçam sobre essa modalidade. Sobre esse aspecto, Jardimino e Araújo (2014) asseguram que:

[...] Assumindo a pesquisa em educação como uma ação de investigação minuciosa e sistemática da realidade educacional, no sentido de conhecê-la, compreendê-la e atualizá-las nas suas ações de ensino, em diferentes contextos e áreas, verificamos que o número de pesquisas que tematizam a Educação de Jovens e adultos ainda é pequeno, embora se registre, nos últimos anos, algum crescimento- que apesar de ser mais acentuado em temáticas específicas, demonstra certo desenvolvimento nesse campo de conhecimento. Esses estudos são necessários, pois nos auxiliam na interpretação da realidade vivida nos espaços

escolares como uma “prática social do conhecimento” [...] (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 98).

Portanto, sem pesquisa em EJA, a percepção do vivido pelos discentes inseridos nessa modalidade da educação fica com interpretações desatualizadas, quando buscadas literaturas e bases teóricas metodológicas que tratem de um contexto político, cultural e econômico atual. Contudo, essa problemática se refere a pouca atenção e interesse nessa modalidade da educação por pesquisadores e profissionais da educação, fato que denota uma questão muito delicada a ser resolvida.

Sobre esse aspecto Barreto e Barreto (2005) dizem que:

[...] A reflexão continuada sobre esta nossa prática de formação como não poderia deixar de ser, foi possibilitando o desenvolvimento de uma série de conclusões sobre o melhor caminho a seguir na formação de educadores. Longe de acreditar que essas conclusões sejam definitivas cremos, no entanto, ser oportuno dividi-las com outros formadores. Isso permitirá a sua crítica e deste diálogo certamente poderemos crescer em conhecimento sobre este campo tão importante da educação. [...] (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 79).

Contudo, as pesquisas que avançam na área da Eja, são preciosas pois fornecem condições para adequações emergenciais nos processos didáticos pedagógicos dessa modalidade da educação, proporcionando sobretudo, críticas contextualizadas à realidade vivida pelos discentes, bem como com as novas demandas encontradas pelos docentes na tarefa de educar trabalhadores de turmas seriadas.

Tendo em vista o que foi exposto até então acerca da formação docente em Eja, no intuito de verificarmos o aspecto formação docente em EJA, o presente artigo também analisa o fluxograma dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, obtidos do site oficial da UESB, no link lista dos cursos de graduação ligadas as licenciaturas dos três *campi* da instituição: Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga. Para tal análise, optamos por avaliar

o curso de Pedagogia separadamente e, depois os cursos de licenciatura por áreas: humanas, linguagem, exatas e ciências da natureza. A escolha por esse caminho se deve ao fato que a distribuição da carga horária do professor da rede estadual segue o percurso, sua formação ou áreas afins. Além disso, o ensino médio da EJA se divide também por áreas.

Na verificação das disciplinas ligadas a formação de professores, constatou-se que no curso de Pedagogia do *Campus* de Vitória da Conquista existem duas disciplinas obrigatórias para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. É oferecida em dois módulos totalizando 120 horas. No *Campus* de Jequié e Itapetinga a disciplina também é obrigatória, numa carga horária de 60 horas. Analisando o componente da disciplina com referência a EJA permite estabelecer, que o curso de Pedagogia se preocupa com a formação de pedagogos com preparação acadêmica para trabalhar na modalidade de ensino da EJA.

Nos cursos de licenciatura nas áreas de humanas o resultado da busca se mostrou ambígua e desconectada da realidade das escolas estaduais. Pois, numa verificação dos fluxogramas analisados, percebe-se que no *Campus* de Vitória da Conquista os cursos de Ciências Sociais, Filosofia e História não aparece nenhuma disciplina que trabalha exclusivamente com a EJA. Contudo, o curso de Geografia oferece nos dois turnos, na opção das disciplinas optativas, com carga horária de 60 horas, a disciplina Metodologia da Geografia para pessoas jovens e adultas. Nesse panorama apresentado das licenciaturas nas áreas humanas, o desconexo se evidencia no pouco preparo para a realidade de se trabalhar com turmas vinculadas a EJA, com exceção do curso de Geografia que abre um pequeno espaço para que o aluno em formação possa escolher (em uma optativa) uma preparação metodológica da prática pedagógica para os alunos da EJA.

Na área de linguagem em todos os campos, verifica-se um quadro completamente indiferente ao ensino dos jovens e adultos. Não existe nenhuma disciplina específica que estude os sujeitos, uma metodologia e/ou currículo da EJA. Desta forma, um professor recém-licenciado na área de linguagem provavelmente não estará preparado para lidar com as especificidades dessa modalidade de ensino.

Numa avaliação dos cursos que envolvem as ciências da natureza e exatas, o quadro apresentado é irregular em relação ao Campus e disciplinas. Verifica-se que em Ciências Biológicas e Física não aparece no Campus de Vitória da Conquista nenhuma disciplina ligada a EJA. Contudo, em Matemática existe uma disciplina optativa chamada Educação de Jovens e Adultos com carga horária de 60 horas. No *Campus* de Jequié, dos cursos existentes, Matemática apresenta uma optativa com carga horária de 60 horas. Já no curso de Química não existe tal disciplina. No Campus de Itapetinga, dos cursos de Física e Química, apenas o de Física tem uma optativa ligada a EJA com carga horária de 60 horas.

Numa avaliação preliminar desse retrato apresentado, das áreas específicas das ciências da natureza e exatas, mesmo considerando a autonomia na construção do fluxograma por parte dos *campi* apresentados, não é possível conectar de forma precisa uma preocupação para um olhar diferenciado da EJA. Porém, dependendo do campus, alguns cursos apresentam em seus fluxogramas disciplinas que abarcam a especificidade do trabalho pedagógico com jovens e adultos.

Aja vista que nessa análise inicial recorreremos apenas aos fluxogramas, é necessário para uma avaliação mais precisa, aprofundar a uma análise de todas as disciplinas ligadas a educação de cada curso de licenciatura, verificando as ementas para comprovar se de fato existe uma desatenção – dentro dos cursos de licenciaturas da UESB – em diferenciar esse tipo de modalidade de ensino. De qualquer maneira, o impacto desse silenciamento por parte de uma instituição superior – no foco específico das licenciaturas – em preparar novos professores, sendo que estes possivelmente estão trabalhando nas escolas estaduais preocupa e expõe consequências sérias para as EJAs.

Igualar a Educação dos Jovens e Adultos ao mesmo patamar da educação regular é reconhecer o total despreparo para assumir um compromisso com a educação. Os sujeitos são outros, e trazem consigo uma carga de experiências de vida e trabalho que o ensino formal desconhece. Segundo Arroyo (2005), é necessário “[...] um novo olhar que deverá ser construído, que os reconheça como jovens adultos em tempos

e percursos de jovens e adultos [...]” (p. 23), “[...] vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas [...]” (2005, p. 24). Negar o direito de sua especificidade é negar o direito a educação. Segundo Melo e Barreto (2017)

É imprescindível ao professor ultrapassar o status de simples executor para intelectual crítico. As abordagens de pesquisa educacional reconhecem o professor como sujeito de um saber e de um fazer, reforçando a necessidade de investigar os saberes de referência dos professores, suas próprias ações e pensamentos (MELO; BARRETO, 2017, p. 37).

Segundo Melo e Barreto (2017), a Educação de Jovens e Adultos, sendo uma ação contínua de formação e direito inalienável do cidadão em que se prepara o ser humano nos diferentes espaços sociais para viver e conviver em sociedade, deve primar por uma educação pública de qualidade. Sendo assim, as universidades públicas não devem se abster de preparar os novos professores para atuar com os sujeitos da EJA.

Considerações finais

Os imprevistos que marcam as políticas da EJA se perpetuam em não assegurar a formação específica para esses professores dentro das universidades. Segundo Freire (1996), a segurança da autoridade docente se solidifica na sua competência profissional. Em contraposição, “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 1996, p. 92).

Para Jardimino, o espaço da EJA é o ambiente propício para mobilizar a ressignificação da nossa democracia. O Estado (de modo geral) não garante de forma contínua uma formação permanente aos professores para essa modalidade. Para Freire (1996), é somente através da formação permanente do professor que ocorre a reflexão crítica sobre a prática. Quando afunilamos ao conjunto específico dos alunos da EJA – com toda sua bagagem de história de vida – as dificuldades são ainda mais evidentes. Estar preparado para entender sua especificidade requer um preparo de formação único para esses sujeitos.

Diante de uma dinâmica neoliberal onde se valoriza a técnica e a eficiência, o professor vive um contexto complexo de propostas políticas educacionais que buscam resultados imediatos, contudo não são oportunizados para estes educadores, tempos e saberes necessários por meio da graduação ou mesmo de uma formação continuada. Segundo Oliveira, Neves e Reis (2017, p. 11), “a discussão sobre o campo da EJA ainda está na periferia das disciplinas, seja pela generalidade de sua abordagem seja pela carga horária insignificante para tais discussões”.

Acreditamos que na educação, quando se reporta a mudanças no panorama das propostas pedagógicas, é necessária formação adequada e permanente ao educador. Não é possível conceber uma educação mediatizada por dados que se revelam maquiando ou desconsiderando a realidade cultural, social e econômica dos nossos alunos. No contexto que se apresenta esse estudo, o quadro evidencia o pouco preparo dos docentes para atuarem nas turmas de EJA. Os institutos de formação de professores que em tese deveriam estar na vanguarda para preparar os novos educadores para o ensino da EJA, caminham de forma morosa para abrir nas licenciaturas – em seu quadro de disciplinas – espaço para a formação completa do professor em todas as modalidades de ensino (regular, EJA, Tempo Juvenil, prisional etc.) que o Estado da Bahia possui.

Referências

- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.19-50. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BAHIA. *Lei nº 8.261*. Estatuto do Magistério. Governo do Estado da Bahia. Salvador. 2002.
- BAHIA. *EJA: Educação de Jovens e Adultos aprendizagem ao longo da vida*. Salvador: UNEB, 2008.

BAHIA. *Política de EJA da Rede Estadual: Educação de Jovens e adultos aprendizagem ao longo da vida* 2009. Disponível em: www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em: 04 set. 2018.

BAHIA. Decreto nº 14.532 de 06 de junho de 2013. *Diário Oficial da Bahia*. Publicação 07/06/2013. Salvador Bahia. Disponível em: <http://dovirtual.ba.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BALL, S. J. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, v. 2, n. 32, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BARRETO J. C.; BARRETO, V. A formação dos Alfabetizadores.79-87. In. GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

CHAGAS, R. de O.; SOARES, C. C. M. Organização curricular e tempo formativo na educação de jovens e adultos: aspectos teóricos e metodológicos. *Evento Pré-Abertura do 5º ALFA e EJA – Salvador – BA*. 2018b. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1IFBcO3VgboWkf9PWXAPRBjVIp8SxKfFb>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CHAGAS, R. de O.; SOARES, C. C. M. A prática formativa do ensino de jovens e adultos: proposta de organização curricular. *XXIV EPEN- Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica da Regional Nordeste da ANPED*. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2018/trabalhos?page=4> 2018a. Acesso em: 20 nov. 2018.

CONTRA O FECHAMENTO DOS CENEBs (Centros Noturnos de Educação da Bahia). Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/psign.aspx?pi=BR109202>. Acesso em: 18 jan. 2019.

- FREIRE, M. A Formação Permanente. In: FREIRE, P. *Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ROMÃO, J. E. Compromissos do Educador de Jovens e Adultos. 61-78. In: GADOTTI, M e ROMÃO, José E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. *Educação de Jovens e Adultos sujeitos, saberes e práticas* (Org.). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- LAFFIN, M. H. L. F.; DANTAS, T. R. *A pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas*. Disponível em: <https://www.revista.uneb.br/index.php/Educajovensadultos/article/view/2139/1478>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- MELO, S. R.; BARRETO, D. A. B. A formação do professor para atuação na educação de Jovens e Adultos (EJA). 5-54. In: CRUSOÉ, N. M.; MOREIRA, N. R.; SOUZA, E. M. de F.; PINAR, M. C. D.; BARRETO, D. A. B.; CARMO, E. M. (Org.). *Pesquisas em currículo, ensino e formação docente*. Vitória da Conquista-BA: UESB, 2017.
- NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.
- OLIVEIRA, K. P.; NEVES, S. C.; REIS, S. M. A. de O. O lugar da EJA no currículo dos cursos de licenciatura dos campi VI e XII da UNEB. *Seminário Gepráxis*, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p. 2634-2648, 2017.
- PINHEIRO, M. S. de S.; CARMO, E. M. Jovens e adultos como objeto da política de educação do estado da Bahia. *Seminário Gepráxis*, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p. 2634-2648, 2017.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da Fonseca Roso. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SOARES, L. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002

CAPÍTULO 13

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM AS CONDIÇÕES DE TRABALHO, O CURRÍCULO E A AUTONOMIA

*Anderson Moreira da Silva
Celina Gabriela Leite Bomfim
Edinaldo Medeiros Carmo*

Introdução

É por meio do trabalho que o homem promove a sua sobrevivência, desde os tempos antigos o trabalho existe como uma tarefa essencial à vida. Mas a cada passo da história as formas e objetivos do trabalho foram se modificando, mesmo mantendo sua função original. A maneira como lidamos com essas modificações reflete de forma positiva ou negativa nas condições em que exercemos o nosso trabalho (CARDOSO; CARDOSO JÚNIOR; NUNES, 2016).

Segundo Tardif e Lessard (2014), o trabalho está na base das sociedades industriais modernas, e é por meio dele que o homem modifica consideravelmente a matéria inerte e a matéria viva a seu favor. Foi da esfera das atividades humanas sobre a matéria que os marxistas, funcionalistas e liberais basearam seus modelos teóricos de trabalho. Logo

depois, a sociologia do trabalho tentou definir o papel e a identidade dos trabalhadores por meio do *status* que tinham nos sistemas produtivos, dessa forma o que define o trabalhador são as relações sociais de produção que estabelece.

O trabalho docente, por sua vez, por se tratar de um processo interativo e tendo como objeto o próprio humano, possui especificidades que condicionam a natureza deste. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2014) afirmam:

A docência é um trabalho 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 (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35).

Entendemos a docência como um dos trabalhos mais essenciais realizado no âmbito das relações humanas, sendo definida e influenciada pela dinâmica e exigências feitas pela sociedade para a formação dos sujeitos sociais. Pois, como afirmam Cardoso, Cardoso Júnior e Nunes (2016), a docência, sendo um trabalho social, sente as mudanças ocorridas na sociedade e aparece como uma profissão que carrega as marcas, impostas pelo mundo contemporâneo.

Para Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente se constitui como uma das chaves para se compreender as transformações atuais das sociedades do trabalho e da globalização. Logo, entendemos que ao mesmo tempo em que as mudanças ocorridas no espaço social, impulsionadas pelos setores econômico e tecnológico, influenciam a docência, a própria docência é um importante meio pelo qual entendemos as transformações que acontecem na sociedade.

Nesse sentido, Cardoso, Cardoso Júnior e Nunes (2016) ressaltam que na tentativa de corresponder à dinâmica das sociedades, influenciadas em grande parte por transformações econômicas e tecnológicas, surgem novas exigências formativas, curriculares, pedagógicas e didáticas. Tais exigências vêm influenciando, de forma direta, nas condições do trabalho docente.

Partindo do entendimento de que o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é um processo que visa a constante melhoria da atuação do professor, diversos aspectos podem ser considerados para uma compreensão mais abrangente do termo, que vão desde políticas públicas, possibilidade de progresso na vida profissional, seja por meio da formação continuada e melhores salários, melhoria das condições de trabalho, enfim, um conjunto de medidas que visem a manutenção e valorização desses profissionais em seu ofício. Para Nunes e Oliveira (2017), condições de trabalho, carreira, políticas de formação e desenvolvimento profissional, são elementos centrais para o exercício profissional docente.

Diante do exposto, é que nos interessa relacionar o DPD ao currículo e a autonomia. Entendendo o currículo como um processo de construção colaborativo, que ao mesmo tempo, que direciona práticas, também sofre ações de diferentes contextos e sujeitos e que o grau da autonomia docente, neste sentido, estaria intimamente imbricado nestas questões.

Pensarmos sobre o trabalho docente, inevitavelmente, nos remeterá a questões sobre suas condições, o currículo e sobre a autonomia do professor, desta forma é que nos propomos escrever esse artigo trazendo algumas relações destes aspectos para refletir a respeito do DPD. Como consideramos a docência um trabalho importante para a dinâmica da sociedade, cabe lutarmos pela valorização dessa profissão e o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam.

Procuramos fazer uma discussão baseada em referenciais que abordam aspectos referentes à docência que são importantes para o que nos propomos a fazer, tais como aqueles que discutem a vida dos professores e o seu trabalho (GOODSON, 2000; NÓVOA, 2000; TARDIF; LESSARD, 2014), a autonomia docente (CONTRERAS, 2002) e o currículo (GOODSON, 2013; SACRISTÁN, 2017; SILVA, 2017), além de utilizarmos de artigos que tratam sobre a temática do desenvolvimento profissional.

Nosso interesse em discutir essa temática emergiu de debates realizados na disciplina Trabalho e Desenvolvimento Profissional

Docente, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Além do fato de sermos professores, logo essa temática nos inquieta e nos impulsiona a empenharmos nesta discussão.

Condições de trabalho e o Desenvolvimento Profissional Docente

Consideramos importante o entendimento de que para o desenvolvimento do docente é necessário saber muito mais das prioridades dos professores, devemos saber mais da vida deles, pois isto auxiliará até mesmo no desenho correto que o currículo deve ter para proporcionar este desenvolvimento de forma efetiva (GODSON, 2000).

É fácil entendermos essa ideia por meio do seguinte exemplo, consideremos um pintor e sua obra, o mais importante não é a obra, mas sim o artista, pois a obra é apenas uma parte da vida deste profissional, não poderíamos entender uma pintura sem sabermos alguma coisa da vida de quem a pintou. O que o artista faz, está intimamente ligado ao que ele é (sente/vivencia/pensa/acredita/objetiva) do que a qualquer outra coisa. Portanto, se faz necessário entender, antes de tudo, sobre a vida dele para poder entender melhor sua obra.

Neste sentido, a preocupação com o professor, com seu trabalho, com seu desenvolvimento profissional, é antes, tão importante quanto o que a sociedade deseja que ele forme ou exige dele. Logo, dar atenção a este profissional significa pensar nas suas condições de trabalho, pois é desenvolvendo-se profissionalmente que o professor poderá atuar como a sociedade espera que ele atue.

Surpreende-nos que, sabendo que o professor é um profissional do ensino e que deve investir suas forças especificamente para esta tarefa, há um discurso de alargamento de suas funções com a finalidade de atender ou apenas acompanhar os avanços tecnológicos e econômicos da sociedade. A este respeito, Brito, Prado e Nunes (2017) afirmam que no Brasil a evidente precarização do trabalho docente se dá pela dilatação de suas atividades. Concordamos com os autores no sentido de que o excesso

de atividades faz com que os docentes diminuam a qualidade de suas aulas, e conseqüentemente, há uma perda significativa na aprendizagem dos alunos.

Com o acúmulo de novas funções e inúmeras responsabilidades há uma sobrecarga de trabalho sobre os professores, o que provoca desgaste físico e emocional e, conseqüentemente, o desgosto pela profissão, desmotivando os mesmos a buscarem se desenvolver profissionalmente. Com isso, torna-se compreensível que cada vez mais professores se sintam desmotivados e pouco comprometidos com o ensino.

Reforçando esta ideia, Bertucci, Ovigli e Tancredi (2010) afirmam que a dinâmica de trabalho do professor está cada vez mais acelerada e o que se exige está além do necessário, fazendo com que o professor tenha que dar conta dos conteúdos escolares, de problemas sociais e familiares, além de exigir dele a implementação de políticas elaboradas em instâncias distantes das escolas e que não têm a profissionalidade docente como objetivo.

É evidente que as exigências do trabalho docente aumentam a cada ano e ao mesmo tempo fatores como violência, indisciplina nas salas de aula, e problemas de saúde continuam dificultado o trabalho destes profissionais. Entendemos que o que poderia auxiliar na superação desses implicadores seria dar aos professores melhores condições de trabalho e não atribuir a eles funções além daquelas que realmente sejam necessárias a sua função pedagógica.

Segundo Oliveira (2010), o termo condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam o trabalho do professor, envolvendo instalações, materiais, equipamentos, e outros tipos de apoio necessários. Contudo, acrescenta que não se restringe ao local de trabalho, mas também as relações de emprego, tais como as formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade e a aspectos como o tempo de preparo das aulas, número de turmas, situação funcional, organização do trabalho pedagógico, entre outros.

Oliveira (2010) ressalta que a importância em se discutir essa temática se dá pelo conhecimento dos efeitos das condições de trabalho

sobre os trabalhadores, sobre as atividades que exercem e sobre os resultados almejados. Ou seja, as condições de trabalho são fatores que, se não adequados, podem expor os profissionais aos riscos de desgaste físico e emocional, adoecimento, desmotivação, queda na qualidade das aulas e consequências negativas no processo de ensino e aprendizagem, influenciando diretamente no desenvolvimento do seu trabalho.

Diante deste cenário, percebe-se a importância do papel que as instituições de ensino devem assumir para que o professor desenvolva de forma saudável a sua profissão. Nunes e Oliveira (2017) destacam um ponto importante para o DPD, os autores afirmam que é preciso dar subsídios para que o professor se adapte as transformações sociais e se desenvolva profissionalmente, e um caminho possível para isso seria a formação continuada no sentido de valorizar a própria profissão, pois

[...] se não houver constante qualificação docente, o professor pode perder o entusiasmo pela profissão. Acredita-se que sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 4).

Dessa forma, tornam-se necessárias melhorias na formação de professores para favorecer o DPD. Além de urgente esperança de valorização da profissão docente com o desenrolar de medidas que sejam significativas para a relação do professor com o seu trabalho (NUNES; OLIVEIRA, 2017). Pois uma sólida formação inicial e a garantia de formação continuada também são aspectos centrais para o desenvolvimento profissional dos professores.

Outro aspecto importante para o DPD e que nos parece salutar seria, como defende Goodson (2000), dar voz aos professores, pois segundo este autor, no mundo do desenvolvimento dos docentes este é o ingrediente principal que está faltando. Por isso nos interessa relacionar o DPD ao currículo e a autonomia, pois uma proposta curricular que

dê voz ao professor é antes de tudo uma proposta curricular baseada na autonomia docente. Por isso, a partir de agora discutiremos um pouco mais sobre aspectos relacionados ao currículo.

Relações do currículo como o Desenvolvimento Profissional Docente

Partimos do pressuposto que não há como falar de DPD sem compreender como o currículo é construído, como se dá essa prática no ambiente escolar, e sem relacionar tais aspectos à autonomia dada ou não aos professores. Garcia (1999), citado por Ilha e Hypolito (2014), menciona que o desenvolvimento profissional vai além de uma justaposição entre a formação inicial e continuada, mas que engloba aspectos relacionados a ação educativa, citando entre elas o desenvolvimento e inovações curriculares.

Silva (2017) diz que mais importante do que buscar uma definição de currículo, é compreender quais questões uma “teoria” do currículo busca responder. Uma teoria pode ser definida a depender dos conceitos que ela utiliza para concebermos a realidade e do modo como estrutura nossa forma de ver e analisá-la (SILVA, 2017). No que diz respeito às teorias de currículo, estas podem ser classificadas em três grandes grupos: Teorias tradicionais, Teorias críticas e Teorias pós-críticas.

Ainda segundo Silva (2017), o que vem a separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas é a questão do poder. As teorias tradicionais pretendem ser neutras, científicas, desinteressadas, as demais teorias desconsideram essa possibilidade. As teorias tradicionais acabam por se concentrarem em questões técnicas, por aceitarem os conhecimentos e os saberes dominantes e, desta forma, se preocupam apenas na organização destes conhecimentos.

As teorias críticas e pós-críticas questionariam o “porquê?” de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Demonstrando uma preocupação entre saber e poder (SILVA, 2017). Nesse sentido, é que ressaltamos o importante papel da atuação docente que, de forma crítica, deve se posicionar frente aos conhecimentos considerados como

válidos, não só a fim de oportunizar o desenvolvimento de cidadãos críticos, mas também por demarcar sua autoridade enquanto profissional.

Segundo Young (2014), não há questão educacional mais central do que o currículo. Para o autor nenhuma outra instituição – hospital, governo, empresa – possui um currículo com um mesmo sentido que as instituições educacionais possuem – dispor de um conhecimento ao qual outros têm direito de acesso e que, para tanto, emprega-se especialistas (os professores) em tornar esse conhecimento acessível.

O autor reconhece que há outras formas de adquirir o conhecimento especializado, porém, ressalta que, quem for zeloso, irá procurar uma instituição com um currículo que inclua o que se quer aprender e com profissionais habilitados no ensinar. Ter essa compreensão do currículo como uma forma especializada do conhecimento e ter o professor como um dos principais atores nesse processo é, na nossa visão, um dos fatores primordiais que contribuem para a relação do currículo com o DPD.

Goodson (2013) traz que o currículo é formulado por uma variedade de áreas e níveis e que neste âmbito é indispensável a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula, por fim, ressalta o risco de só se estudar o currículo escrito por considerá-lo um catálogo sem vida.

Sacristán (2017), por sua vez, chama atenção de que o currículo pode ser analisado por meio de cinco esferas diferenciadas, entre elas estão: a função social, devendo entender que o currículo é a ponte entre a sociedade e a escola; o currículo como um projeto educativo (seja ele pretense ou real); o currículo como uma expressão formal e material desse projeto anteriormente citado; o currículo como um campo prático e a isso supõe: examinar os processos instrutivos, estudá-lo como campo de intersecção de diferentes práticas e sustentar a interação entre a teoria e a prática em educação; por fim, para analisá-lo não se pode esquecer dos que exercem algum tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre esses temas.

Essa visão de Sacristán, como uma forma panorâmica de investigar o currículo, nos abre várias possibilidades para compreender como o

currículo se concretiza em nossa sociedade, e, nos instrumentaliza a percebê-lo como um objeto em constante movimento e transformação, que não só sofre as ações do meio, mas também as produz, que influencia e que também é influenciado. Mas, em especial, para relacionarmos ao DPD, nos atentaremos a aspectos que relaciona o currículo a um campo prático e nesse sentido Sacristán (2017) completa:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (SACRISTÁN, 2017, p. 15).

Goodson (2013) ressalta que o currículo é uma palavra chave e que constitui um campo repleto de interesses e de relações de dominação. Partindo dessa compreensão é que relacionamos com a função do professor que não pode ser mero executor do que está prescrito, mas que deve, por meio de suas práticas, produzir sentidos de acordo o contexto político, social e cultural em que atua. Para tanto, é necessário que o professor seja conhecedor da dinâmica escolar e que tenha autonomia para que faça escolhas conscientes dos significados atribuídos à sua prática.

Relacionar essas características ao DPD se faz importante devido ao fato de tais concepções de currículo trazerem embutidos aspectos relacionados à atuação docente. Levando em consideração que o DPD é um processo que se concretiza durante prática do professor, compreender quais teorias permeiam o currículo traz elementos para discutir aspectos potencializadores ou inibidores desse desenvolvimento. Corroborando como nosso entendimento da estreita relação entre o currículo e a profissionalização dos professores Sacristán (2017) afirma:

A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. A evolução

dos currículos, a diferente ponderação de seus componentes e de seus objetivos são também propostas de reprofissionalização dos professores. Num nível mais sutil, o papel dos professores está de alguma forma prefigurado pela margem de atuação que a política lhe deixa e o campo no qual se regula administrativamente o currículo, segundo os esquemas dominantes na política. O conteúdo da profissionalidade docente está em parte decidido pela estruturação do currículo num determinado nível do sistema educativo (SACRISTÁN, 2017, p. 31).

Assim, Tardif e Lessard (2014) defendem ser necessário que a profissionalização do ensino esteja ligada às questões mais amplas do trabalho do professor, por colocar concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. Chamam a atenção, contudo, que o poder de uma profissão não flutua no vazio e daí que defendem o estudo da profissionalização dentro de um contexto mais amplo. Por fim, Tardif e Lessard (2014), definem o que entendem por uma profissão:

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 27).

Para Contreras (2002), a reivindicação de profissionalismo por parte dos professores estaria relacionada a uma gama de características que, segundo o autor, os professores acreditam pertencer por direito próprio a seu trabalho. Entre as demandas estão: reivindicação por condições de trabalho, remuneração, questões relacionadas à carga horária, reconhecimento de sua formação permanente, entre outros aspectos que coadunam com a função social que cumprem. Contreras (2002) chama a atenção ainda que tais reivindicações são embebidas pelo desejo de serem compreendidos como profissionais dignos de respeito e como especialistas no que atuam, não devendo aceitar a intervenção de “estranhos” em suas decisões ou atuações. Este último aspecto, para o autor, ao menos em um certo sentido, representa a “autonomia profissional”.

Aceitar que há diferentes formas de concepção de currículo, nos leva também a acolher diferentes formas de condução da prática docente. Contudo, ao levar em consideração que tais práticas não podem ser deslocadas de um contexto político, social e cultural e ao conceber o currículo como um processo de construção colaborativa, permeado por conflitos e negociações, teremos, nesse sentido, o professor como um dos principais atores. Apostamos neste profissional como o mais habilitado em conduzir os demais indivíduos nesse processo.

Ressaltamos, ainda que, para esse profissional estar de fato apto a tomar as melhores decisões frente a necessidades da sociedade para qual atua é necessário que tenha plenas condições de trabalho. No nosso entendimento, isso é um fator que serve de estímulo para uma constante busca na melhoria da atuação profissional docente, como também um fator gerador de políticas públicas que possam de fato efetivar tais condições aos professores. Assim, daremos continuidade a nossa reflexão buscando aspectos que relacione, de forma mais direta, a autonomia ao DPD.

Aspectos da autonomia que influenciam Desenvolvimento Profissional Docente

Segundo Contreras (2002), para fugirmos de ideias simplistas da autonomia, e não entendê-la como uma mera oportunidade de agir sem condicionantes, não devemos pensar na autonomia com um significado em si mesmo, como uma espécie de valor humano. É preciso ir além e aprofundar o entendimento da autonomia como chave para compreensão de um problema específico do trabalho educativo.

Em sua obra “Autonomia de professores”, em linhas gerais, Contreras (2002) nos apresenta três concepções diferentes de ser professor, com valores educativos e compromissos morais diversos, onde cada concepção subentende de modos distintos as competências que a prática exige. Para o autor há o especialista técnico, o docente como profissional reflexivo e o terceiro seria uma transição entre o profissional reflexivo ao intelectual crítico.

No primeiro caso, o autor se refere a autonomia do especialista técnico como uma questão de *status* e que acaba sendo uma autonomia ilusória, pois o docente depende de diretrizes técnicas para tomar suas decisões e se torna incapaz de dar respostas criativas, dessa forma, o autor completa:

o ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 101).

Neste sentido, Oliveira e Maués (2012) argumentam que a racionalidade econômica, mercantil e competitiva, ganham força nas políticas, programas, ações e mecanismos no âmbito da educação e do trabalho. Dessa forma, a educação adota a ideia de que a competição entre os sistemas de ensino, escolas e professores refletiria em melhoras na aprendizagem dos alunos. Por isso houve um crescimento do controle sobre as escolas feito por meio da gestão financeira, dos currículos e avaliações, estabelecendo uma espécie de autonomia regulada remotamente, o que limita o trabalho do professor.

A este respeito, Oliveira (2012) destaca que o modelo de autonomia que está sendo cultivado é baseado em maior responsabilização dos professores. Dessa forma, essas políticas podem estar a serviço de tornar natural uma forma de regular que esteja disfarçada como autonomia dos sujeitos, deslocando reponsabilidades de nível institucional para nível individual, esse deslocamento sobrecarrega o professor, dificultando seu desenvolvimento profissional.

No que diz respeito ao docente como profissional reflexivo, a autonomia é entendida como uma capacidade para resolver criativamente as situações-problema. Assim, Contreras (2002) traz que nem todas as situações podem ser resolvidas pelo domínio de um repertório técnico ou determinadas regras para tomar decisões. Neste caso, o profissional precisa refletir, confrontando seu conhecimento prático com a situação para a qual

seu repertório não encontra uma resposta satisfatória. Nesse momento é exigido do profissional a capacidade de criar novas perspectivas, de enxergar os problemas sobre uma outra ótica. Buscando uma compreensão do caso que, ao mesmo tempo, deve vir permeada do que se pretende, e, não apenas do que se deve fazer. Assim, Contreras (2002, p. 111) afirma: “O pensar e o fazer vão-se entrelaçando no diálogo gerado entre a ação e suas consequências, as quais levam a uma nova apreciação do caso”.

Entendemos que essa visão permite aos professores exercerem sua prática com maior efetividade e para que isso aconteça é imprescindível que o docente possua autonomia para exercer a sua profissão. Exercendo-a com autonomia desenvolve os saberes intrínsecos ao seu fazer pedagógico. Este é um aspecto também importante para o DPD, pois sem que o professor tenha a segurança de que domina os saberes que o torna um profissional do ensino seria difícil à profissionalização. Segundo Nóvoa (2000), os saberes que emergem da experiência pedagógica dos professores merecem valorizado destaque, pois a profissionalização do ensino também se faz por intermédio deste saber experiencial.

Retomando às concepções de autonomia de Contreras (2002), no que diz respeito ao Intelectual crítico, a autonomia ganha ares de emancipação, liberação profissional e social das opressões. Os profissionais que a possuem estão embebidos de consciência crítica a respeito dos fatos que o rodeiam. Essa autonomia se dá no âmbito coletivo (guiada por uma vontade comum) e busca a transformação das condições institucionais e sociais do ensino. Neste nível, alcança-se a reflexão crítica que além de analisar as intenções e atuações pessoais, inclui problemas que tenham uma origem social e histórica.

Nesse sentido, Petroni e Souza (2010) apresentam uma concepção de autonomia semelhante, pois a entendem como um processo mais complexo, que vai além de se perceber no mundo, agindo com responsabilidade e assumindo a consequência dos seus atos e ações. Para as autoras, ter autonomia é ser consciente das influências externas que sofre, sem perder de vistas aspectos políticos, econômicos e ideológicos e, a partir delas, tomar decisões e exercer influências, submetendo-se ou não as imposições sociais.

As autoras chamam atenção ainda para a natureza coletiva do termo, sendo essencial ter a consciência de que não se caminha sozinho, conscientes das características das práticas sociais. Por fim, concluem que essa autonomia possibilita ao sujeito não só ser ator, mas também o autor da história.

Por tratar de uma visão mais global da autonomia e por concebermos a educação, logo também a docência, como um processo complexo, consideramos que para que o desenvolvimento profissional de fato se efetive, seria necessário mais profissionais com perfil intelectual crítico, conscientes das influências que recebem diariamente e com posicionamentos mais críticos e reflexivos sobre tais influências.

Considerações finais

Nossa pretensão não é trazer uma fórmula mágica para compreender o Desenvolvimento Profissional Docente, tão pouco trazer máximas a respeito do currículo e da autonomia do professor. Contudo, cremos que, ao estreitar esses laços, contribuimos para a formação de uma consciência mais ampla sobre as relações de poder que permeiam a prática docente, interferindo no seu desenvolvimento profissional, influenciando suas atitudes, contribuindo para um determinado projeto de sociedade.

Cultivar tais sementes, para nós, é promessa de uma boa colheita. Concebemos que não é possível pensar no Desenvolvimento Profissional Docente analisando a prática docente de forma descontextualizada e individualizada e entendemos que é preciso despertar mais sujeitos para essa luta. Aspiramos, porém, que tais reflexões sejam entendidas como um esforço para que os professores possam descobrir o encoberto, desvendar aspectos históricos, culturais e sociais de sua prática docente, despertando um novo olhar sobre a prática colaborativa da educação.

Compreendemos, que não é mais concebível aceitarmos uma autonomia ilusória, frente a dinamicidade da nossa sociedade. É preciso que sejamos os intelectuais críticos, sempre nos questionando e refletindo a respeito do que acontece ao nosso redor, para de forma consciente tomarmos as melhores decisões, não só a respeito do nosso futuro profissional, mas inclusive a respeito dos nossos alunos.

Não discordamos que a escola deva estar atenta as demandas de seu tempo, porém, que considere também, de igual forma, o desenvolvimento do profissional do ensino e a questão da qualidade das suas condições de trabalho, pois atender as exigências que são feitas ao professor será muito mais simples, se antes, valorizarmos o profissional e a profissão docente.

Ressaltamos ainda que, sem as condições de trabalho favoráveis, limita-se o desenvolvimento profissional do professor, desvaloriza a profissão e desmotiva este profissional. Portanto, é necessária urgente atenção às condições em que os professores estão exercendo a sua profissão a fim de que aconteça uma educação efetiva capaz de responder as demandas do mundo globalizado.

Referências

- BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. N. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. *Tempos e Espaços em Educação*, Aracaju, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017.
- BERTUCCI, M. C. S.; OVIGLI, D. F. B.; TANCREDI, R. M. S. P. Condições de trabalho docente na visão de professores de Matemática: um estudo exploratório. *Travessias* (UNIOESTE. Online), v. 4, p. 427-450, 2010.
- CARDOSO, B. L. C.; CARDOSO JUNIOR, W.; NUNES, C. P. Percepções sobre saúde, ambiente e condições de trabalhos de docentes universitários. In: CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. (Org.). *Trabalho docente, políticas e gestão educacional*. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-27.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ILHA, F. R. da S.; HYPOLITO, Á. M. O trabalho docente no início da carreira e suas contribuições para o desenvolvimento profissional do professor. *Práxis Educacional*. v. 10, n. 17, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/4529/4330>. Acesso em: 07 jan. 2019.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP - Campinas – 2012.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, J. F.; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da autonomia. *Psicologia e Sociedade*. Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 355-364, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/16.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

YOUNG, M. F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Tradução Leda Beck. *Cadernos de Pesquisa*[online], v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

CAPÍTULO 14

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: A EFETIVAÇÃO DO DIREITO DO INDIVÍDUO HUMANO OU UMA INTENCIONALIDADE DO ESTADO

*Ivete Borges Gomes Carvalho
Jusceleide Moreira de Souza
Sérgio Gomes Carvalho
Sibele Shirley da Silva Moura Nery*

Introdução

Para compreender as reformas que vem ocorrendo nas escolas, especialmente nas públicas, é necessário entender inicialmente as mudanças que surgem no cenário político, econômico e cultural da sociedade, pois não existem debates sobre qualquer estrutura educativa sem antes situá-la no seu aspecto histórico e social, pois é dentro deste contexto reflexivo, que o homem pode compreender a realidade em que encontra-se inserido, percebendo-se como agente construtor da sua história, como também elemento transformador do seu mundo.

Neste sentido, pode-se enfatizar que a escola, na contemporaneidade vem sendo direcionada pelas Políticas Públicas Educacionais, que

são, a priori, compreendidas como instrumento decorrente de uma implementação legal dos referenciais educacionais, como uma forma de realizar uma harmonia social ou, até mesmo, uma aproximação entre todos os brasileiros, além de oportunizar ao governo a realização da sua governabilidade.

Vale destacar ainda que, para haver uma melhor compreensão acerca deste tipo de política, que ela é de responsabilidade do Estado, tomando por base organismos políticos e entidades da sociedade civil, de modo a estabelecer decisões derivadas da Legislação Nacional, mas que se supõe que ela esteja envolvida por intencionalidades decorrentes de objetivos que precisam ser lidos, interpretados e compreendidos.

Este estudo tem como objetivo realizar uma análise reflexiva acerca das Políticas Públicas Educacionais na contemporaneidade, sendo, para isso, necessária uma compreensão do seu real significado, em especial no contexto histórico, político, econômico e social, ressaltando a sua aplicabilidade, como também a sua importância para o efetivo desenvolvimento do direito do indivíduo humano, enquanto sujeito de direito.

Políticas públicas na educação

Ao pensar em Políticas Públicas é impossível descartar o envolvimento participativo de todos os grupos que compõem a sociedade civil, sendo, por isso, denominadas, também, como Políticas Sociais, justamente por serem determinadas pela proteção social direcionada pelo Estado, com vistas à redistribuição dos benefícios sociais (INEP, 2006), em especial o direito à educação. Desta forma, a garantia deste direito será, verdadeiramente, validada quando a qualidade e a universalidade do exercício da educação forem prioridades e base da Política Educacional.

A efetivação das políticas públicas resulta da atividade política, da contingência de interesses que se articulam em relações de poder e por isso envolve mais de uma decisão política e requer estratégias em sua implementação. Devido a isso, são constituídas de um conjunto de ações articuladas que se mobilizam com a finalidade de mudar determinada

realidade de modo a responder as demandas almejadas. Fundamenta Rodrigues (2010) que as políticas públicas consideram os objetivos e metas necessários para se conseguir o que se pretende mudar; o que de fato deve ser feito, quais são as ações e qual estratégia deve ser usada nessas ações.

De acordo com Rodrigues (2010, p. 52-53), no processo de gestão na elaboração de políticas públicas existem ciclos que consideram situações importantes: em primeira mão, se reconhece uma questão ou fato que caracterize problema, que cause privação, necessidade e insatisfação. Em seguida, é necessário julgar se o governo deve se envolver no problema e de que maneira; essa etapa é definida como a “preparação da decisão política”. Ao reconhecer o problema, esse entra na agenda (“agenda setting”), se tornando uma questão política; um problema público passível da implementação de políticas e programas para saná-lo. Para que seja formada uma determinada política pública, considera-se as ações legais e específicas para o determinado problema público que se queira atingir, o que implica a necessidade de um diagnóstico do problema em questão, levando em conta o ambiente; quais benefícios serão necessários; as ações que serão feitas para trazer os benefícios e definição de onde virá os recursos para o custeio da implementação das ações. Este último item é decisivo para pôr em prática as ações do governo e tirar o projeto do papel. Depois de superadas essas fases, tendo dado início a implementação de determinada política pública, as ações dessa política são avaliadas pontualmente com referência às mudanças produzidas pelos efeitos de sua implementação.

Conforme David Easton (1965 *apud* ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 15-16) as políticas públicas são um “output”, ou seja, uma saída do sistema político que revela a emergência da natureza e da atividade do Estado, considerando que os componentes de um sistema político não podem ser analisados de forma isolada e que sua ação individual só pode ser percebida no todo. Os atores e instituições no sistema político interagem enquadrado por um conjunto de normas, valores e símbolos que condiciona o comportamento por mecanismos de suporte do envolvente social (inputs) e por pressões internas do sistema (withinputs). Afirma

o autor que para que inputs e withinputs se transformem em problema político enfrentam demandas de relação de poder no sistema seguidos de mecanismos de regulação:

[...] inputs e withinputs não se transformam automaticamente em problemas políticos: a notoriedade das exigências, os jogos de poder no exterior e no interior do sistema, a existência de competências políticas e técnicas para lidar com as exigências são algumas das condições para a emergência de um problema político no interior do sistema. Uma vez identificados, os problemas são processados, nomeadamente através de mecanismos de regulação, distribuição e redistribuição, dando origem a outputs — as decisões políticas, que se constituem como resposta às necessidades e exigências apresentadas (EASTON, 1965 *apud* ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 16).

Fica claro que as políticas públicas dependem das consequências de um processo sócio-político, de modo que as diferenças do funcionamento no sistema político e nas instituições do Estado explicam as diferenças nas políticas públicas. De maneira que existem complexidades que envolvem o processo político e a tomada de decisões que influenciam na definição de políticas públicas.

A política pública em educação é o elemento que aproxima as decisões e direcionamentos instituídos em lei com as demandas de determinado local ou grupo social. Desta forma, a escola é a receptária mais direta das influências e reflexos das políticas públicas educacionais através das quais o Estado põe em ação o seu dever, satisfazendo os direitos dos cidadãos juridicamente protegidos. Elas não são elaboradas de forma desengajada, mas decorrem de processos de gestão que comportam um conjunto de atividades que se desdobram em etapas ou estágios que, com base na legislação atende às necessidades e interesses da sociedade.

De acordo com Ribas (2018), o conceito de políticas públicas não é uniforme, embora visem a resoluções de problemas sociais. Entretanto, é preciso ressaltar que há, ainda, um reforço para o papel político dessas ações, que dá ênfase ao papel ativo do Governo.

Assim, para Caldas (2008) Políticas Públicas são:

[...] a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade (CALDAS, 2008, p. 05).

É inegável que as políticas públicas encontram-se muito presentes no dia a dia das escolas, entretanto buscar, de maneira enfática, uma definição para elas não é uma atividade tão fácil, pois é preciso compreender de fato que todas as políticas públicas educacionais estão interligadas às políticas públicas do Estado, logo é este organismo que vai defini-las e organizá-las de acordo com a necessidade da execução de cada política educacional.

Neste sentido, alguns teóricos dizem sobre as Políticas Públicas que:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (PEDRO; PUIG, 1998 apud VIEIRA, 2011, p. 55-56).

Tomando por base o contexto histórico do Brasil, que não diverge de outros países neste assunto, a Política Educacional foi se definindo de maneira distinta, por ser normatizada pelo Estado e justamente por envolver interesses políticos diversos. Entretanto, é preciso enfatizar que a Política Educacional de um país, no geral, decorre de movimentos sociais, frente às suas necessidades e, por isso, deveria ser guiada pelo próprio povo, de modo a assegurar a coletividade e o direito individual.

Logo, é correto afirmar que as Políticas Públicas, no âmbito educacional, são implementadas com intuito de direcionar gastos específicos com a educação, além de proporcionar um maior acesso ao ensino público de todos à educação, além de buscar proporcionar o acesso de todos ao ensino público, à fim de que as pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, tenham a oportunidade de acesso a uma ferramenta de inclusão social, denominada educação.

A Legislação Brasileira, em diversos documentos legais, também garante o direito à educação com pressupostos à gratuidade, a universalidade e, acima de tudo, a qualidade. A Constituição Federal traz no art. 227, como um dos direitos fundamentais da pessoa humana, o direito à educação e ao trabalho, sendo responsabilidade do Estado, da família e da sociedade assegurar a concretização desses direitos.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Dentre outros documentos que foram de suma importância para a produção das Políticas Educacionais do Brasil, pode-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no avanço dos anos foi reformulada até o modelo atual datado de 1996, que sofreu alterações de acordo com as necessidades e adequações apontadas pelo processo histórico, político e social do país.

Vieira (2011) traz uma ideia mais clara acerca de políticas públicas educacionais, que no imaginário da autora, é um conjunto de ideias, expectativas, e tendências que se relacionam aos conceitos e às ações da categoria pública, expressando a multiplicidade e a diversidade de específicas intervenções em um determinado momento histórico, podendo ainda se desdobrar em outras políticas.

As questões importantes que carecem da implementação de políticas públicas que promova a qualidade da educação brasileira responsabiliza o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído na Lei Federal 13.0005/14. É no PNE que se materializa as diretrizes nacionais que norteiam a educação brasileira, mas se o que está estabelecido no plano não se efetiva as consequências poder ser muito negativas. De acordo com Bittencourt (2017, p.31), mesmo com as ações do PNE que são desdobradas nos Planos estaduais de Educação (PEE) e nos Planos Municipais de Educação (PME) que concorrem para que a educação seja consolidada como direito inalienável das crianças, jovens e adultos brasileiros, fica evidente como paradoxo: inconsistências, contradições e distorções em um período tão significativo para a nossa educação que foi o período posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, cujos efeitos se reverberam até os nossos dias. O autor exemplifica o período de governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso no qual foi vetado o eixo central de financiamento, que inviabilizou a materialização de diversas políticas públicas. Como consequência disso ocorreu a baixa porcentagem do alcance de metas do PNE no período de 2001 a 2010. Também nesse período, o Conselho Nacional de Educação (CNE) constatou em seu balanço que houve dissociação do plano nacional com os Planos Estaduais de Educação e os Planos Municipais de Educação que teve por resultado grande obstáculo na consolidação do PNE.

A fragilidade do plano nacional que certamente dependeria de maiores recursos para a implementação de suas políticas públicas desencadeou consequências graves refletidas nos indicadores de aprendizagem nas escolas públicas; taxas de reprovação e evasão contrariando as metas do Plano Nacional de Educação que visava outros resultados:

Observa-se que as metas definidas no Plano Nacional de Educação (2001-2010) apontavam para um grande impacto no quadro geral das matrículas, com repercussões em outros segmentos do setor educacional. A implementação de tais metas, portanto, exigiria expressivo investimento financeiro e mudanças na gestão de sistemas. O desafio apontado nessas metas seria o de

alcançar a expansão do atendimento escolar nos diversos níveis de ensino, melhorar a formação acadêmica do corpo docente e da infraestrutura da escola, revertendo o quadro atual predominante em boa parte das unidades escolares do país (BRASIL, 2004, p. 43).

A função social da educação e das instituições deve ser alavancada com qualidade pela necessidade produzida devido à complexidade das formas de relação sociocultural que confere à educação grande importância como fator de inclusão social e desenvolvimento, de modo que é urgente que seus recursos materiais e humanos sejam dinamizados. Essa consciência da importância da educação tem se tornado crescente nas sociedades contemporâneas. Infelizmente o Brasil, de uma forma até mesmo histórica, tem sido caracterizado como um país de inconsistentes políticas públicas, num cenário dicotomizado que, de um lado se apresenta uma alta concentração de renda e, do outro uma das mais acentuadas desigualdades sociais existentes (BITTENCOURT, 2017, p. 32).

Hoje, já no final da segunda década do século XXI, ainda carregamos os reflexos da insuficiência de décadas passadas nos avanços da educação básica, principalmente nas camadas menos favorecidas economicamente da população. Quando o Brasil é comparado a outras nações, cuja condição econômica pode ser comparada à nossa, é grande o disparate com referência às condições de vida da população das camadas populares. Sabemos que muito precisa ser feito em termos de políticas públicas na educação no sentido de sua aplicabilidade e mesmo da mudança de uma mentalidade histórica que tende a naturalizar as inconsistências das políticas públicas. É necessário que haja vontade política dos entes federados de modo a priorizar questões de abrangência social que parte da necessidade popular e menos as vontades individuais e que haja maior esforço no sentido de superarmos a exclusão existente que ainda não foi possível ser superada pelas políticas públicas. Sabemos que essas políticas precisam dar certo na educação, porque partindo do pressuposto de que a escola é considerada como o mais importante agente formador da sociedade, e também cobrada como tal, precisa estar bem estruturada para formar as gerações, mas isso não seria possível com

políticas públicas ineficientes. Bittencourt (2017) denuncia a realidade da ineficiência de políticas públicas em educação:

Como a dívida histórica secular com o povo brasileiro no campo educacional não encontrou na totalidade dos entes federados as forças, os recursos de toda ordem e as vontades políticas verdadeiras para liquidá-la, como exemplo, a insistência de arranjos partidários locais ou mesmo a supremacia de vontades individuais em detrimento de interesses e necessidades da população, que impedem ou dificultam o avanço da gestão mais técnica focada em resultados qualitativos no âmbito Municipal, o que se vê é ainda estarrecedor quando se compara o Brasil com outros países. As políticas públicas das últimas décadas não conseguiram reverter o quadro excludente, não obstante o avanço no acesso formal à escola de ensino fundamental ao longo dos anos 1990 e início deste século. Se por um lado, o acesso se ampliou, os fracassos parecem perdurar, uma vez que as taxas de analfabetismo, de repetência, evasão e distorção idade-série insistem em retratar um país que, lamentavelmente, não conseguiu, até hoje, fazer seu dever de casa, o que se pode comprovar com dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (BITTENCOURT, 2017, p. 32-33).

Nas últimas décadas do século XX, vários fatores contribuíram para dar maior visibilidade às políticas públicas. Souza (2006, p. 01-02) informa que o primeiro fator tem a ver com os países em desenvolvimento como o Brasil que passaram a adotar políticas restritivas de gasto. Com essas políticas começam a ganhar força as políticas públicas econômicas e as sociais. O segundo fator é que começa a haver a substituição das políticas keynesianas que defende a intervenção do Estado no controle da economia nacional. Essa política do pós-guerra começa a ser substituída por políticas restritivas de gasto a partir das novas visões sobre o papel do governante. Essa agenda de políticas públicas passou a dominar a partir dos anos 1980, principalmente nos países da América Latina, cujo índice inflacionário se mostrava alto. O terceiro fator é que em países latino-americanos e recém-democratizados ainda não foi possível se criar

alianças políticas que desenhe políticas públicas capazes de impulsionar a economia e desenvolver a inclusão social. Ressalta que “as respostas a esse desafio não são fáceis, nem claras ou consensuais”. São políticas que dependem de fatores internos e externos. Porém, o modo como são desenhadas essas políticas e suas regras, como são constituídas e como são implementadas, influenciam o resultado dos conflitos inerentes às decisões sobre as políticas públicas.

Sendo assim, é possível inferir que as políticas educacionais oriundas do Estado decorrem de escolhas e decisões que envolvem instituições, grupos e indivíduos, assim como qualquer outra política pública, que nasce de atos e ações concretas. Elas são frutos de forças sociais distintas, que, logicamente decorreram de seus próprios interesses. Logo, é demasiadamente necessário avaliar o seu contexto histórico, à fim de que haja a compreensão da ocorrência da sua produção e implementação das políticas públicas, em especial, as educacionais.

Desta forma, as políticas públicas educacionais são advindas dos programas governamentais, através dos seus planos e projetos para estabelecer relações entre Estado e sociedade, uma vez que “as políticas sociais são uma fração das políticas públicas, elas têm sua origem nas mudanças qualitativas, na organização da produção e nas relações de poder” (SILVA; MELO, 2000, p. 80).

Assim, a educação no Brasil, apesar de ter avançado em relação ao passado, ainda carece de intervenções políticas e medidas positivas que promovam um maior equilíbrio na transmissão do saber e nas condições tanto das instituições quanto dos professores, com melhores salários por exemplo.

Considerações finais

O estudo pode favorecer a compreensão de que a grande maioria dos países tem como meta básica o seu desenvolvimento econômico e social e tal meta, para ser alcançada, deve-se elaborar políticas públicas com vistas nas políticas sociais, econômicas, educacionais, trabalhistas e de geração de emprego e renda, mas a educação deve ser o ponto de partida

para ação inicial do alcance da meta. Assim, a educação deve priorizar a qualidade concentrada na possibilidade de efetivar a inclusão e a harmonia social de todos os agentes construtores da população brasileira, através das Políticas Públicas Educacionais.

As Políticas Públicas Educacionais visam a garantia de uma educação para todos e também avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país. Logo, é correto inferir que, tais políticas, estão ligadas às decisões a serem tomadas pelo governo em relação ao ensino e à educação no país.

As políticas de educação têm a sua garantia consolidada pela Constituição Federal e por outras leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), que estabelece as principais regras que devem ser seguidas pelo sistema educacional do país, tanto na esfera pública quanto privada, garantindo a homogeneização ideológica na educação e a centralização administrativa.

Vale ressaltar que a existência das Políticas Públicas Educacionais depende do contexto social em que foi criada, pois se a cultura de um povo for democrática e ele atua nas decisões políticas, é provável que sua política educacional acate as sugestões e os anseios da população, mas em contextos autoritários, nos quais o povo é subjugado por uma cultura extremamente dominadora, é comum predominar uma política educacional de cunho platônico, ou seja, meramente idealizado, pronto e acabado para aquele povo.

Referências

ARAÚJO, L.; RODRIGUES, M. de L. *Modelos de análise das políticas públicas*. 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/2662>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96*, Brasília: DF: MEC, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *MEC/INEP* - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Os desafios do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. INEP/MEC. *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2* / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). *Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BITTENCOURT, E. de S. *Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. 2017. Disponível em: www.mprj.mp.br/documents. Acesso em: 10 jan. 2019.

CALDAS, R. W. (Coord.). *Políticas Públicas: conceitos e práticas*. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

RIBAS, C. L. Políticas públicas educacionais no Brasil: a implantação, o desenvolvimento e desafios do Programa Pronatec. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XXI, n. 170, mar 2018. Disponível em: www.ambitojuridico.com.br. Acesso em: 11 dez. 2018.

RODRIGUES, M. M. A. *Políticas Públicas*. São Paulo: Publifolha, 2010.

SILVA, Pedro L. B.; MELO, M. A. B. de. *O processo de implementação de políticas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos*. Campinas-SP: NEPP – Núcleo de Estudo de Política Públicas/UNICAMP, 2000.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: www.Scielo. Acesso em: 10 jan. 2019.

VIEIRA, S. L. *Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples* (2011). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaef/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 9 dez. 2018.

SOBRE OS AUTORES

ANDERSON MOREIRA DA SILVA

Mestre do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Vitória da Conquista, bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Vitória da Conquista. Membro do Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente - UESB.

ANDRÉA ALCANTARA LIMA AGUIAR

Mestre em Educação, turma de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED na UESB. Possui graduação em Administração pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2003), pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento de Seres Humanos pela Faculdade Visconde Cairu em parceria com o Instituto de Ensino Superior Juvêncio Terra e ampla experiência na área de Gestão Recursos Humanos. Consultora na área de Gestão de Pessoas, tendo atuado no grupo MIX Distribuidor e Apoio Broker como Mentoring de novos Gestores de Pessoas e como autora, orientadora de projetos de educacionais na área de Gestão de Pessoas das referidas empresas. Além disso, implantou e coordenou o setor de RH no Mix Distribuidor. Atua na área de educação empresarial, gestão de pessoas, treinamento e desenvolvimento, cultura organizacional e Educação.

ANDRECKSA VIANA OLIVEIRA SAMPAIO

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (2013), Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (2006), Especialista em Geografia e Desenvolvimento Local pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2002) e Graduação no Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1996). Atualmente é professora adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e realiza estudos de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa: Conhecimento e práticas escolares. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em análise urbana e regional, mobilidade do trabalho e produção do espaço e em Educação e Ensino de Geografia desenvolvendo pesquisas com as seguintes temáticas: ensino e aprendizagem em Geografia, práticas educacionais e formação docente e narrativas autobiográficas. Coordenadora do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG/UESB) e Integrante do Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço (NUAMSE/CNPq/UESB).

BERTA LENI COSTA CARDOSO

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Montes Claros (2000), mestrado (2006) e doutorado (2011) em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília. Pós-doutorado em Educação (2017) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Atualmente é professora adjunto da Universidade do Estado da Bahia - UNEB e professora no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

CALILA FERNANDES GUIMARÃES JANDIROBA

Mestre em Educação, turma de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED na UESB. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2008). Especialista em Gestão Escolar e Educacional (2013). Professora concursada pela Prefeitura Estadual de Itapetinga-BA (1999).

CARLA DAVID ALENCAR DE SENA BRITO

Mestranda em Educação, turma de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED na UESB. Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual do sudoeste da Bahia - UESB (2004) e em Psicologia pela Faculdade Juvêncio Terra (2011). Pós-graduada em neuropedagogia e psicanálise pela Unigrad (2011) e especialista em clínica em gestaltterapia (2018) pelo Instituto de Gestalt-terapia da Bahia. Possui experiência em psicologia social (CRAS) e em psicologia clínica como gestaltterapeuta e com avaliação psicológica de crianças e adolescentes. Supervisora de estágio clínico pela Faculdade Maurício de Nassau (2017) e como psicóloga educacional no Núcleo de Assistência ao Estudante da Faculdade Independente do Nordeste - Fainor (2017-2018).

CECILIA CONCEIÇÃO MOREIRA SOARES

Doutora em antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco 2009. Docente Titular da Universidade do Estado da Bahia. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação- UESB-Ba

CELINA GABRIELA LEITE BOMFIM

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2008), pós-graduada em Ensino de Ciências e Biologia pelo Centro Universitário Claretiano (2014). Mestranda em Educação, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente (UESB). Professora efetiva de Biologia do Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima de Vitória da Conquista - Ba).

CLÁUDIO PINTO NUNES

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pós-Doutor pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação.

DALVANI OLIVEIRA MENEZES

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). Tem estudos nas áreas de Formação de Professores, Processos de Subjetivação, Currículo, Neuropsicopedagogia, Cultura e Artes, Novas Tecnologias aplicadas à aprendizagem, Formação Humana. Como também experiência na formação de professores, coordenação pedagógica e coordenação de projetos e programas na área de educação. Atualmente é professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação do Estado/Ba e Coordenadora Pedagógica no Município de Itabuna/Ba.

DANIELA OLIVEIRA VIDAL DA SILVA

Mestra (2019) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB, na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação, tendo como objeto de estudos a Valorização Docente. Especialista em Psicologia da Educação (2016) pela Faculdade Maurício de Nassau e em Educação Inclusiva (2013), pela Faculdade das Águas Emendadas. Pedagoga (2007) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/GEPRÁXIS/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Administração Política para o Desenvolvimento (GPAP/UESB). Atualmente é Assessora Pedagógica do Centro Universitário UniFTC (UniFTC/Vitória da Conquista) e professora/tutora no curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

DENISE APARECIDA BRITO BARRETO

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação em Coimbra. Professora plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, da Licenciatura em Letras e do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED.

Vice-coordenadora do PPGEd-UESB Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação - GPLeD/CNPQ/UESB. Possui experiência em coordenação acadêmica de Programas de Pós-graduação (Especialização) nas áreas de Ciências Humanas, Educação, Letras. Atua na área de Educação e Linguagem com os seguintes temas: (multi) letramento; práticas docentes; formação de professores; EJA; Alfabetização.

DI PAULA PRADO CALAZANS

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/ UESB. Especialista em Educação pela FADMINAS Lavras/MG. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus XII. Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Newton Paiva BH/MG. Atua como Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano/ Campus Itapetinga desde setembro de 2011. Membro do Grupo de Pesquisas sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq).

EDINALDO MEDEIROS CARMO

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). É pesquisador do grupo de pesquisa Currículo, Docência e Cultura e coordenador do grupo de pesquisa Currículo e Formação Docente, atuando como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) da UESB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de ciências e biologia, saberes docentes e conhecimento escolar.

EDINALVA PADRE AGUIAR

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2013). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2006). Especialista em História Social: Brasil pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1998). Licenciada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1989). Professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando na área de Metodologia e Prática do Ensino de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH). Possui experiência na área de História e Educação. Desenvolve pesquisas com ênfase nos seguintes temas: história da educação, ensino-aprendizagem histórica, didática da história, formação de professores e currículo

EMANUELLE ARAÚJO MARTINS BARROS

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED UESB. Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/UESB/CNPq). Servidora técnica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB.

FERNANDA DIONE SALES DE SOUZA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste (UESB). Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista. Especialista em Educação e Diversidade Étnico Cultural pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campos de Vitória da Conquista. Especialista em Ensino de Geografia pela faculdade Albert Einstein. Tem experiência na área de Geografia, atuando principalmente no Ensino de geografia fundamental II, ensino médio e educação de jovens e adultos.

HELÉCIA PAIVA SILVA PEDREIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Políticas Públicas, Gestão e Práticas Educacionais, também pela UESB.

IVETE BORGES GOMES CARVALHO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste (UESB). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Montenegro. Especialista em Gestão Escolar e Educacional pela Faculdade Montenegro. Tem experiência na Educação infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e atualmente atua na EJA-Educação de Jovens e Adultos.

IZIS POLLYANNA TEIXEIRA DIAS DE FREITAS

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste (UESB). Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia (2000) e especialização em Ensino de História pela Universidade Cândido Mendes (2016). Atualmente é professora de História do Ensino Médio - Colégio Estadual Luís Prisco Viana - Lagoa Real e cursa especialização em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de História.

JANETE SANTOS SILVA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste (UESB). Possui graduação em Letras pela Faculdade de Ciências Educacionais / Campi Valença (2011) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2007). Atualmente é professora nível III da Prefeitura Municipal de Itapetinga. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Letras.

JÚLIA CECÍLIA DE OLIVEIRA ALVES RIBEIRO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Graduada em Pedagogia pela UESB. Professora da rede pública municipal de Dário Meira-BA.

JULITA LOPES DE CARVALHO

Mestre em Educação pelo PPGED, com a pesquisa “ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO DOS ESTUDANTES NA EJA”, sendo orientada por Dr. Adenilson Cunha Júnior. Possui graduação em Pedagogia pela UESB-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2007). Atualmente é professora da Rede Municipal de Itapetinga.

JUSCELEIDE MOREIRA DE SOUZA

Mestre em Educação pelo PPGED/UESB. Possui graduação em Letras - Faculdades de Ciências Educacionais (2011) e graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2007). Atualmente é professora das Séries Finais do Ensino Fundamental.

LEILA PIO MORORÓ

Doutora e mestre em educação pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar (2005) e possui graduação em Pedagogia (1989). É professora Plena com dedicação exclusiva (D.E.) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, onde exerce as atividades de pesquisa, extensão e ensino na graduação e na pós-graduação stricto sensu em Educação. Coordena o grupo de pesquisa NEFOP, o qual é responsável por desenvolver estudos, pesquisas e ações de extensão sobre a formação de professores e o trabalho docente. Pesquisa, publica e orienta trabalhos na linha de Formação de Professores com destaque para os temas de política de formação de professores, Parfor, avaliação de cursos, trabalho docente e prática pedagógica em sua interface com as políticas educacionais.

LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste (UESB). Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), (2004), Especialista em Geografia: Teoria e Prática em Sala de Aula (2007), (UESB), Pós-Graduação Lato Sensu Em Geografia Análise Do Espaço Geográfico (2018), (UESB). Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço - NUAMSE, e do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia - GRUPEG. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: processo de ensino e aprendizagem, representação social, formação docente e narrativas autobiográficas. Professora no Ensino Fundamental II, desde 2004, no Centro Educacional Somar Ltda.

MAIANE FONSECA SANTOS

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste (UESB). Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (2017). Desenvolve a pesquisa: A contribuição do professor coordenador do PIBID para a formação de bolsistas de Iniciação à Docência e as repercussões em sua Prática Pedagógica. Membro do Grupo de pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG/CNPq), coordenado pelas professoras doutoras Andrecksxa Viana Oliveira Sampaio e Nereida Maria dos Santos Mafra De Benedictis.

MATHEUS BONFIM RIBAS

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste (UESB). Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Participou como voluntário do PIBID - Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência e como Bolsista do projeto de extensão - Desenvolvimento de sequências didáticas no ensino de ciências e biologia: articulações entre a comunidade escolar e acadêmica na prática e pesquisa educacional. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente (UESB).

REGINALDO SANTOS PEREIRA

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil (2015). Professor permanente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil.

RUTH PRADO TRINDADE

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialização em Pedagogia Histórico-crítica, pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS

Mestre em Educação pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Educação Básica.

SÉRGIO GOMES CARVALHO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Possui graduação em Filosofia pelo Claretiano Centro Universitário. Também é graduado em Pedagogia pela UESB. É especialista em Direitos Humanos e Democracia também pela UESB. É especialista em Arte em Educação pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Atualmente é professor no Ensino Fundamental II na cidade de Itapetinga-BA. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas.

SIBELE SHIRLEY DA SILVA MOURA NERY

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste (UESB). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2005). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Avaliadora Educacional da Rede de Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipal de Educação pelo MEC/SASE/UNDIME/SEC- BA. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Itapetinga e exerce a função de Coordenadora Pedagógica da Educação Básica no NTE 08 - Núcleo Territorial de Educação do Médio Sudoeste. Tem experiência na área de Gestão Escolar, em Políticas Públicas da Educação, Educação Profissional.

SIMONE SOUTO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Educação Cultura e Memória pela UESB. Graduada em pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Foi professora do município de Vitória da Conquista atuando no Programa Reforço Escolar em (2009/2010). Foi professora da educação infantil na rede particular. Professora do PROJOVEM URBANO (2013 2014). Possui experiência de 8 anos como professora formadora do TOPA / EJA pela Faculdade Independente do Nordeste FAINOR (2010 2017) e pela UESB (2011/2012). Foi técnica regional (Direc 20) do Plano de Ações Articuladas - PAR (2009/2011). Foi Coordenadora Pedagógica da Educação Básica do município de Tremedal, atuando na implementação de programa e projetos educacionais. Foi Coordenadora do programa PACTO PELA EDUCAÇÃO (2012/2013). Possui experiência na área do ensino superior e atua como professora em faculdades EAD ministrando disciplinas em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Foi professora do PARFOR / UNEB 2016/20117. Membro do Grupo de Estudos de Linguagem, Educação e Políticas Curriculares.

VITÓRIA SENA SANTOS LIMA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste (UESB). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora do 1º ano do ensino fundamental do Centro de Educação Infantil Profa. Luiza Ferraz. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em alfabetização, letramento e educação especial.

