

A stylized graphic of an eye, composed of two curved lines forming the upper and lower eyelids, positioned behind the text.

OLHAR DE PROFESSOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR	Luciano Vargas
VICE REITORA	Gisele Alves de Sá Quimelli
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA	Maria das Graças do Espírito Santo Tigre
COORDENAÇÃO EDITORIAL	Beatriz Gomes Nadal Lucimara Cristina de Paula
SECRETARIA	Marcos Candido Grzygorczyk
REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Sob responsabilidade dos autores
REVISÃO DE LÍNGUA INGLESA	Sob responsabilidade dos autores
REVISÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA	Sob responsabilidade dos autores
NORMALIZAÇÃO	Marcos Candido Grzygorczyk
EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA	Andressa Marcondes

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Chizzotti (PUC-SP)	Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPPB)
Berenice Corsetti (UNISINOS)	Marina Graziella Feldmann (PUC-SP)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)	Mary Ângela Teixeira Bradalise (UEPG)
Célia Finck Brandt (UEPG)	Núria Hanglei Cacete (USP)
Dionísio Burak (UNICENTRO)	Pura Lúcia Oliver Martins (PUC-PR)
Elisabete Maria Garbin (UFRGS)	Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)
Elisabete M. A. Pereira (UNICAMP)	Silmara de Oliveira Gomes Papi
Emília Freitas de Lima (UFSCar)	Silvia Christina Madrid Finck (UEPG)
Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB)	Simone Regina Manosso Cartaxo (UEPG)
Jefferson Mainardes (UEPG)	Valeska Fortes de Oliveira (UFMS)
José Carlos Libâneo (UCG)	Vânia Finholdt Ângelo Leite (UERJ)
José Luis Sanfelice (UNICAMP)	Vera M. Nigro Souza Placco (PUC-SP)
Júlio Emílio Diniz Pereira (UFMG)	Yoshie Ussami Ferrari Leite (UNESP)
Maria Antônia de Souza (UEPG)	

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Angel I. Pérez-Gómez (Universidad de Málaga)
Glória Ladson-Billings (University of Madison)
Idália Sá-Chaves (Universidade de Aveiro)
Ingrid Lunt (University of London)
Kenneth Zeichner (University of Madison)
Michael Reiss (University of London)

ISSN Eletrônico: 1984-0187



OLHAR DE
PROFESSOR

Editora
UEPG

Ficha catalográfica elaborada na UEPG/BICEN

Olhar de professor. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Ponta Grossa, Pr., v. 1, n. 1, jan/jul 1998-

2017, v. 20, n. 1, jan./ jun. 2017

Semestral

Anual de 1998-2003; Semestral 2004-
ISSN 1518-5648 / 1984-0187 (On-line)

1. Educação – periódicos. I. Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

CDD 370

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

REVISTA INDEXADA EM

CIBEC

CLASE

EDUBASE

EZB

FUNPEC

GEODADOS

LATINDEX

QUALIS CAPES

REDALYC

SUMÁRIOS.ORG

ULRICH'S

INFORMAÇÕES

Revista Olhar de Professor

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Praça Santos Andrade, nº 1 Bloco B, Sala 104

84030-900 – Ponta Grossa – Paraná

E-mail: <olhardeprofessor@uepg.br>

Site: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

VENDAS

Editora e Livrarias UEPG

Fone: (42) 3220-3306

Site: <http://www.uepg.br/editora>

SUMÁRIO
TABLE OF CONTENTS
CONTENIDOS

EDITORIAL	7
CADERNO TEMÁTICO: TRABALHO E PROFISSÃO DOCENTE	
TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE ADMINISTRADA <i>TEACHING WORK IN THE ADMINISTERED SOCIETY</i> TRABAJO DOCENTE EN LA SOCIEDAD ADMINISTRADA Lilian dos Santos Lacerda	10
FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DO BRASIL E DE PORTUGAL <i>TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE PERCEPTION OF THE TEACHER OF BRAZIL AND PORTUGAL</i> FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR DE BRASIL Y DE PORTUGAL Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, Nadja Regina Sousa Magalhães e Joelson de Sousa Morais	23
AS RELAÇÕES ENTRE O FEMININO E O MAGISTÉRIO NO BRASIL <i>THE RELATIONS BETWEEN THE FEMININE AND THE TEACHING IN BRAZIL</i> LAS RELACIONES ENTRE EL FEMENINO Y EL MAGISTERIO EN BRASIL Vera Luísa de Sousa	38
PROFESSORES HOMENS E DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOCENTE EM PROFISSÃO VISTA SOCIALMENTE COMO FEMININA <i>TEACHERS MEN AND DEVELOPMENT OF THE TEACHING CAREER IN PROFESSION SEEN SOCIALLY AS A FEMININE</i> PROFESORES HOMENES Y DESENVOLVIMIENTOS DE LA CARREIRA DOCENTE EN PROFISO VISTA SOCIALMENTE COMO FEMININA Josiane Peres Gonçalves e Viviane de Souza Correia de Carvalho	49
A JORNADA DE TRABALHO NO DISTRITO FEDERAL COMO ELEMENTO CONDICIONANTE PARA VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE <i>THE WORK JOURNEY IN THE FEDERAL DISTRICT AS A CONDITIONING ELEMENT FOR THE VALORIZATION OF TEACHING WORK</i> LA JORNADA DE TRABAJO EN EL DISTRITO FEDERAL COMO ELEMENTO CONDICIONANTE PARA VALORIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE Danyela Martins Medeiros e Shirleide Pereira da Silva Cruz	65
CONDIÇÕES DE TRABALHO DO SUPERVISOR ESCOLAR <i>SCHOOL SUPERVISOR'S WORK CONDITIONS</i> CONDICIONES LABORALES DEL SUPERVISOR ESCOLAR Andreza Faria Malewschik, Antonio José Fernandes Ricardo e Márcia de Souza Hobold	75

APOSENTADORIA, PROFISSIONALIDADE E OS MOTIVOS DE PERMANÊNCIA NO MAGISTÉRIO PARA PROFESSORES SECUNDARISTA EM PRÉ-APOSENTADORIA

RETIREMENT, PROFESSIONALITY AND REASONS TO REMAIN IN TEACHING FOR TEACHERS OF HIGH SCHOOL IN RETIREMENT

JUBILACIÓN, PROFESIONALIDAD Y RAZONES DE PERMANECER EN LA DOCENCIA PARA PROFESORES DE SECUNDARIA DE LA ESCUELA EN EL RETIRO CIUDADANO ADULTO MAYOR

Angela Cristina Fortes Iório

86

ALTERNATIVAS PARA A DIMINUIÇÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE: REVISÃO SISTEMÁTICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2000 A 2016

ALTERNATIVES TO REDUCE TEACHERS' MALAISE: A SYSTEMATIC REVIEW OF THESIS AND DISSERTATIONS FROM 2000 TO 2016

ALTERNATIVAS PARA LA DISMINUCIÓN DEL MALESTAR DOCENTE: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LAS TESIS Y DISERTACIONES EN EL PERÍODO DE 2000 A 2016

Samanta Antunes Kasper e Renata Portela Rinaldi

98

MAL-ESTAR DOCENTE: UM OLHAR DAS PROFESSORAS ECOORDENADORAS PEDAGÓGICAS

TEACHER MALAISE: A VIEW OF PEDAGOGIC TEACHERS AND PEDAGOGICAL COORDINATORS

EL MALESTAR DOCENTE: UNA MIDARADA DE LAS PROFESORAS Y COORDINADORAS PEDAGÓGICAS

Ana Paula Dworak e Bruna Caroline Camargo

109

GESTÃO E A CONSTRUÇÃO DO “CUTTING”: UM RESGATE HISTÓRICO DE COMO A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA AFETA A SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR

MANAGEMENT AND “CUTTING” CONSTRUCTION: A HISTORICAL RANSOM HOW PRODUCTIVE RESTRUCTURING INFLUENCES HEALTH IN SCHOLAR AMBIENCE

GESTIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL “CUTTING”: UN RESCATE HISTÓRICO DE CÓMO LA REESTRUCTURACIÓN PRODUCTIVA INFLUYE EN LA SALUD EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Sabrina Estefânia Silva Dettmer e Jaqueline Batista de Oliveira Costa

122

SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO E A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSORADO NO PROCESSO DE ADESÃO

“THE APOSTILLE SYSTEMS OF EDUCATION” AND TEACHER PARTICIPATION IN THE ACCESSION PROCESS

“SISTEMAS APOSTILLADOS DE ENSEÑANZA” Y LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN EL PROCESO DE ADHESIÓN

Edimar Aparecido da Silva e Yoshie Ussami Ferrari Leite

134

O PROCESSO DE ESCOLHA DE TURMAS E DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA NO DISTRITO FEDERAL: FUGA POR MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO?

THE CASE CHOICE AND DISTRIBUTION PROCESS IN THE FEDERAL DISTRICT: TRAVELING FOR BETTER WORKING CONDITIONS?

EL PROCESO DE ELECCIÓN DE TURMAS Y DISTRIBUCIÓN DE CARGA HORARIA EN EL DISTRITO FEDERAL: ¿FUGA POR MEJORES CONDICIONES DE TRABAJO?

Maira Vieira Amorim Franco, Fernando Santos Sousa, Danyela Martins Medeiros e Jennifer de Carvalho Medeiros

148

NORMAS PARA COLABORADORES

159

EDITORIAL

Olá leitores e leitoras!

No número temático 20(1) da Revista Olhar de Professor apresentamos diferentes e relevantes questões para o debate sobre o Trabalho e a Profissão Docente. As pesquisas apresentadas nesse número temático abrangem as reformas políticas, as dimensões da formação e do desenvolvimento profissional docente, a constituição de identidades e subjetividades, as representações sociais de professores homens, questões sobre a jornada de trabalho, as condições de trabalho, a motivação para a docência no decorrer da trajetória como professor, o mal estar docente, as relações entre formas de gestão organizacional e adoecimento do aluno e do professor, a percepção de professores sobre sistemas apostilados de ensino e os critérios para escolha de turmas em uma rede municipal de ensino. Tais trabalhos oferecem importantes contribuições às pesquisas educacionais e renovações no campo da formação continuada e da gestão escolar.

O primeiro texto, de Lilian dos Santos Lacerda, nos apresenta reflexões e discussões sobre os impactos das reformas políticas brasileiras no trabalho docente, a partir de investigação realizada numa escola estadual da rede de ensino do Estado de São Paulo. A pesquisa da autora aponta o caráter autoritário das reformas educacionais, cuja racionalidade expressa um modelo de profissional em consonância com as exigências da sociedade contemporânea.

No segundo texto, Nadja Regina Sousa Magalhães e Joelson de Sousa Morais discutem a contribuição da formação e do desenvolvimento profissional docente para a consolidação da prática pedagógica no contexto social do século XXI, investigando quais dimensões orientam a formação e o desenvolvimento profissional do professor no Brasil e em Portugal. Entre outros resultados, a pesquisa das autoras indica a maior relevância dada às dimensões pedagógica e didática no Brasil, em detrimento da dimensão tecnológica e científica. Em Portugal predominam as dimensões pedagógica e científica, em detrimento da formação didática e tecnológica.

Na sequência, Vera Luísa de Sousa apresenta as reflexões elaboradas a partir de sua pesquisa sobre os elementos constituintes das identidades e subjetividades de quatro formadoras de professores(as) de uma instituição pública, buscando resgatar a trajetória da inserção do gênero feminino na carreira docente no Brasil. Seu estudo demonstrou que a consciência de mulheres e homens sobre seu papel de sujeitos históricos é fundamental para a compreensão e participação efetiva nos processos históricos.

O artigo apresentado por Josiane Peres Gonçalves e Viviane de Souza Correia de Carvalho aborda as representações sociais de professores homens, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, sobre a prática pedagógica. O resultado de entrevistas feitas com três professores homens, em diferentes momentos da carreira como docentes, evidenciou que os professores podem elaborar um discurso menos conservador em relação à prática docente feminina.

Danyela Martins Medeiros e Shirleide Pereira da Silva Cruz constroem discussões sobre a organização da jornada de trabalho docente como um dos elementos constitutivos da valorização profissional. Mediante análise documental, as pesquisadoras verificaram que, mesmo contemplando expectativas de valorização docente, a jornada de trabalho deve estar articulada a outros elementos, como a profissionalização, para que o trabalho docente seja visto em sua totalidade.

As condições de trabalho do Supervisor Escolar no Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Joinville, encerram o tema pesquisado por Andreza Faria Malewschik, Antonio José

Fernandes Ricardo e Márcia de Souza Hobold. Os dados coletados por meio de questionários, oferecidos a 36 supervisores de ensino, permitiram destacar as atividades desenvolvidas por esses profissionais, suas condições de emprego, de remuneração, carreira e formação.

O artigo de Ângela Cristina Forte Iório relata um recorte de investigação sobre os motivos que mobilizaram professores secundaristas a permanecerem em sala de aula, durante suas trajetórias profissionais. Entrevistas com 16 professores, na faixa etária dos 50 aos 69 anos, demonstraram que não se arrependiam da carreira escolhida e construíram uma autoimagem professoral positiva, permanecendo no magistério pelo prazer em lecionar e pela competência relacional que desenvolveram em suas trajetórias.

Samanta Antunes Kasper e Renata Portela Rinaldi apresentam uma revisão dos dados de teses e dissertações, publicadas no Banco de Dados de Teses e Dissertações, no período de 2000 a 2016, sobre as alternativas de diminuição do mal-estar docente, utilizadas por professores. As pesquisadoras analisaram 51 trabalhos, por meio da pesquisa denominada como “estado do conhecimento”, e levantaram fatores de alta frequência e baixa frequência para se chegar ao bem-estar.

No texto de Ana Paula Dworak e Bruna Caroline Camargo encontramos, como objeto de estudo, o mal estar docente e sua influência na saúde do professor. Por meio de questionários e entrevistas realizados com professoras e coordenadoras pedagógicas de uma rede municipal de ensino, as autoras buscaram compreender como o mal estar afeta a profissão docente. Em seus estudos, as autoras evidenciaram a necessidade de uma formação continuada mais vigorosa com os profissionais investigados, além de maior motivação e auxílio para que não adoeçam e desistam da profissão.

O trabalho de Sabrina Estefânia Silva Dettmer e Jaqueline Batista de Oliveira Costa apresenta um breve levantamento da história da reestruturação produtiva como modelo de gestão organizacional, explicitando como essa reestruturação afeta o contexto escolar, interferindo na saúde do professor e do aluno. Após revisão da literatura científica sobre o tema, as autoras concluem que há uma íntima relação entre uma gestão pautada na reestruturação produtiva e processos de adoecimento, tanto do professor como do aluno.

A pesquisa de Edimar Aparecido da Silva e Yoshie Ussami Ferrari Leite analisa as percepções dos professores em relação ao uso de Sistemas Apostilados de Ensino na sala de aula. Utilizando-se de um estudo de caso, envolvendo 30 professores, os pesquisadores verificaram que os professores, apesar de não participarem de discussões sobre a adesão ao SAE, percebem a adesão a eles como uma estratégia de melhoria da qualidade da educação.

Por fim, o trabalho de Maira Vieira Amorim Franco, Fernando Santos Sousa, Danyela Martins Medeiros e Jennifer de Carvalho Medeiros analisa aspectos relativos ao processo de escolha de turmas e distribuição de carga horária dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, que atuam nos anos iniciais. Os resultados da pesquisa indicaram que os critérios de pontuação para esse processo de escolha de turmas e distribuição de carga horária promovem competição entre os pares e enfatizam categorias que operam dialeticamente como a valorização e desvalorização, o prazer e o sofrimento, o individualismo e a coletividade.

As Editoras



Caderno temático
“Trabalho e profissão docente”

TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE ADMINISTRADA

TEACHING WORK IN THE ADMINISTERED SOCIETY

TRABAJO DOCENTE EN LA SOCIEDAD ADMINISTRADA

Lilian dos Santos Lacerda*

Resumo: Este artigo teve por objetivo refletir acerca dos impactos das reformas políticas no Brasil no trabalho docente. Diante a racionalidade presente na sociedade contemporânea e no processo educativo procurou-se compreender os impactos da racionalização das reformas educacionais no trabalho docente. Para tanto, tomou-se como categoria central o trabalho docente, a partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96 e os estudos de Gimeno Sacristán (1995, 1998, 1999) e Marin (2005, 2012) que abordam a temática. Para realizar a análise das observações buscou-se o aporte teórico na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nas formulações de Marcuse (1973, 1998), de modo a compreender o trabalho docente em sua relação com o processo histórico e social. Os dados apresentados foram coletados por meio de observação, um recorte de uma investigação realizada em uma escola da rede estadual paulista. Os resultados apontam que as reformas educacionais tem caráter autoritário e por meio de uma linguagem moderna procuram atender as necessidades imediatas da sociedade. A racionalidade expressa nas reformas moldam um novo tipo de profissional em consonância com as exigências da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Trabalho docente. Reformas educacionais. Sociedade administrada.

Abstract: This article aimed to reflect on the impact of political reforms in Brazil on teaching work. Faced with the rationality present in contemporary society and in the educational process, we sought to understand the impacts of the rationalization of educational reforms on teaching work. To do so, the teaching work was taken as a central category, based on the analysis of the Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Law 9394/96 and the studies of Gimeno Sacristán (1995, 1998, 1999) and Marin 2005, 2012) that address the subject. To perform the analysis of observations, a theoretical contribution was sought in the Critical Theory of Society, especially in the formulations of Marcuse (1973, 1998), in order to understand the teaching work in its relation with the historical and social process. The data presented were collected through observation based on a clipping of an investigation carried out in a school in the São Paulo State network. The results point out that educational reforms have an authoritarian character and, through a modern language, seek to meet the immediate needs of the society. The rationality expressed in the reforms shape a new type of professional in line with the demands of contemporary society.

Keywords: Teaching work. Educational reforms. Administered society.

Resumen: Este artículo tuvo por objetivo reflexionar acerca de los impactos de las reformas políticas en Brasil en el trabajo docente. Ante la racionalidad presente en la sociedad contemporánea y en el proceso educativo se buscó comprender los impactos de la racionalización de las reformas educativas en el trabajo docente. Para ello, se tomó como categoría central el trabajo docente, a partir del análisis de la

* Doutoranda em educação pela Pontifícia Católica de São Paulo. Professora de educação básica na prefeitura municipal de Piracicaba. E-mail: liliansantoslacerda@gmail.com

Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), Ley nº 9394/96 y los estudios de Gimeno Sacristán (1995, 1998, 1999) y Marin (1995) 2005, 2012) que abordan la temática. Para realizar el análisis de las observaciones se buscó el aporte teórico en la Teoría Crítica de la Sociedad, especialmente en las formulaciones de Marcuse (1973, 1998), para comprender el trabajo docente en su relación con el proceso histórico y social. Los datos presentados fueron recolectados por medio de observación, un recorte de una investigación realizada en una escuela de la red estadual paulista. Los resultados apuntan que las reformas educativas tienen carácter autoritario y por medio de un lenguaje moderno buscan atender las necesidades inmediatas de la sociedad. La racionalidad expresada en las reformas moldea un nuevo tipo de profesional en consonancia con las exigencias de la sociedad contemporánea.

Palabras claves: Trabajo docente. Reformas educativas. Sociedad administrada.

Introdução

Frente as transformações políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas, bem como o advento da globalização e de seus ideais neoliberais, a educação passou por uma reorganização de modo a ajustar-se a novos padrões sociais. A implantação de políticas provenientes das reformas neoliberais, designadas por organismos internacionais acarretou na intensificação do trabalho docente e, como consequência a intensificação e a precarização do mesmo.

Investigar sobre o trabalho docente faz-se necessário, por se entender a necessidade de compreensão das práticas de ensino e a realidade a qual os docentes estão submetidos. O intuito deste estudo é suscitar reflexões a partir de um tema muito discutido na área da educação.

Ao tomar a questão das reformas políticas no campo da educação, torna-se necessário compreender o trabalho, as práticas docente e conhecimento que se pretende produzir na sociedade contemporânea.

Nas últimas décadas, pesquisas acerca do trabalho docente têm objeto de estudo de modo a refletir a preocupação com o tema e suas consequências no processo educativo. Pesquisadores e teóricos como Gimeno Sacristán (1995, 1998, 1999) e Marin (2005, 2012) apresentam estudos que focalizam

diversos aspectos acerca do trabalho docente e apontam para a desvalorização do magistério.

Diante das condições em que o processo educativo se desenvolve, buscou-se o aporte teórico na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nas formulações de Marcuse (1973, 1998), de modo a sustentar a análise do trabalho docente na escola, visando compreendê-lo em sua relação com o processo histórico e social determinado sociedade capitalista.

Para analisar a atuação dos professores é necessário considerar o contexto em que este se desenvolve e compreender o magistério como uma atividade que mantém nexos com a realidade social. Assim, torna-se imprescindível refletir sobre a organização do ensino, os padrões de currículo, os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem, já que todos esses fatores estão orientados para a promoção do controle sobre a escola e de seus agentes em oposição ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Considerações sobre o trabalho docente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A década de 1990 é marcada pelo início da democratização da educação brasileira que passava por profundas mudanças políticas, econômica e sociais. Nos anos de

1989, o Brasil passou a ser signatário do Consenso de Washington e, no ano seguinte, o país assinou o compromisso de desenvolver “Educação Básica de Qualidade para Todos”, na Conferência de Mundial sobre Educação para Todos, em Jointien (1990).

Segundo Souza e Faria (2004), o Brasil passou a seguir recomendações de órgãos de financiamento como o Banco Mundial, (BM) Banco Interamericano para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e de instituições como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PINUD), o Programa das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) intervindo nas políticas educacionais em países em desenvolvimento para ajustar o processo educativo com políticas baseadas na eficiência, na competitividade e na qualidade.

A implementação das recomendações dos órgãos de financiamento internacionais ocorreu por meio de reformas que alteraram a forma da administração escolar bem como a organização do trabalho docente. Tanto a declaração de Jointien, quanto o Consenso de Washington sedimentara uma série de modificações na área da educação, principalmente no que se refere a mudança da administração para gestão cujos pilares estão calcados no controle e na eficiência – ideais neoliberais.

Para Oliveira et al. (2004, p. 188), “[...] las reformas educativas han influido fuertemente sobre la organización escolar, introduciendo nuevas formas de enseñar y de evaluar, reflejadas en nuevos criterios adoptados para la conformación de los grupos de alumnos y procedimientos en el registro y observación de ellos.”

É neste contexto que ocorreu uma significativa reforma educacional no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº

9394/96, promulgada 20 de dezembro de 1996. A LDB teve por finalidade definir e regularizar a educação brasileira e, apesar dos aspectos democráticos e progressistas presentes no texto da referida lei não se pode ignorar o contexto na qual foi elaborada e implementada, bem como as contradições contidas no documento.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996), trouxe em seu bojo mudanças que interfeririam em diversos aspectos como da educação: níveis e modalidades, reorganização da administração escolar - ampliação dos dias letivos, flexibilização da jornada escolar - reorganização do currículo, diversificação e flexibilização dos currículos de graduação, além da abertura de novos espaços formativos, ampliação da obrigatoriedade escolar, adoção avaliações em larga escala, mecanismos de financiamento e gestão dos sistemas de ensino e do trabalho escola, adoção de diretrizes e metas para a educação nacional, dentre outros.

No que tange a formação dos profissionais da educação, a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), reservou os artigos 61 a 67, referindo-se à formação e à valorização desses profissionais. O inciso primeiro do artigo 61 indica uma formação profissional “[...] que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho.” Uma formação baseada em competências requer um profissional que administre a prática pedagógica, cujo processo educativo está centrado em modelos gerenciais. Já os artigos 62 e 63, além de dispor da formação “[...] em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas”, admite que a formação em nível superior poderá acontecer em “institutos superiores de educação.” (BRASIL, 1996).

As proposições presentes na LDB alteraram a organização dos cursos de pedagogia e

aponta a necessidade de novos modelos para a formação docente.

A intencionalidade das reformas implantadas na educação evidencia a racionalidade técnica conferida tanto a administração da escola quanto ao trabalho docente. Assim, a escola que se apresenta hoje está a serviço das demandas da sociedade capitalista, que necessita, antes de mais nada, formar trabalhadores sob a ideologia do neoliberalismo.

A implantação de políticas sob a égide das reformas neoliberais, designadas por organismos internacionais acarretou na intensificação do trabalho docente e, trouxe como consequência a precarização do mesmo. O mais grave é que a legislação brasileira proporciona uma formação em conformidade a lógica capitalista, o que dificulta o desenvolvimento da subjetividade, da reflexão e da crítica.

O trabalho e a condição do professor

Ao analisar o trabalho docente é preciso relacioná-lo com a totalidade social. Não é possível realizar tal tarefa em relação a atuação dos professores sem considerar o contexto dos envolvidos. Problematizar a profissão de professor significa compreendê-la com uma atividade difícil e que impõe desafios diários. Além disso, os dias atuais têm apresentado novas exigências e assumido características cada vez mais técnicas. A esse respeito Marin (2005), adverte que o ensino escolar se configura como o trabalho realizado pelo professor cuja atividade mostra-se extremamente complexa.

Quando se afirma que o magistério é uma atividade que mantém nexos com a realidade social, torna-se necessário, de acordo com Gimeno Sacristán (1995), compreender os fatores que impactam na educação: econômicos, políticos e culturais. Portanto, não

se pode atribuir ao professor toda a responsabilidade pelo processo educacional, mesmo sabendo que faz parte de suas atribuições compreender que a ação educativa ocorre de forma contextualizada. Para o autor, “[...] o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem.” (SACRISTÁN, 1995, p. 66).

Definida dessa maneira, a prática docente deve ser contextualizada e, sendo assim, é passível de transformação. Ressalta-se que o trabalho docente depende do contexto em que está inserido e das situações que o circunscrevem. Se concepções e práticas tradicionais vinculadas à educação ainda estão muito presentes na sala de aula é porque essas concepções e práticas ainda encontram sustentação na escola e na sociedade. Gimeno Sacristán explica o vínculo entre educação e sociedade: “a lógica do mercado deixa a educação e os seus profissionais na contingência das demandas externas, ao domínio das motivações socialmente condicionadas, porque o mercado opera num mundo em que algumas coisas caracterizam-se como mais ou menos desejáveis [...]” (SACRISTÁN, 1999, p. 46).

Entender esse processo é fundamental, já que certas atitudes e ações são valorizadas, em detrimento de outras, no sentido de atender as demandas do sistema capitalista que, cada vez mais, exige agilidade na resolução de problemas. Uma compreensão da prática educativa para além do imediatismo requer professores conscientes. Gimeno Sacristán (1999) assinala esse aspecto da prática educativa ao afirmar que o trabalho docente não pode se guiar pela espontaneidade da dinâmica social.

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo

que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e outras, em relação de atribuições. (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Outro aspecto a se destacar é o fato de que o trabalho docente tem se relacionado a aspectos que não se referem apenas ao processo educativo. Marin (2012) auxilia no entendimento dessa situação: “O trabalho docente, tal como consigo percebê-lo hoje, a partir dessa perspectiva teórica, foi se transformando ao longo das últimas décadas.” (MARIN, 2012, p. 662). A prática pedagógica passou a exigir do professor, além de domínio sobre os conhecimentos teóricos e práticas relacionados ao trabalho de ensinar, outras habilidades que lhe permitiria solucionar problemas de diversas ordens e que se apresentam na escola.

Na mesma direção, Gimeno Sacristán (1995), destaca que a evolução da sociedade tende a atribuir à escola um número cada vez maior de funções, bem como aspirações educativas em relação ao professor. No caso da realidade brasileira, enfatiza-se a dupla jornada de trabalho (muitos lecionam em dois períodos e/ou em mais de uma escola), a ausência de condições estruturais de trabalho, as condições econômicas para investir em formação continuada, dentre outros fatores.

Outro aspecto importante é a burocratização do trabalho escolar, fato que produz o fenômeno da alienação na prática docente, haja vista que os professores gastam muito tempo com atividades não relacionadas ao ensino e conseqüentemente, tem poucas condições de planejar e executar sua atividade (em muitos casos o material didático e o currículo são definidos sem a sua participação), dada conjuntura reproduz a cisão entre

as dimensões administrativa e a pedagógica do trabalho escolar.

Toda essa situação contribui para inibir a autonomia e a criatividade profissional dos docentes (Gimeno Sacristán, 1998). A frequente divisão das funções e a fragmentação da prática docente reduzem as atividades do professor à execução de tarefas pré-planejadas, levando-o a reprodução sem reflexão. De acordo com Gimeno Sacristán (1999, p. 31), “[...] A ação pedagógica não pode ser analisada somente sob o ponto de vista instrumental, sem ver os envolvimento do sujeito – professor – e as conseqüências que tem para sua subjetividade que intervirá e se expressará em ações seguintes.”

Desse modo, Marin (2012), afirma que as pressões advindas da fragmentação do trabalho docente são realizadas sem explicitação de suas origens e não há a preocupação de se verificar as possibilidades de execução do que lhe é imposto.

Estão presentes exigências ou decisões relacionadas à organização de todo o trabalho a ser feito nas escolas e outras que se referem à organização da escola para as ações pedagógicas, para que a educação de fato aconteça. Esse conjunto está ligado às insatisfações que os professores têm enfrentado, ou seja, trata-se de um fenômeno denominado intensificação do trabalho docente, de um lado, e de outro está ligado à busca do profissionalismo, ambos perpassados pelas questões dos controles internos e externos de desempenho. (MARIN, 2012, p. 676).

Esse quadro evidencia a situação de precariedade e de intensificação do trabalho docente que se apresenta como fator de grande preocupação, haja vista a baixa remuneração, a desqualificação e a fragmentação do trabalho do professor, além da perda do reconhecimento social, da heteronímia crescente e do seu escasso controle em relação ao seu trabalho.

Outro fator importante que impacta na prática docente se refere à sobrecarga de trabalho cada vez maior, o que acaba colocando em xeque, em caso de descumprimento das suas obrigações, seu profissionalismo. Segundo Marin (2012, p. 676), “[...] o conjunto das exigências que os sobrecarregam, os prazos definidos, a prestação de contas das tarefas levam à preocupação com o não cumprir das tarefas e, conseqüentemente, ao sentimento de ineficiência e/ou incompetência, certamente ligados a questões de profissionalismo.”

Ainda sobre a precariedade que acompanha a atividade docente, Sampaio e Marin (2004), apontam que, com relação às condições de trabalho, se faz necessário analisar as diversas facetas que o caracterizam. A carga horária de trabalho dos professores brasileiros mostra-se intensa; a maioria dos professores realiza dupla ou até tripla jornada, não raras vezes, em mais de uma escola. “A definição de número e duração dos períodos de aula – se são dois ou três períodos – faz toda a diferença para o conjunto das informações que os professores possuem para se organizarem e organizarem o trabalho dos alunos [...]” (MARIN, 2012, p. 668).

Outro aspecto que se encontra intrinsecamente relacionado às condições do trabalho docente refere-se ao tamanho das turmas e ao número de alunos com os quais os professores trabalham. O aumento da procura por escola ocorre de modo mais acelerado do que o do número de contratação de professores, expansão das escolas e das salas de aula. Ora, a situação que coloca os professores diante de um número elevado de alunos influencia negativamente na qualidade de seu trabalho e na educação oferecida pela escola pública.

Para Gimeno Sacristán (1998), o processo educativo deve ser compreendido na relação entre a atividade docente, o conteúdo

a ser ensinado e os elementos contextuais que determinam as atividades e o conteúdo. Dessa forma, a seleção e sequenciação do conteúdo trabalhado na escola apresentam diferenças em relação ao que é proposto (no currículo, no material didático e no planejamento).

Apesar de todas as dificuldades que enfrenta, o professor tem papel fundamental enquanto agente de disseminação dos pressupostos do projeto educativo do qual ele é um executor (tendo participado ou não de sua elaboração). O problema a se enfrentar é salientado por Gimeno Sacristán (1998), a organização do ensino, os padrões de currículo, os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem, enfim, tudo isso está orientado para a promoção de uma maior racionalização e do controle sobre a escola e seus agentes. E essa situação se opõe ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Educação na sociedade administrada

De modo geral as políticas educacionais, apresentam-se em consonância ao pensamento unidimensional e seguem as regras do capitalismo, na medida em que oferta formação de acordo com as exigências da sociedade administrada.

Nesses termos, a educação colabora para que as ações dos indivíduos sejam moldadas pelas exigências do aparato tecnológico. Marcuse (1973), alerta que:

O pensamento unidimensional é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa. O universo da palavra, destes e daqueles, é povoado de hipóteses autoavaliadoras que, incessantemente e monopolisticamente repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas. (MARCUSE, 1973, p. 34).

Segundo Marcuse (1973), o processo tecnológico está em função do capitalismo criando uma nova racionalidade que influencia o comportamento dos indivíduos em sua individualidade e sua subjetividade.

A existência nessa sociedade é organizada em função dessa nova racionalidade que se apresenta em todas as esferas da vida como forma de manutenção do capitalismo e amplia seu controle a organização da sociedade, do trabalho e da escola como um todo. Marx e Engels (2006), afirmam que o capitalismo é irracional, porque em primeiro lugar, apresenta uma inversão: o que era meio se converte em fim em si mesmo, reduzindo a vida das pessoas em desempenho eficiente. Neste sentido, Marcuse (1973), assevera:

A mais alta produtividade do trabalho pode ser usada para a perpetuação do trabalho, e a mais eficiente industrialização pode servir à restrição e manipulação das necessidades. Quando esse ponto é atingido, a dominação – disfarçada em afluência e liberdade – se estende a todas as esferas da vida pública e privada, integra toda oposição autêntica, absorve todas as alternativas. (MARCUSE, 1973, p. 37).

A tecnologia na sociedade administrada deveria determinar os usos da técnica, no entanto, a técnica acabou por determinar a tecnologia, sua forma de dominar e controlar as relações sociais, revelando o caráter político da transformação tecnológica. Desta maneira, o caráter político da racionalidade tecnológica se expressa pela dominação, “[...] criando um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo.” (MARCUSE, 1973, p. 37).

O controle da racionalidade tecnológica padroniza o pensamento dos indivíduos criando padrões sociais. Assim, são criados

modos de pensar e de agir socialmente e no trabalho em consonância com capitalismo. Marcuse (1973, p. 93), afirma que “[...] na expressão desses hábitos de pensar, a tensão entre aparência e realidade, fato e fator, substância e atributo, tende a desaparecer. Os elementos de autonomia, descoberta, demonstração e crítica recuam diante da designação, asserção e imitação.”

Neste sentido, a manipulação das estruturas linguísticas e operacionais tornam-se crucial para a padronização de um pensamento positivo e característico da sociedade unidimensional.

A linguagem presente no texto da LDB está permeada por contradições com relação ao campo epistemológico da educação e das atividades dos profissionais envolvidos no processo educativo. O mais grave é o fato de que, apesar da lei tratar de aspectos específicos referente a organização curricular, a linguagem presente no referido documento caracteriza-se pela flexibilidade, por diretrizes generalizadas, cujo significado não é científico. Um exemplo disso é a indicação do curso normal superior em equivalência ao curso de pedagogia ou a admissão do profissional na modalidade em ensino técnico ou superior ou ainda, a quantidade de expressões referentes aos profissionais da educação: trabalhadores da educação, docentes, profissionais do magistério. A esse respeito Marcuse aponta que:

Como um hábito de pensar fora da linguagem científica e tecnológica, tal raciocínio molda a expressão de um behaviorismo social e político. [...] Aquêlê não tem qualquer outro conteúdo que não o designado pela palavra no uso anunciado e padronizado, esperando-se que a palavra não tenha qualquer outra reação que não o comportamento anunciado e padronizado. (MARCUSE, 1973, p. 94-95).

A educação tornou-se mero objeto na sociedade capitalista. A racionalidade tecnológica gera na cultura a condição de indústria. Para Marcuse (1998), a cultura, ao se converter em objeto de organização, tornou-se administrada. Assim, as diretrizes manipulam os envolvidos no processo educativo, promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade.

A educação, mesmo tratada como produto, apresenta-se como benéfica, pois esta a disposição de um número maior de indivíduos, isto é, se torna mais acessível e melhor do que outrora. De acordo com Marcuse (1973, p. 32), “[...] surge assim padrão de pensamento e comportamento unidimensionais no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação [...] São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa.”

Ao considerar que o ideário de um determinado contexto conforma a produção humana deste período, questiona-se por que o processo educativo se limita a adaptar-se às orientações, às diretrizes, às reformas

políticas sem compreender ou questionar seus desdobramentos sociais.

Desse modo, a racionalidade se constitui como elemento ideológico e o sistema educativo não está imune a mercantilização do ensino, cujas consequências são modelos prescritos e padronizados de acordo com as exigências da sociedade capitalista.

Metodologia

Para analisar o trabalho docente considerou-se a necessidade por realizá-la à medida que o fenômeno se desenvolve, ou seja, nas condições reais em que ocorrem. Assim, este estudo buscou analisar dados oriundos de uma pesquisa realizada numa escola da rede estadual de São Paulo. Dados acerca do trabalho de cinco professores, de uma turma do 6º ano do ensino fundamental I foi analisado com base num roteiro de observação e tal análise está apoiado no referencial adotado.

Tabela 1: Caracterização dos professores

PROF(A)	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO ACADEMICA	DISCIPLINAS QUE LECIONA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
PLP	43	FEM	Licenciatura plena em Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Inglesa	18 anos	52 aulas
PM	36	MAS	Licenciatura em Educação Física	Professor eventual	4 anos	15 aulas
PH/G	54	FEM	Licenciatura em História	História e Geografia	19 anos	28 aulas
PC	48	FEM	Licenciatura em Ciências	Ciências	20 anos	32 aulas
PEF	36	FEM	Licenciatura em Educação Física	Educação Física	9 anos	20 aulas

Fonte: dados organizados pelo autor.

Os professores são graduados e lecionam a disciplina correspondente a sua área de formação – exceção feita ao PM, que está na condição de eventual¹ e substituía qualquer professor que faltasse às suas aulas. Na semana em ocorreu a observação ele substituía o professor de Matemática. A maioria dos docentes é do sexo feminino com idade entre 36 e 54 anos (média de 43,4 anos). Os docentes tem uma média de 14 anos de experiência no magistério e lecionam em média 29,4 aulas semanalmente.

A racionalidade presente no trabalho docente

Durante a observação em sala de aula, na maioria das aulas o material didático utilizado pelos professores foi o Caderno do Aluno, produzido e fornecido pela SEE-SP e parte do programa “São Paulo faz Escola”, criado em 2007 com objetivo de implantar um currículo único para as escolas da rede pública estadual do Estado de São Paulo. Expostas as observações, apresenta-se as observações referentes ao trabalho docentes em diferentes disciplinas.

Quadro 1: Língua Portuguesa (duas horas/aula em sequência)

As aulas de Língua Portuguesa são sempre duplas. A professora entrou na sala e ficou esperando os alunos que chegavam aos poucos. Por estarem na aula de Educação Física, os alunos pararam para beber água e usar o banheiro. Assim que conseguiu organizá-los na sala, a professora fez a chamada e, solicitou que abrissem o Caderno do Aluno, em seguida, perguntou se alguém gostaria de ler seu texto. Apesar de ter explorado pouco o tema antes dos alunos realizarem a interpretação, a professora propôs aos alunos que participassem da aula compartilhando e expondo suas ideias. No entanto, a maioria demonstrou dificuldades de leitura; o que deixava os demais menos a vontade para ler sua produção. A professora não tecia comentários sobre a produção dos alunos. Assim que um terminava de ler perguntava quem gostaria de continuar. A professora pediu que terminassem o exercício das páginas 6 e 8 e informou: “Vocês têm 20 minutos para responder os exercícios, aí, a gente faz a correção na lousa!” Assim, a medida em os alunos terminavam os exercícios levavam para a professora corrigir, ela solicitava a cada um que escrevesse a resposta de um exercício na lousa (“coloca o número 1 na lousa”; coloca o número 2 na lousa, e assim sucessivamente). Pediu que o aluno G.T. fosse até o quadro para preencher a 2ª coluna de uma tabela proposta na atividade. A maioria dos alunos já havia ido ao quadro e realizado a tarefa. No entanto G.T. permaneceu em frente ao quadro com o giz na mão e não conseguiu realizar a tarefa solicitada. Então, a professora, sem obter a resposta, solicitou que o aluno retornasse a sua carteira, chamando outro aluno para realizar a correção.

Protocolo de observação II (05/11/2013)

A atividade proposta no Caderno do Aluno até aponta para variadas situações de aprendizagem, as quais poderiam ter sido exploradas tanto pela perspectiva da elaboração de narrativas quanto pelo seu potencial crítico e reflexivo. No entanto, o que foi observado foi à passividade da professora diante do conhecimento consolidado e expresso no material didático. Na prática docente verificada

¹ Designação dada aos professores não concursados e que não possuem nenhuma aula atribuída. Por isso assumem aulas em caráter de substituição. Também não possuem nenhum vínculo empregatício com a SEE/SP, a não ser as aulas ministradas. Caso não ocorra falta de professores, eles não recebem salário pela ida à escola.

não ocorreram relações mais elaboradas entre o indivíduo e os textos lidos e produzidos, tornando-o mero decifrador de palavras que não vive as possibilidades de crítica e reflexão. Assim, ocorre a padronização do pensamento sob o controle da racionalidade influencia não somente o modo de pensar, passando e de agir dos indivíduos, mas por estabelecer novos padrões de controle social. A esse respeito, Marcuse (1999) assevera que ao impor tal padronização distinções individuais são produzidas para justificar maior eficiência e, portanto, “[...] o ponto decisivo é que esta atitude – que dissolve todas as ações em uma sequência de reações semi-espontaneas a normas mecânicas prescritas – não é apenas perfeitamente racional, mas também perfeitamente razoável.” (MARCUSE, 1999, p. 80). As aulas deveriam proporcionar condições

para o desenvolvimento de experiências em que os alunos tivessem a oportunidade de se relacionar com o mundo como alguém que se reconhece nele, mas que, também, se diferencia dele. O que ocorre é um falso reconhecimento mediado pelas necessidades da sociedade industrial, visto que o “[...] mecanismo que ata o indivíduo à sua sociedade mudou, e o controle social está ancorado nas novas necessidades que ela produziu.” (MARCUSE, 1973, p. 30). Pode-se verificar que a prática docente na dialética dominação e resistência não é capaz de resistir às formas de controles e de submissão social de modo a se adaptar às condições objetivas sem reproduzir e, portanto, sucumbe aos ditames da racionalidade com seu potencial ideológico eliminando qualquer possibilidade de crítica e de autonomia.

Quadro 2 – Matemática

O professor (eventual) entrou na sala, sentou-se e ficou esperando os alunos que ainda permaneciam fora entrarem; fez a chamada e apresentou o conteúdo da aula: texto informativo: “Outubro rosa”. O professor mostrou um *folder* sobre a campanha do câncer de mama. Perguntou quem sabia sobre o que se tratava o material. Os alunos mostraram interesse sobre o tema; A.A. disse que há algum tempo tinha acompanhado a tia no hospital para tratamento de câncer; outros disseram que já tinham visto a campanha na TV; B.N. disse que a mãe vende AVON e que tem camiseta da campanha para vender; L.S.T. disse que ganhou uma camiseta do câncer de mama. Assim, o professor pediu que fizessem silêncio e leu o texto em voz alta para os alunos. Em seguida, copiou o conteúdo do *folder* na lousa dizendo que os alunos deveriam fazer o mesmo em seus cadernos. Os alunos começaram a conversar, agitados por causa da proximidade do intervalo. Percebendo o movimento dos alunos, o professor passou uma tarefa para realizarem em casa e que deveria ser retomada na aula do dia seguinte: Pesquisar as seguintes palavras: PRECOCE – DIAGNÓSTICO – DETECTÁVEL – NÓDULO – MAMOGRAFIA. Deveriam entregar o resultado numa folha à parte.

Protocolo de observação I (04/11/2013)

O professor não trabalha com conteúdos relacionados à disciplina de matemática, haja vista que sua formação é Educação Física. No entanto, fez uso de um tema considerado transversal, trazendo como suporte um *folder*, que não saiu de suas mãos. Entretanto, a apropriação efetiva da leitura, pensada como

um elemento da formação cultural, só é possível por meio do contato direto com o texto. Conforme se observou, o texto, mais uma vez, foi alvo de cópia e pretexto para pesquisa de significados de palavras. Portanto, o objeto de ensino poderia ter sido elaborado na aula, proporcionando um momento de discussão e

reflexão para os alunos, mas foram reproduzidas apenas práticas cristalizadas. O processo de ensino e de aprendizagem ocorre de forma a manipular os fins da educação anulando a capacidade de reflexão e de crítica dos alunos. Frente ao processo homogeneização da consciência promove uma falsa conciliação da relação sujeito e objeto levando o indivíduo a perda da capacidade de oposição e a impossibilidade de individuação. A redução do pensamento, o comportamento em uma única dimensão, bem como as experiências limitadas presentes na sociedade administrada são

características do que Marcuse (1973) denominou como sociedade unidimensional, cujo “[...] padrão de pensamento e comportamento unidimensionais [...] por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo.” (MARCUSE, 1973, p. 32). Para além da precarização e das atuais condições do trabalho docente, seu desenvolvimento fica restrito a situação vigente e não é possível verificar resistência ou mesmo superação de tal condição.

Quadro 3 - Geografia

A proposta da aula foi a leitura e a análise de texto, seguidos pelo preenchimento de informações no mapa e no gráfico sobre o tema “A água e os assentamentos humanos”. A professora entregou o caderno para os alunos, fez a leitura do texto e, em seguida, fez a leitura dos exercícios e explicou com deveriam realizá-los. Andou pela sala de aula durante a atividade verificando se os alunos estavam comprometidos com a tarefa. Eles demonstravam dificuldades para realizar os exercícios e, ao solicitarem auxílio à professora, ela perguntou: “Onde você estava enquanto eu explicava?” “É só vocês prestarem atenção, ler com calma que vão achar as respostas no texto, mas só querem saber de conversar e mexer no celular!” Os meninos faziam piadinhas, ficavam repetindo o que a professora havia dito. Na medida em que terminam, os alunos levavam o caderno para a professora individualmente. Outros pediam o caderno do colega que já havia terminado. Foi uma aula extremamente silenciosa. Os alunos relataram que a professora é muito brava, que grita etc. Então, eles ficavam sempre muito quietos nessas aulas e quando isso não ocorria, a professora tirava o aluno para fora da sala, o que significa suspensão.

Protocolo de observação III (06/11/2013)

A professora não privilegiou a interação entre o sujeito - alunos e o objeto de conhecimento, tratando o conteúdo de forma simplificada e superficial. Não houve um trabalho de intervenção pedagógica que proporcionasse aos alunos a criação de condições de leitura significativa. Observa-se o predomínio de fragmentos retirados dos livros didáticos em forma de “pseudotextos”². Neste sentido, a “[...] independência de pensamento, autonomia e direito à oposição política estão perdendo sua função crítica básica numa sociedade

que parece cada vez mais capaz de atender às necessidades dos indivíduos através da forma pela qual é organizada.” (MARCUSE, 1973, p. 23-24). A prática pedagógica está centrada na utilização, como recurso didático, quase sempre do Caderno do Aluno, que é apresentado de modo sequencial e como se a disposição dos conteúdos obedecesse a uma racionalidade inquestionável. Portanto, a leitura é utilizada pela professora de modo a justificar os exercícios apresentados após o texto. E essas são as tarefas a serem realizadas pelos alunos. A transmissão de conhecimento na escola é feita de modo fragmentado e desconexo e a prática pedagógica está submetida

² São pequenos textos presentes em cartilhas e são constituídos por frases desconexas, sem padrão de textualidade.

ao imediatismo promovido pela racionalidade tecnológica. A racionalidade expressa no processo de ensino e de aprendizagem contribui para a perda da autonomia do indivíduo e resulta na “[...] atrofia dos órgãos mentais, impedindo-os de perceber as contradições e alternativas e, na única dimensão restante da racionalidade tecnológica prevalece a *Consciência Feliz*.” (MARCUSE, 1973, p. 88). Nestes termos, o trabalho docente se submete as condições presentes na sociedade capitalista com pouca ou nenhuma resistência a lógica da sociedade industrial e acaba por colaborar para a manutenção do sistema capitalista.

Considerações finais

Diante do exposto, as políticas que regulamentam o trabalho docente apresentam diretrizes que operacionalizam a prática pedagógica por meio de uma linguagem racionalizada de modo a impedir o desenvolvimento da reflexão, da crítica e da autonomia.

As reformas na educação visam atender as necessidades imediatas da sociedade. Assim, a racionalidade que se expressa nesse contexto pressupõe um novo tipo de profissional que tem a ver com uma nova forma de trabalho. Isso se torna evidente ao observar a prática docente em que o professor tem papel fundamental, tanto na apresentação do conhecimento, quanto como na estimulação do pensamento e da criatividade nos alunos.

Como consequência da implementação de tais reformas impostas ao processo educativo tem-se a massificação do ensino, a precarização e a intensificação do trabalho docente segundo sua própria racionalidade. O texto da LDB apresenta ambiguidades, aponta para a flexibilidade e, principalmente, contém contradições. Isso tem forte impacto no trabalho docente, dificultando o desenvolvimento da

subjetividade, da autonomia dos professores e a caracterização da atividade docente.

A partir da análise das observações em sala de aula, constatou-se práticas calcadas no material didático. Ao trabalhar os conteúdos, os professores não extrapolam o texto nem fomentam a discussão entre os alunos como forma de enriquecer o debate e a ampliação do conhecimento. Na maior parte do tempo, não se verifica espaço para a reflexão, para a autocrítica e para a confrontação de opiniões divergentes.

Frente a essas tendências presentes na sociedade administrada nos deparamos com práticas instrumentalizadas, distante de reflexão e autonomia. Não há evidências de resistência, de oposição, nem possibilidades de individuação mediante as exigências impostas ao trabalho docente. Nesse contexto, o trabalho docente se desenvolve orquestrado pelos ditames da sociedade administrada e seu desdobramento é regido pela lógica capitalista. Neste sentido, verificou-se a ausência de reflexão e de crítica na prática realizada, pois as atividades ocorrem em detrimento dos conteúdos a serem cumpridos e, a perda da autonomia docente utilizar de modo utilitário o material didático. Tais fatos acabam por moldar o um novo perfil docente vinculado a racionalidade e as exigências da sociedade administrada.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 maio 2017.

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: KELLNER, D. (Org.). **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p.73-104.

_____. **Industrialização e capitalismo em Max Weber.** In: _____. *Cultura e sociedade*, Vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **A ideologia da sociedade industrial.** *O Homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

MARIN, A. J. Ações políticas educacionais e impactos sobre o trabalho docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 657-681, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v30n02/v30n02a15.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Centauro, 2006.

OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. D. G. Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 9, n. 20, p. 183-197, ene./mar. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14002012.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 65-92.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2017.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 926-944, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>>. Acesso: 05 jun. 2017.

FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERCEÇÃO DO PROFESSOR DO BRASIL E DE PORTUGAL

TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE PERCEPTION OF THE TEACHER OF BRAZIL AND PORTUGAL

FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR DE BRASIL Y DE PORTUGAL

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento*

Nadja Regina Sousa Magalhães**

Joelson de Sousa Morais***

Resumo: No presente trabalho discutimos a contribuição da formação e do desenvolvimento profissional docente, como forma de consolidar a prática pedagógica no contexto da sociedade do século XXI. Delimitamos o seguinte problema de pesquisa: Quais as dimensões que orientam a formação e o desenvolvimento profissional do professor do Brasil e de Portugal? Especificamos como objetivo geral: analisar as dimensões que orientam a formação e o desenvolvimento profissional do professor do Brasil e de Portugal. Seguimos uma pesquisa do tipo análise comparativa de caráter qualitativa/quantitativa, utilizamos como instrumentos e técnicas de estudo a observação e a entrevista semiestruturada. Fundamentamo-nos em autores, tais como: Freire (1996); Marcelo García (1999); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Saviani (2009); Nóvoa (1997); entre outros. Os resultados da pesquisa apontaram diferenças e semelhanças entre os cursos de formação de professor, do Brasil e de Portugal. No Brasil, há maior relevância nas dimensões pedagógica e didática, desfavorecendo a tecnológica e científica. Na formação em Portugal há o predomínio das dimensões pedagógica e científica, em detrimento da didática e tecnológica. Os professores acreditam na necessidade da reformulação curricular para que sejam vivenciadas essas quatro dimensões. Portanto, nas duas realidades estudadas, essas dimensões não estão sendo trabalhadas de forma equilibrada, o que dificulta o desenvolvimento profissional docente. No entanto, nos últimos anos houve maior incentivo na formação de professores, melhoria da área de atuação, aumento na oferta de disciplinas, acréscimo da carga horária das práticas e reformulação da matriz curricular. Sugerimos que a UEMA e a ESELx repensem a atual formação inicial, superem o distanciamento entre teoria-prática e reestremem o currículo, atualizando as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, fundamentais para a formação do professor e a educação do século XXI.

Palavras-chave: Formação inicial. Desenvolvimento profissional. Trabalho docente.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias - MA - SEMECTI. E-mail: francclanecarvalhon@gmail.com

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Professora da Educação Básica Secretaria de Educação do Estado do Maranhão - SEDUC. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias - MA – SEMECTI. E-mail: najmagalhaes78@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professor Substituto no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE/CCE) da Universidade Federal do Piauí-UFPI e Professor e Coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão-FACEMA. E-mail: joelsonmorais@hotmail.com

Abstract: This paper addresses to discuss the contribution for education and teaching professional development, in the sense at reinforcing the pedagogical practice in the 21th century society's context. It is delimited on the following issue: Which are the dimensions that guide the education and the teacher professional development of Brazil and Portugal? We specify the main objective: to analyze the dimensions that guide the education and the teacher professional development of Brazil and Portugal. This research follows based on qualitative/quantitative comparing analyze, we use as tool and study technique the observation and the semi-structured interview. This proposed paper relies on concepts from authors as: Freire (1996); Marcelo García (1999); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Saviani (2009); Nóvoa (1997); and others. Accomplished results indicates differences and similarities between graduation courses for teaching of Brazil and Portugal. In Brazil, the relevant matter is related to pedagogical and didactic subjects, taking in less consideration the technological and scientific. The education in Portugal, majority issues are the pedagogical and scientific matters, on the impairment for didactic and technological. Teachers believe on the necessity of the curricular reformulation to encompass all those four dimensions. Therefore, on the two studied realities, these dimensions have not been exploited in the equal manner, which makes more difficult the teacher professional development. However, in the last years, the increase for teaching education, improvement for operation area, increase on the number of courses, as well as hours of practice and curriculum reformulation have occurred. We suggest to UEMA and ESELx to rethink the current initial education, overcome the distance between the theory-practice and make a new structure on the curriculum, updating the pedagogical, didactic, technological and scientific dimensions, which are basis for the teacher development and 21th century education.

Keywords: Initial education. Professional development. Teaching work.

Resumen: En el presente trabajo discutimos la contribución de la formación y del desarrollo profesional docente, como forma de consolidar la práctica pedagógica en el contexto de la sociedad del siglo XXI. Delimitamos el siguiente problema de investigación: Cuáles las dimensiones que orientan la formación y el desarrollo profesional del profesor de Brasil y de Portugal? Especificamos como objetivo general: analizar las dimensiones que orientan la formación y el desarrollo profesional del profesor de Brasil y de Portugal. Seguimos una investigación del tipo análisis comparativa de carácter cualitativa/cuantitativa, utilizamos como instrumentos y técnicas de estudio la observación y la entrevista semiestructurada. Nos fundamentamos en autores, tales como: Freire (1996); Marcelo García (1999); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Saviani (2009); Nóvoa (1997); entre otros. Los resultados de la investigación apuntaron diferencias y semejanzas entre los cursos de formación de profesor, de Brasil y de Portugal. En Brasil, hay mucho más relevancia en las dimensiones pedagógica y didáctica, desfavoreciendo la tecnológica y científica. En la formación en Portugal hay el predominio de las dimensiones pedagógica y científica, en detrimento de la didáctica y tecnológica. Los profesores creen en la necesidad de la reformulación curricular para que sean vividas esas cuatro dimensiones. Por lo tanto, en las dos realidades evaluadas, esas dimensiones no están siendo trabajadas de forma equilibrada, lo que dificulta el desarrollo profesional docente. Sin embargo, en los últimos años hubo más incentivo en la formación de profesores, mejoría del área de actuación, aumento en la oferta de asignaturas, incremento de la carga horaria de las prácticas y reformulación de la matriz curricular. Sugerimos que UEMA e ESELx repiensen la actual formación inicial, superen el distanciamiento entre teoría-práctica y reestructuren el currículo, actualizando las dimensiones pedagógica, didáctica, tecnológica y científica, fundamentales para la formación del profesor y la educación del siglo XXI.

Palabras claves: Formación inicial. Desarrollo profesional. Trabajo docente.

Introdução

Neste tópico refletimos sobre formação inicial e o desenvolvimento profissional, tendo em vista o conjunto de princípios capazes de proporcionar um crescimento profissional competente. Acreditamos que a formação inicial e continuada, a pesquisa e as atividades profissionais desenvolvidas, individuais e coletivas, possibilitam ao professor refletir e reconstruir os saberes favoráveis a uma prática pedagógica mais significativa.

A formação inicial torna-se fundamental nos processos educativos e na reconstrução de uma sociedade que contempla uma melhor organização educacional. Valorizando a função do professor como profissional, compreendendo sua importância para efetivação de uma educação de qualidade. De acordo com Marcelo García (1999, p. 27), “A formação de professores deverá levar a uma aquisição [...], um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.” O autor descreve as fases de formação de professores, tais como: formação inicial, formação durante o período de iniciação e desenvolvimento profissional. A formação estabelece ligações com o desenvolvimento profissional, sendo fundamental uma análise desses componentes.

Neste trabalho discutimos a contribuição da formação e do desenvolvimento profissional docente, para tanto, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: Quais as dimensões que orientam a formação e o desenvolvimento profissional do professor do Brasil e de Portugal? Especificamos como objetivo geral: analisar as dimensões que orientam a formação e o desenvolvimento profissional do professor do Brasil e de Portugal.

Desse modo, a formação do professor é um processo contínuo e está voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional,

fundamentada em teorias que valorizem a prática reflexiva como contributo para a autonomia profissional e, ainda, incentivando os professores a assumirem o desenvolvimento profissional, sendo intervenientes nas políticas educativas. As instituições educativas precisam organizar sua rotina, seu tempo e espaço, para que a formação aconteça também no cotidiano, favorecendo a produção de saberes e a reflexão pessoal e coletiva. O desenvolvimento profissional parte da relação intrínseca entre os conhecimentos da formação e da prática, para a mobilização dos saberes docentes.

Para tanto, devemos compreender os princípios teóricos que orientam a formação docente e favorecem o desenvolvimento das dimensões essenciais para o trabalho na escola, ampliando suas perspectivas epistemológicas e revelando a autonomia profissional. Além disso, é importante pontuar aspectos indissociáveis, tais como: formação, desenvolvimento profissional e profissionalização do professor.

As instituições e as reformas educacionais podem oportunizar experiências aos estudantes. O professor está sempre em sala de aula, na escola, envolvido com os alunos e com atividades educativas, ou seja, é uma continuidade de tarefas a desenvolver, se transforma em uma rotina juntamente com os outros professores. Deste modo a,

[...] formação e o desenvolvimento profissional docente se destacam quando contribuem para a construção e desenvolvimento da identidade profissional. Apesar disso, as pessoas e os grupos podem ter suas identidades, que estão construídas em espaços específicos. E embora se encontrem relacionadas, podemos atribuir a cada uma delas uma dada autonomia. Essa pode ser uma das razões pelas quais os autores discutem diferentes tipos de identidade: pessoal ou individual, social, coletiva, profissional, entre outras. (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 10).

Para que a formação cumpra seu objetivo no desenvolvimento pessoal, sociocultural e na integração do trabalho, deve ser modificada a estrutura dos cursos/currículos, o que compreende uma formação ampla em termos de conteúdos e procedimentos. De acordo com Nascimento (2015) a construção da identidade do professor se dá em espaços socioculturais definidos, nos quais são estabelecidas múltiplas relações entre os mesmos. É um processo de socialização de saberes, valores, atitudes e expectativas, fundamental à construção da identidade profissional.

Além disso, é necessária, ao professor, a reflexão sobre o seu saber-fazer, dando evidência à sua prática em sala de aula e às possibilidades de mudanças que configuram o ensino como lugar da pesquisa, princípio cognitivo de compreensão do conteúdo e da realidade. Pressupõe-se que, nos cursos de formação inicial, o professor mantém contato com o conhecimento científico, o qual, associado aos saberes mobilizados nessas experiências e às pesquisas realizadas, provoca a construção de conhecimentos profissionais para sua atuação.

Entendemos que a sociedade exige uma educação comprometida com as mudanças sociais, que integre os desafios científicos e tecnológicos. A formação do professor configura-se ligada ao futuro da educação e da própria sociedade, sendo necessária a construção de um projeto pedagógico voltado para uma formação com base teórica sólida, e fundada no princípio da educação de qualidade, compreendida em uma perspectiva de reflexão sobre a natureza do ser professor e nos aspectos que permeiam o seu desenvolvimento profissional.

Portanto, a profissionalização do professor se constrói partindo da significação social da profissão, da revisão pessoal desse significado, da percepção da prática e do

conhecimento anterior que desenvolve um novo saber. É um movimento importante na formação do professor, pois permite o avanço sobre a própria prática e sua ressignificação. Essa análise cria a necessidade de aproximar e resgatar da prática, a teoria que a fundamenta.

A formação inicial deve fornecer as bases teórico-metodológicas para a construção do conhecimento pedagógico especializado, como uma das dimensões do desenvolvimento profissional. A formação inicial é um componente que ajudará na formação permanente do professor, visto como um paradigma colaborativo, através da reflexão crítica e da pesquisa. A instituição formadora deve fornecer condições para que os profissionais possam discutir os problemas e buscar soluções através da pesquisa.

A formação enquanto possibilidade de formalização de saberes docentes para a prática pedagógica é uma tarefa que demanda tempo, pois os problemas são intrínsecos às dimensões epistemológicas e culturais relacionadas à educação. Giroux (1997, p. 198), afirma que “Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação.” Assim, a formação constitui um conjunto de princípios institucionais, que raramente resulta em uma construção consolidada na teoria e na prática.

O processo de formação do professor é complexo, em função dos diversos saberes que devem articular, compondo um referencial teórico/prático que possibilite aos profissionais a realização de uma ação comprometida com a aprendizagem dos alunos. Freire (1996) defende que, ao professor, faz-se necessária uma sólida formação e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os problemas da cultura do aluno, adequando os conhecimentos que trazem de outras

experiências, sua visão de mundo e as leituras que faz desse mundo.

Componentes importantes da formação: articulação entre teoria e prática; valorização da atitude crítico e reflexiva; valorização de saberes e práticas; e o reconhecimento das instituições escolares como espaço de formação, etc. Para Imbernón (2001), a formação inicial não tem oferecido preparo suficiente para que o professor venha aplicar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Assim, não tem adquirido os saberes de como desenvolver e avaliar processos de mudanças no contexto profissional. É preciso oferecer ao futuro professor conhecimentos consolidados também na pesquisa para favorecer a atividade educativa e a construção de novos conhecimentos, gerando atitude interativa e criativa para assumir a prática, com toda sua diversidade.

Somando a esses componentes, os cursos de formação inicial devem promover não só o conhecimento profissional, mas fundamentar os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com os fatores sociais e culturais que interferem no aprendizado e na ação educativa. A formação caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada por saberes oriundos de vários contextos, assim como da experiência pessoal e profissional.

Formação e a construção das dimensões necessárias ao desenvolvimento profissional

A formação e o desenvolvimento profissional se sustentam na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão. Os cursos de formação devem privilegiar a análise de necessidades centradas nos interesses e expectativas dos professores, enquanto pessoas, profissionais e membros de uma organização institucional. Tal fato

implica pensar nas práticas pedagógicas e na compreensão de que os professores apresentam diferentes expectativas, e que trabalham em contextos de conflitos que precisam ser superados.

A formação do professor deve ser planejada com critérios de exigências, tais como: objetivos, culturas institucionais, políticas estaduais e locais, sendo importante compreender como as diferentes realidades prejudicam a eficácia, a aprendizagem e a qualidade dos cursos. De acordo com Zeichner (2009), um resultado crítico que tem sido negligenciado na literatura sobre formação docente é a aprendizagem do estudante, que tem sido avaliada usando-se o desempenho nos testes padronizados de aproveitamento, uma medida limitada sobre o que os estudantes aprenderam. Os cursos de formação de professores devem ser melhor organizados para ter eficácia e demonstrar ligação entre o trabalho do professor e a aprendizagem dos estudantes. Portanto, maiores esforços devem ser efetivados pelos pesquisadores, professores e as próprias políticas educacionais direcionadas à Educação Básica. O sistema educacional precisa definir políticas que busquem a qualidade da educação para além dos testes padronizados de aproveitamento, pois a aprendizagem nas escolas é prejudicada por inúmeros fatores, mas inter-relacionados com a formação do professor.

A formação de professores deve associar uma concepção que se tem de educação e de sua função na sociedade, contemplando as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica como componentes integrantes da formação dos professores. O professor deve analisar a realidade da escola para encontrar respostas para os problemas, em vista a formação, pesquisa e o desenvolvimento profissional em uma perspectiva crítica dos desafios.

A formação de professores ocupa função importante no contexto educacional. Nóvoa (1997) assinala que é preciso reconhecer as deficiências dos atuais programas de formação e ir além do desenvolvimento de projetos que possam gerar mudanças educativas para conduzir a vida do professor (resgatando sua história e o saber), e produzir a profissão docente, valorizando a formação de protagonistas na implementação de políticas educativas.

A formação inicial do professor deve estabelecer vínculos com a escola, auxiliando na reflexão sobre a realidade social ampla e os fundamentos teóricos, para que o cotidiano não se torne alienante, dando possibilidade à construção da autonomia, tendo, ainda, o reconhecimento do valor humano envolvido na formação e nas relações dos formadores e estudantes. Toda produção intelectual é baseada em uma aprendizagem individual e coletiva em que, ao ensinar, também aprendemos, pois quanto mais sólida for a teoria que orienta os saberes da prática educativa, mais eficaz será a atividade docente. O professor deve refletir sobre sua prática, porque as novas concepções apontam para a necessidade da formação de um professor reflexivo, que repense os saberes, resignificando a formação e a prática.

Dessa forma, os saberes profissionais são identificáveis e importantes na formação inicial e continuada e têm um traço experiencial. Conforme a concepção de Tardif (2009), não se trata simplesmente de um referencial teórico que municia o professor para que ele enfrente e até se sobreponha à realidade em que atua. Não são saberes da ou sobre a prática. São saberes práticos que se integram como elementos constituintes da prática.

A formação é indispensável na prática profissional e não poderia ser diferente para o professor, que deve estar preparado para as diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é

necessária uma melhor organização dos fundamentos teóricos e da base de conhecimentos da formação inicial, que sejam mais consistentes e que passem a tratar o sujeito situado em seu contexto sócio histórico.

A formação, enquanto possibilidade de formalização da profissionalização docente, é uma tarefa complexa que exige dedicação, pois os problemas são intrínsecos às dimensões epistemológicas, sociais e culturais relacionadas à educação. Assim, a formação constitui um conjunto de princípios que resulta em uma construção teórica e prática dos fundamentos da educação. É necessária a superação da frágil formação, pois muitos professores não têm conseguido se perceber como interveniente na construção de uma educação crítica e comprometida com a transformação social. Segundo Freire (1996), na formação o professor deve assumir que o indispensável “pensar certo” não se acha nos guias de professores que os intelectuais escrevem, mas, pelo contrário, o “pensar certo” deve superar o ingênuo, é produzido pelo aprendiz em comunhão com o professor formador nas agências formadoras.

Entendemos ser fundamental a reflexão crítica sobre a prática, durante e depois da formação. Segundo Imbernóm (2001), a formação inicial não tem oferecido preparo suficiente para que o futuro professor venha aplicar os métodos desenvolvidos em sala de aula, visto que não tem adquirido os saberes para avaliar os processos de mudanças no contexto profissional. É preciso oferecer ao professor conhecimentos que favoreçam a atividade educativa, gerando uma atitude interativa para que possa assumir a prática com toda sua diversidade.

No processo de desenvolvimento profissional, é necessária uma formação permanente, que implica em compromisso não só pessoal, como das instituições formadoras, bem como a que o professor trabalha. Para a

profissionalização desenvolver-se, depende da constituição de um corpo de conhecimentos, saberes e técnicas necessários ao exercício docente, através de normas e valores éticos que regem as relações internas e externas da classe docente, contribuindo para a emancipação e a consolidação da autonomia profissional.

É necessário que as instituições formativas estejam preparadas para oferecer cursos de formação inicial e continuada para o professor, com saberes que favoreçam a articulação entre teoria e prática, considerando as necessidades impostas pelo contexto social e educacional. Para Nóvoa (1997, p. 9), “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.” A formação deve proporcionar conhecimentos para promover profissionais comprometidos com a profissão.

Partindo desse princípio, a formação inicial deve ser repensada e organizada em uma visão que considere a complexidade do contexto em que o sujeito está inserido, o que exige uma formação que o habilite de saberes, que favoreçam as reflexões sobre as dificuldades impostas pela realidade educacional. É visível a fragilidade dos cursos de formação de professores, sendo necessário um processo formativo consistente, uma estrutura mais dinâmica que possa redimensionar essa formação mantendo-a atualizada.

Os processos formativos devem ser atualizados, tendo a teoria e a prática como indissociáveis. Destacamos a preocupação de que a reflexão somente em torno da prática possa gerar um possível “praticismo”. Essa posição é apontada por Contreras (2002), que define esse modelo como racionalidade técnica, pois a prática profissional é direcionada através de solução instrumental de problemas e a aplicação de um conhecimento teórico e técnico. É instrumental, porque

supõe a aplicação de técnicas que se justificam por sua capacidade para conseguir os resultados “práticos”. É possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a absorção de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão.

A prática reflexiva deve ser compreendida em uma perspectiva política e consciente das implicações sociais, econômicas e culturais. Um profissional que reflete sobre a sua ação, deverá, também, refletir criticamente sobre a estrutura organizacional, os valores, os condicionantes de ordem institucional que determinam os contextos sociais. O profissional reflexivo geralmente é um intelectual crítico, ou seja, enquanto mediador do conhecimento desenvolve uma atitude investigativa e analítica colocando a prática como objeto de pesquisa. Segundo Nascimento (2015) os professores, como intelectuais, agem sobre a prática, a partir de uma ação comunicativa e coletiva entre os sujeitos.

As condições de formação de professores ainda estão distantes de serem satisfatórias, pela ausência de um perfil profissional claro de professor. Para Gatti e Barreto (2005), os currículos não se voltam para o campo da prática profissional, fundamentos metodológicos e nas formas de trabalhar em sala de aula. Não se observa relação efetiva entre teorias e práticas na formação docente. Portanto, a) os cursos de pedagogia têm uma característica fragmentada e um conjunto disciplinar disperso. Quase não se encontram disciplinas referentes aos conteúdos que devem ser ensinados na escola básica; b) poucos cursos aprofundam a formação na educação infantil; c) os estágios, obrigatórios nas licenciaturas, constam de propostas

curriculares sem planejamento e vinculação com os sistemas escolares; e d) segundo os licenciandos, os cursos trabalham à base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros. Fica evidente certo grau de precariedade nos conhecimentos oferecidos nos cursos de formação docente, entre eles o de Pedagogia.

Entretanto, é fundamental a oferta de mais cursos em nível de pós-graduação, prioritariamente de mestrados e doutorados, visto que muitas agências formadoras brasileiras, ainda estão por oferecer cursos nesse nível para seus docentes. É necessário democratizar essa formação continuada, visto que é um fator de desenvolvimento social e econômico de uma nação, assim como ajudará na perspectiva da consolidação da qualidade da educação.

É urgente a busca de melhorias no trabalho desenvolvido em sala de aula. Saviani (2009), indica dois possíveis modelos de formação de professores: a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos da área de conhecimento da disciplina que irá lecionar; b) modelo pedagógico-didático: a formação do professor só se completa com o preparo pedagógico-didático. O que está em causa é a luta entre os dois modelos de formação.

Para o autor, a formação é direcionada por um modelo que se esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos da área de conhecimento da disciplina que o professor irá lecionar. A formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos, sendo adquirida na própria prática docente ou na formação em serviço. A formação de professores só se completa com o preparo pedagógico-didático, baseado na ação-reflexão-ação. Além da formação geral e específica na área de conhecimento, a instituição formadora

deverá assegurar, através da organização curricular, a preparação pedagógico-didática.

Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa

Nesta pesquisa, contemplamos as abordagens quali-quantitativa, pois, se complementam e não devem ser separadas, atendendo aos princípios dialéticos. Os resultados alcançados apontam maior fidedignidade e validação da pesquisa. A utilização de múltiplas abordagens pode aproximar os pesquisadores de uma verdade temporal.

Entendemos que o contexto educacional e formativo é favorável à utilização de metodologias de pesquisa que adotem um enfoque múltiplo, pois é um cenário institucional muito complexo. Nesta perspectiva, pesquisar o ser humano isoladamente é uma atividade desafiadora, entendê-lo no ambiente organizacional é uma tarefa ainda mais difícil, pois, exige uma análise interpretativa de suas percepções e da prática.

Nesta pesquisa seguimos os princípios da análise do tipo comparativa, baseada nas concepções quali-quantitativa dos modelos formativos de professor da educação básica, no Brasil e em Portugal. Adotamos as estratégias dos métodos indutivo-dedutivo, para subsidiar a interação entre as teorias, documentos oficiais nacionais e internacionais e os contextos empíricos analisados. Para Pérez Gomes (1997), o propósito da utilização desses dois métodos não é comprovar hipóteses, mas analisar a complexidade dos acontecimentos de forma flexível, elaborando descrições e abstrações dos dados provisórios e inconclusos.

Nesta pesquisa realizamos uma entrevista semiestruturada com 5 (cinco) professores de Portugal e 6 (seis) professores do Brasil, neste trabalho socializaremos a fala somente de 3 (quatro) professores de cada

país. Este estudo apresenta uma discussão capaz de gerar novos conhecimentos, ou novas perspectivas de saberes, para serem aplicáveis em problemas específicos, como é o caso da formação de professores. Dito isso, realizamos uma pesquisa empírica na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e na Escola Superior de Educação de Lisboa – ESELx. Em Portugal, permanecemos por um período de dois meses, para melhor conhecer a realidade e a formação inicial oferecida aos professores, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente. No Brasil, realizamos a observação, entrevista e aplicamos o questionário em um período de quatro meses.

Deste modo, fazemos um estudo baseado na análise de dados de Bardin (2009) para entendermos a formação inicial de professores de duas realidades Brasil e Portugal, em termos de convergências e/ou divergências dos cursos de Pedagogia e dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Percepção dos professores do Brasil e Portugal sobre formação e desenvolvimento profissional

Entendemos que os cursos superiores devem ter como compromisso social oferecer uma formação que atenda aos anseios da atual sociedade. Perguntamos aos Professores formadores do Brasil, qual o perfil do profissional que o curso de Pedagogia deseja formar.

PFB1 - Deveria formar um professor que tivesse um conhecimento básico que fosse usuário da língua, [...], produtor da língua, [...], precisaria ter um conhecimento básico da filosofia, sociologia e da psicologia, para poder tratar e entender esta criança, porque para trabalhar na alfabetização ou qualquer outro nível, precisa saber e conhecer quem é este sujeito, é claro que a Didática me dar

os pontos principais, não é só uma questão de instrumentar. [...] tem que ter os fundamentos epistemológicos para este perfil, deveria trabalhar com estas questões.

PFB2 - No projeto pedagógico de 2008, está implícito a ideia de formar o professor com embasamentos para pesquisa, está também nas diretrizes, e as disciplinas desse currículo também davam direcionamento no sentido de formar o professor para atuar nas outras áreas; educação à distância, educação especial etc. Mas, na versão do currículo unificado a pesquisa não é contemplada, não percebo uma articulação entre elas, [...]. O que prevaleceu nas reuniões, eu diria que foram mais os caprichos individuais de algumas pessoas, porque sua tese/dissertação foi dentro daquela área, defendiam que aquela disciplina seria indispensável, quem mora naquela região do leste maranhense, acha fundamental que se fale da educação indígena, [...].

PFB3 - [...], devemos levar em consideração a própria crise identitária do curso de Pedagogia porque vem com estas propostas de atuação múltiplas, professora da educação infantil, professora do 1º ao 5º ano, gestor, coordenador, isto cria uma crise identitária no próprio aluno e pelas condições de trabalho que temos no magistério, muitos alunos já estão neste processo de formação querendo algumas coisa que não seja sala de aula, [...], por acreditar que não compensa, esta situação dificulta quando vamos direcionar uma proposta formativa para este aluno [...].

Perfil profissional do professor formado no curso: professores de Portugal.

PF1 - [...]. Na ESELx pretendemos formar, professores que não sejam técnicos, que sejam realmente profissionais da educação, docentes com uma capacidade de

pensar e refletir sobre o contexto em que vão exercer sua profissão e que sejam capazes de desenvolver suas atividades em diferentes níveis, portanto ético, didático, os saberes integrados e não propriamente técnicos que vão pôr em prática um programa curricular definido pelo Ministério da Educação. Para que sejam capazes de desenvolver as competências das crianças e que entendam a criança como um ser global e não como alguém que está ali apenas para aprender aqueles conteúdos.

PFP2 - [...] um profissional que tem uma visão de infância atualizada e confrontamos o que são representações dos alunos do que trazem sobre o que é infância com as teorias quer da Pedagogia, sociologia, psicologia do que é infância e de como se aprende a partir de que essa deve ser a construção do profissional do seu saber específico [...], é com base nestas teorias, é claro que as didáticas gerais nós chamamos de Pedagogia da infância em que são desenvolvidas através de um currículo que as aprendizagem são integradas. A criança faz parte do processo de aprendizagem e está sustentada nas orientações curriculares para educação pré-escolar, uma Pedagogia diferenciada onde as crianças são ativas no processo planificação e na construção da sala na organização, [...].

PFP3 - [...]. Em temas de perfil [...], pretendemos que tenham uma formação generalista nestas áreas científicas que são fundamentais e que são exigidas por Lei para ascenderem aos mestrados profissionalizantes que são mestrados que habilitam para a docência, sem este mestrado ninguém pode estar numa sala de jardim de infância ou dar aulas numa sala de 1º ciclo e tem também uma formação em didáticas destas quatro áreas da educação básica. Defendemos que tem que ter um momento de intervenção que está previsto na lei, aqui na ESSE, um momento de intervenção (estágio) que tem uma sequência, mas, na Licenciatura temos a intervenção mas, não habilita para a docência é um pequeno

estágio que tem duração mais ou menos de um mês, [...] na ESELx pensamos esta intervenção que pode ser feita em um contexto formal ou não-formal de educação, [...].

O perfil profissional definido pelos colaboradores do Brasil é de um professor que construa sua autonomia intelectual, fundamentado nos conhecimentos científicos, pedagógicos e interpessoais, tendo em vista uma formação sólida, que possibilite a construção teórico-prática dos fundamentos da educação, um profissional com saberes próprios. Para tanto, o primeiro ponto é a: “[...] formalização do saber, isto é, delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação; destacamos, em seguida, a questão do status do professor, que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial; [...]” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 60).

Segundo os autores, o perfil profissional do professor é construído, também, pela atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional, pois a profissionalização docente está embasada nas características do trabalho do professor e não só no domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos. Entendemos, ainda, que a profissionalidade e profissionalização mantêm relação dialética. Assim, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e está articulado a um processo de profissionalização socialmente reconhecido e valorizado, que requer a conquista de um espaço de autonomia a essa constituição.

Assim, para **PFB1** deve ser um professor com conhecimento básico na Filosofia, Sociologia e Psicologia, que seja usuário da língua para, assim, poder tratar e entender a criança. Segundo **PFB2**, o pedagogo deve ser um docente com capacidade pedagógica, para

aliar o ensino à pesquisa. Para **PFB3**, dever ser um profissional para atuar, também, em outras áreas como Educação à Distância, educação especial, dentre outras.

Vejamos, agora, as respostas dos professores portugueses. Para **PF1**, um professor que não seja técnico. Um docente com capacidade de pensar e refletir sobre o contexto, de modo a desenvolver suas atividades em diferentes níveis. Segundo **PF2**, um profissional que tenha uma visão de infância atualizada, para confrontar com as teorias e a prática pedagógica. Conforme **PF3**, o perfil profissional desejado é que não sejam técnicos, que tenham uma formação generalista, que sejam docentes com capacidade de pensar e refletir sobre o contexto social e o exercício da profissão; que sejam capazes de desenvolver suas atividades em diferentes níveis, ético e didático, construindo os saberes integrados; que sejam capazes de compreender as concepções de educação, infância e desenvolver as competências das crianças. Assim, um referencial de competências contém um “[...], conjunto de enunciados gerais e abstratos, mais ou menos elaborados e especificados. No caso dos referenciais de inspiração socio-constructivista, ele exige um importante trabalho de interpretação e de apropriação por parte dos que o utilizam e remetem a ele, [...]” (LESSARD, 2006, p. 12).

Assim, é preciso ampliar as ações por uma formação que adote os princípios de competência, de modo que a profissão conquiste mais credibilidade profissional. Papi (2005) observa a importância da formação inicial, enquanto desencadeadora da profissionalização, a fim de propiciar ao professor o desenvolvimento da competência técnica e política. Deve ser formado um profissional comprometido com a sua profissão. Nesse sentido, “[...] a profissionalização envolve um processo de mudanças, na perspectiva de construção de um novo trajeto e de uma

nova história para formação de professores.” (PAPI, 2005, p. 108).

Como podemos observar, através dos fragmentos, os professores, tanto do Brasil como de Portugal, tentaram articular uma percepção do perfil profissional que o curso pretende formar, fundamentada nos princípios educacionais de criticidade e reflexividade, mas foi difícil encontrar uma resposta que estivesse de acordo com o objetivo da pergunta.

Tendo em vista o processo de formação e profissionalização, perguntamos aos colaboradores sobre os contributos dessa formação para o desenvolvimento profissional docente, a fim de compreender como esse modelo formativo está favorecendo a consolidação de uma formação que dê sustentação e respostas às dificuldades da prática.

PFB1- [...], hoje o que estou vendo é um profissional desapropriado dos conhecimentos científicos e pedagógicos (desculpa o que estou dizendo), [...]. Recentemente com meu grupo de pesquisa são todas pedagogas alfabetizadoras e egressas da UEMA este é o perfil, [...], disseram que estão recebendo alunos da UEMA, que não tem conhecimento do que estão fazendo, não conhecem a criança, [...], um crescimento do desânimo de aluno achar que este curso poderia não ser o dele, [...], sujeitos sem posturas éticas, só chegam atrasados na sala de aula, não estão nem aí que estão perdendo o conhecimento, [...]. Não estou dizendo que não temos alunos bons, o que estou dizendo é que há um problema nesta questão, há um problema de natureza ética, na formação desse sujeito. Mas, pretendemos formar alunos críticos, reflexivos com compromisso ético e pedagógico.

PFB2 - Contribui de certa forma contribui, mas eu acredito que ainda não conseguimos encontrar um equilíbrio, o ideal é trabalhar as competências para a docência aliado a pesquisa e as questões sociais. Você prima mais pela docência em detrimento da

pesquisa e da extensão, outra vez você quer formar um pesquisador mais nós sabemos que os nossos alunos são carentes de uma boa formação no ensino médio, são precários, chegam despreparados dos fundamentos mesmo dos conteúdos básicos, tanto da língua materna como das tecnologias de um modo geral. Nossa formação em Pedagogia contribui, mais para a docência do professor dos anos iniciais e educação infantil, [...], ainda que esta formação não der conta de todas as dificuldades que eles vão encontrar na futura carreira dele.

PF3 - Eu não percebo um foco bem delineado nessa estrutura curricular, o diferente nas propostas foram as disciplinas de práticas curriculares; que nas primeiras discussões e no documento da UEMA que a PROG nos enviou é uma disciplina que é para ter um caráter de ensaio a pesquisa em três momentos, do segundo ao quarto período, [...]. [...] que pode contribuir com o desenvolvimento profissional docente, [...] da forma como a ementa está proposta ela não está atendendo isto, [...]. Os alunos reclamam que não estão preparados para ser docentes, boa parte do que aprenderam aqui ao confrontar com a prática têm necessidade de embasamento teórico. A pesar de que temos algumas surpresas alunos que já saem daqui aprovados em concursos, com contratos, outros conseguem estágios remunerados no SESC, SESI, SENAC, tem acontecido [...].

Professores de Portugal: formação e o desenvolvimento profissional docente.

PF1 - [...], os professores devem ser capazes de desenvolver-se ao longo da vida, [...] possam desenvolver sua profissão como um profissional [...], sejam capazes de refletir criticamente seu espaço de trabalho, [...]. Queremos que os professores sejam capazes de refletir sobre sua prática e procurem seu desenvolvimento profissional,

neste momento temos uma disciplina e vamos introduzir uma disciplina metodologia da investigação [...]. Então procuramos introduzir [...], esta perspectiva crítica e reflexiva que procuram evoluir ao longo da vida e da formação profissional. [...].

PF2 - [...]. É a dimensão reflexiva que deve estar presente no desenvolvimento da prática, porque é pedido a constituição de um portfólio de acompanhamento da prática onde tem as planificações e as reflexões diárias que são apontamentos e observações [...]. E que a elaboração do próprio relatório é uma meta reflexão da prática que é o relatório final do estágio, esperamos trazer e construir a capacidade dos alunos de identificarem que estes processos reflexivos são os que constroem os saberes da profissão e que através desta capacidade reflexiva antes, durante, depois e voltarmos neste círculo, que se desenvolve a profissão, e seu desenvolvimento profissional depende desse saber de refletir e a formação.

PF3 - Eu acho que esta formação tem uma aposta também muito grande naquilo que é proporcionar aos estudantes uma visão integrada daquilo que é o trabalho que vem a desenvolver com as crianças, ou seja, pensamos que a educação de infância é uma fase que antecede a entrada no 1º ciclo do ensino básico não é, [...]. Nossos alunos aqui continuam a ter uma formação para trabalhar todas estas áreas mesmo do ponto de vista da didáticas temos, por exemplo, projetos de intervenção quando estão em estágio que centram fundamentalmente nas expressões, aqui este não é um problema a partir das expressões trabalham o português a matemática, o ponto de partida não tem que ser o português e a matemática, podemos fazer isto de outra forma, a formação ajuda no futuro desenvolvimento profissional docente é isto tentamos dar-lhes é pelo menos alerta-los o que vale experimentar.

De acordo com as falas, tanto dos professores do Brasil como de Portugal, a formação inicial possui funções decisivas, como mecanismos de desenvolvimento e fortalecimento de saberes e competências inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, tal como os relacionados ao planejamento, à avaliação, à metodologia, entre outros. Para Veiga (2007), os docentes universitários precisam dominar os conhecimentos específicos sobre o saber-fazer didático, elementos constitutivos dos fundamentos e da especificidade da educação superior, o contexto institucional concreto e o cenário universitário atual.

Os professores do Brasil defendem que os contributos principais dessa formação para o desenvolvimento profissional docente estão em uma formação crítica e reflexiva, que supere a racionalidade técnica que tem determinado a formação do professor. Uma formação crítica e reflexiva, que possibilite a articulação do conhecimento teórico-prático à pesquisa, para vivenciar a práxis. O desafio dos cursos de formação do professor é ensinar a ensinar e essa é a proposta do curso e da atual matriz curricular. Os professores do Brasil acreditam na formação inicial e continuada como caminho fundamental para o desenvolvimento profissional ético e crítico, embasados em teorias que respondam à prática educativa.

Os professores de Portugal defendem uma formação que atenda ao desenvolvimento profissional docente, seguindo os princípios críticos e reflexivos. Assim, tanto o educador infantil como o professor do primeiro ciclo do ensino básico devem ter as competências de nível científico, humano, cívico e crítico nas áreas em que irão lecionar, possuir competências profissionais da organização como um todo e das políticas educativas e suas interpretações, ou seja, um professor generalista. O professor deve ser capaz de desenvolver-se ao longo da vida, de refletir criticamente seu

espaço de trabalho, para ampliar a capacidade investigativa, a fim de refletir sobre sua prática e desenvolver-se profissionalmente. Os professores portugueses têm preocupação com o acompanhamento dos estudantes no percurso formativo.

Desse modo, a formação para o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito à construção de saberes. Segundo Day (2001), a formação contribui para melhorar o desempenho do professor em sala de aula, como construtores críticos do conhecimento e das competências. Assim, os professores portugueses encontram-se no modelo de avaliação adaptado pelo sistema educativo, discutindo os processos de supervisão indutores de crescimento profissional e o impacto no aperfeiçoamento dos professores.

Considerações finais

A formação e o desenvolvimento profissional dos dois modelos formativos de professores do Brasil e de Portugal evidenciam os reflexos socioculturais das instituições pesquisadas. Os currículos são divergentes, pois, no Brasil os professores são formados nos cursos de licenciaturas e em Portugal iniciam nas licenciaturas e concluem com um mestrado profissional. Há divergências nas unidades curriculares, práticas de ensino e estágios supervisionados. Através dessa análise do tipo comparativa aprofundamos as percepções dessas duas realidades. A formação tem como objetivo aprimorar os saberes dos futuros professores, os fundamentos teóricos e as políticas educacionais.

Os professores do Brasil demonstram afinidade com a profissão, apesar das dificuldades enfrentadas. Caracterizam o ensino e as situações de aprendizagem com base na fundamentação teórica. Entendem a necessidade de realizar descrições científicas de fatos

e processos com o intuito de transformar o conhecimento científico em saber escolar. No Brasil as dimensões mais citadas foram a didática e a pedagógica.

Segundo as entrevistas dos professores formadores de Portugal, o estudante em formação deve ir além dos conteúdos escolares, contemplando conhecimentos científicos envolvendo as perspectivas sociais, políticas e econômicas, visualizando a complexidade que permeia as relações sociais, compreendendo melhor a vida, lidando de forma crítica com os fatos sociais e educacionais, valorizando a pesquisa como meio de aprofundar o conhecimento e os saberes docentes, está aberto a novas metodologias e inovações pedagógicas, de modo a aperfeiçoar a formação generalista e a integração da prática. Em Portugal as dimensões mais especificadas foram a científica e pedagógica.

Os professores formadores do Brasil compreendem a importância do trabalho educativo, articulando as dimensões pedagógica e didática favorecendo a ampliação e reflexão dos conhecimentos e da prática pedagógica. Valorizando os contextos históricos, sociais, culturais e da instituição formativa, contribuindo com as transformações sociais. Essas dimensões são articulações pedagógicas e não instrumentais, favorecendo o processo de formação crítica e reflexiva dos estudantes, futuros professores da Educação Básica.

Um ponto comum, tanto no Brasil como em Portugal, está relacionado à função do professor diante das responsabilidades de reestruturação das propostas pedagógicas que estão em constantes modificações. Segundo os professores, o trabalho docente está crescendo e seu reconhecimento e prestígio social caindo e o tempo de trabalho tem sido reduzido às exigências e especificidades dos cursos. No caso dos brasileiros, é que precisam trabalhar em dois ou três turnos. No que

se refere aos portugueses, está associado as reformulações curriculares que a cada semestre é uma exigência.

Ademais, os professores enfatizaram, ainda, a importância dos modelos formativos, mesmo com suas limitações. Sentem necessidade de superar as dificuldades, as quais devem ser comprometidas com a transformação social, para assegurar ao estudante futuro professor uma aprendizagem significativa, que o ajude na construção de novos conhecimentos, que serão aplicados nos contextos sociais, educativos e formativos dos países pesquisados.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2013.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

NASCIMENTO, F.-L. S. C. **As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal**. 2015. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação, Natal, 2015.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.

PAPI, S. de O. G. **Professores: formação e profissionalização**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

PÉREZ GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 25-39.

VEIGA, I. P. A. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 12 out. 2012.

AS RELAÇÕES ENTRE O FEMININO E O MAGISTÉRIO NO BRASIL

THE RELATIONS BETWEEN THE FEMININE AND THE TEACHING IN BRAZIL

LAS RELACIONES ENTRE EL FEMENINO Y EL MAGISTERIO EN BRASIL

Vera Luísa de Sousa*

Resumo: O texto traz parte das reflexões elaboradas ao longo de uma pesquisa realizada com quatro formadoras de professores(as) de uma instituição pública, cujo objetivo central foi buscar os elementos constituidores de suas identidades e subjetividades. Neste recorte é apresentada uma resumida reconstituição histórica do modo como as representações sobre o gênero feminino foram sendo tecidas, numa tentativa de mapear as concepções sobre a mulher formuladas no interior de uma sociedade fundada no modelo europeu que disseminou entre nós o pensamento androcêntrico do universal masculino. Tal retomada foi feita com o objetivo de construir um caminho possível para resgatar o trajeto da inserção do gênero feminino na carreira docente em nosso país. Reconhecer as imagens, fixadas pelo imaginário social, sobre a mulher ajudaram na tarefa de compreender a composição da profissionalidade das professoras no Brasil. O período sobre o qual o levantamento se circunscreve abarca o espaço de tempo situado entre os séculos XVIII e XX, no plano mais geral e no Brasil. A historiografia que trata da mulher, do magistério e da feminização da profissão é o suporte para a compreensão do processo de constituição das identidades e da profissionalidade da mulher-professora. O estudo indicou que, mesmo submetida a forte resistência, a presença feminina no escopo da vida pública e profissional sempre foi uma realidade. Demonstrando que a consciência sobre o papel de sujeito histórico e da história é fundamental - seja para mulheres, seja para homens -, para a compreensão e efetiva participação dos/nos processos históricos.

Palavras-chave: Professora. Profissionalidade. Identidade.

Abstract: The text brings part of the reflections developed during a research carried out with four teacher trainers of a public institution, whose central objective was to look for the constituent elements of their identities and subjectivities. This clipping presents a brief historical reconstruction of the way representations about the feminine gender were woven in an attempt to map the conceptions on women formulated within a society based on the European model that disseminated among us the androcentric thought of the masculine universe. This retake was made with the objective of building a possible path to recover the way of female gender insertion in the teaching career in our country. Recognizing the images, fixed by the social imaginary on women helped in the task of understanding the composition of the professionalism of teachers in Brazil. The period over which the survey is limited covers the period of time between the 18th and 20th centuries, on a more general sense, and in Brazil. The historiography that deals with the woman, the teaching and the feminization of the profession is the support for the understanding of the constitution process of the identities and the professionalism of the woman-teacher. The study indicated that, even subjected to strong resistance, the female presence in the scope of public and professional life has always been a reality, demonstrating that consciousness about the role of

* Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: veraluisa-sousa@gmail.com

historical subject and history is fundamental - be it for women or for men - for the understanding and the effective participation in historical processes.

Keywords: Teacher. Professionalism. Identity.

Resumen: El texto aborda parte de las reflexiones elaboradas a lo largo de una investigación realizada con cuatro formadoras de profesores de una institución pública, cuyo objetivo central fue buscar los elementos constituyentes de sus identidades y subjetividades. En este recorte se presenta una resumida reconstitución histórica del modo como las representaciones sobre el género femenino se tejieron en un intento de mapear las concepciones sobre la mujer formuladas en el interior de una sociedad fundada en el modelo europeo que diseminó entre nosotros el pensamiento androcéntrico del universal masculino. Esta retomada fue hecha con el objetivo de construir un camino posible para rescatar el trayecto de la inserción del género femenino en la carrera docente en nuestro país. Reconocer las imágenes, fijadas por el imaginario social, sobre la mujer ayudaron en la tarea de comprender la composición de la profesionalidad de las profesoras en Brasil. El período sobre el cual el levantamiento se circunscribe abarca el espacio de tiempo situado entre los siglos XVIII y XX, en el plano más general y en Brasil. La historiografía que trata de la mujer, del magisterio y de la feminización de la profesión es el soporte para la comprensión del proceso de constitución de las identidades y de la profesionalidad de la mujer-profesora. El estudio indicó que, aun sometida a fuerte resistencia, la presencia femenina en el ámbito de la vida pública y profesional siempre ha sido una realidad. Demostrando que la conciencia sobre el papel de sujeto histórico y de la historia es fundamental -sea para mujeres, sea para hombres-, para la comprensión y efectiva participación de los procesos históricos.

Palabras claves: Profesora. Profesionalismo. Identidad.

Introdução

O texto se propõe a fazer um desenho das representações sobre o sexo feminino em nosso país, demonstrando a condição de menoridade social e política que compõe tais representações e que alcança a constituição da profissionalidade da mulher-professora, afetando o modo como constitui suas identidades e subjetividade.

A retomada histórica dessas representações é realizada na primeira parte do texto numa tentativa de mapear as concepções sobre a mulher formuladas no interior de uma sociedade com importante matriz europeia que privilegia o homem branco e suas necessidades, reproduzindo entre nós o pensamento androcêntrico do universal masculino.

Na sequência a discussão é ampliada para o âmbito do magistério e de suas relações com o feminino como força de trabalho

massiva, a partir da República - e de seu ideário positivista de desenvolvimento por meio da ordem -, que utilizou a mulher e características próprias do seu gênero como modelo de profissional adequado(a) à docência.

Ao final são tecidas considerações que analisam como esse repertório, de representações históricas sobre o gênero feminino e o magistério, interfere no processo de construção da profissionalidade e das identidades das mulheres-professoras.

O estudo, desta etapa da pesquisa, foi bibliográfico e recorreu à historiografia para se efetivar, apresentando resultados parciais que refletem os limites presentes em todo e qualquer levantamento desta natureza, exatamente por implicar na aproximação de um objeto tão complexo e mutante quanto o humano.

Feminino e masculino: recusa e sedução

O imaginário sobre o sexo feminino oscila, ao longo da história, entre a lascívia e a santidade esbarrando em todas as gradações existentes no intervalo entre essas extremidades. Com o Renascimento dos séculos XV e XVI, a, anteriormente, demoníaca figura da mulher sedutora e feiticeira começou a ganhar novos contornos até assumir o cariz oposto de pureza e recato. A primeira imagem - aquela que nos remete à ideia do feminino como sexo ardiloso -, certamente tem origem no comportamento misógino que nos acompanha desde os primórdios da humanidade. Numa referência ao trabalho de Jean Delumeau sobre a história da misoginia, Mary Del Priore (1993) anota que:

Segundo ele, a veneração à mulher e o medo masculino contrabalançaram-se ao longo das transformações sofridas pelas diversas sociedades humanas. Neste quadro, a maternidade teria sempre significado um mistério profundo. O medo que a mulher inspiraria ao outro sexo viria deste mistério, fonte de terrores, tabus e mitos, e que fazia do corpo feminino o ‘santuário do estranho’ e do singular. A mulher parecia-se com a ponta de um continente submerso do qual nada se sabia. Ao mesmo tempo capaz de atrair e seduzir os homens, ela os repelia através de seu ciclo menstrual, seus cheiros, secreções e sucos, as expulsões do parto. Semelhantes impurezas cercavam a mulher de interdições e ritos purificatórios. Juíza da sexualidade masculina, a mulher era ainda estigmatizada com a pecha da insaciabilidade. Seu sexo assemelhava-se a uma voragem, um rodaminho a sugar desejos e fraquezas masculinas. Unindo, portanto, o horrendo e o fascinante, a atitude ameaçadora da mulher obrigava o homem a adestrá-la. Seria impossível conviver impunemente com tanto perigo,

com tal demônio em forma de gente. (DEL PRIORE, 1993, p. 35).

Talvez esse medo dos “mistérios” femininos possa ajudar a entender a invisibilidade que o homem, nas mais diferentes sociedades e épocas, se esforçou para imprimir às mulheres seja escravizando-as, seja confinando-as à casa. A tarefa de silenciar-lhes foi tornada frutífera não apenas para aquietar os temores masculinos de sucumbir a uma suposta insídia astuciosa própria da mulher. Objetivos mais pragmáticos se impuseram e, de forma bastante sutil, o feminino foi ganhando uma configuração de fragilidade até encarnar-se de subalternidade e dependência frente ao masculino porque essa era a representação requerida e estratégica para o sucesso de três projetos de peso: a nova ordem capitalista; a colonização dos territórios invadidos; e a modernidade. Afinal esses três projetos dividiram o ideal de uma sociedade baseada na família nuclear guiada pelo pai, organizada e cuidada pela mãe e respeitada pelos filhos.

Assim, após ser burilada por longo tempo, por volta dos finais do século XIX e princípios do XX, a imagem prevalente da mulher era a da santa abnegada que “[...] prestava-se admiravelmente bem para referendar o mito da inferioridade biológica que vinha impregnando também o discurso dos evolucionistas.” (ALMEIDA, 1998, p. 18). O ser débil abrigado pelo corpo feminino deveria ser preservado dos transtornos e do burburinho da vida pública dedicando-se especialmente aos cuidados maternos e familiares. Tal era o postulado disseminado pelo pensamento republicano e positivista daquele período.

Princípio cordatamente aceito e confirmado por uma sociedade tributária do arcaísmo cultural português que nos impregnou com seus costumes patriarcais, sua submissão aos cânones católicos e a rigidez no tratamento

com o sexo feminino considerado menor e, portanto, passível da tutela masculina primeiro sob a figura do pai e, a seguir, sob a do marido.

Chancelada por este modelo de pensamento a sociedade brasileira, construída a partir dos referenciais da Modernidade, o reproduziu muito bem de modo que o feminino inscreveu-se em nossa cultura como sexo frágil e merecedor de proteção. Explicitando, porém uma ambiguidade resultante da matriz portuguesa da nossa formação cultural. De um lado, dogmatismos e vieses medievais. De outro, os ideais Modernos de “[...] ordem, verdade, razão, objetividade, emancipação universal, [...] fundamentos definitivos de explicação, [...] claras distinções entre público e privado, etc.” (NICOLACI-DACOSTA, 2004, p. 83).

Ambiguidade que pode ter contribuído para a difusão da ideia de que a mulher pode e deve ser subjugada, menosprezada, diminuída social e profissionalmente, destoando completamente do idílio de proteção ao feminino que envernizava os discursos masculinos e introduzindo um desequilíbrio entre o abrigo e o desamparo que gera instabilidade nas representações que recaem sobre o gênero feminino as quais, muito provavelmente, o afetam em vários campos da existência.

Mulheres, capitalismo, patriarcalismo e disciplinas.

Os livros de história tratam de grandes mestres como Sócrates, Platão, Quintiliano, Aristóteles e tantos outros representantes do sexo masculino. Mas, onde estavam as mulheres? Nas cozinhas, nos quartos, “[...] confinada[s] aos gineceus, fosse[m] ela[s] mãe[s], aia[s] ou ama[s] de leite, liberta[s] ou escrava[s], o objeto de seus ensinamentos não

passou para a história.” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 59-60). Quando sabemos que elas:

[...] sempre ensinaram a vida e a morte. Elas ensinam a andar, a falar (a língua não é materna?), a vestir, a comer. Encomendam e pranteiam os mortos da família e da cidade. Tudo isso as mulheres faziam antes que a escola fosse um espaço ocupado quase integralmente por elas. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 59).

Esse binarismo que contamina o pensamento ocidental opondo homem/mulher, pobre/rico, público/privado, razão/emoção, dentre outros tantos é extremamente nocivo, sobretudo, sobre a necessária aceitação do diferente, do diverso, do outro como elemento da realidade da qual, bem sabemos, não podemos nos esquivar. Contudo, as raízes patriarcais e androcêntricas plantadas pelo colonizador europeu ainda hoje alimentam a sobrevivência do pensamento binário, excludente e machista que insiste em subjugar o desigual. Situação agravada pela questão de classe social, carimbo nefasto das sociedades capitalistas.

Tomando a Inglaterra, berço da Revolução Industrial, como cenário de análise pode-se verificar que o casamento entre o pudico pensamento vitoriano e o voraz ideário capitalista promoveu, no século XIX, o agravamento da crise vivida por aquela sociedade que enfrentava as novidades de uma ordem social e econômica em consolidação e, em tudo, diferente da sua antecessora. Mudanças que trouxeram à tona a discussão sobre o papel da mulher na vida pública.

Tida como baluarte da moral e da família a mulher moldava-se à perfeição para o papel de moralizadora da nação atendendo à seguinte lógica: “[...] se as mulheres podiam exercer uma importante influência na esfera privada, [...] poderiam exercer um importante papel, também, na esfera pública da

sociedade, trabalhando em prol de reformas morais e sociais.” (CHAMON, 2005, p. 56). A tarefa era das mulheres em geral, mas deveria ocorrer de formas diferentes no interior das classes sociais às quais pertenciam.

A parcela burguesa das mulheres assumiu um “trabalho” de caráter moralizador e ideológico, pois “[...] o prestígio de um homem era, pelo menos em parte, medido pela capacidade ociosa de sua esposa [...]”, de modo que esse segmento da população feminina recebeu a tarefa “[...] de administrar o interior de suas belas casas, a numerosa família e a criadagem, construindo uma moral doméstica reforçadora da ideologia patriarcal.” (CHAMON, 2005, p. 60).

Estava, naquele momento, sendo tramado um engenhoso enredo para sustentar a lógica do poderio econômico centrado na figura masculina. De um lado, o pensamento vitoriano conclamando a parcela elitizada do sexo feminino a atuar em favor da moralização e da difusão de valores patrióticos na esfera pública, especialmente por meio do trabalho filantrópico, com destaque para o ensino que se prestava tanto ao papel de “[...] propagação do ideal doméstico de feminilidade [...]”, docilidade e submissão, quanto ao de “[...] regulador da distância entre as mulheres das diferentes classes sociais [...]” (CHAMON, 2005, p. 56), numa manobra para manter sob controle, não apenas as operárias, mas toda a classe trabalhadora.

De outro lado a ideologia capitalista, ao arremessar largamente junto às camadas pobres a força de trabalho feminina - e também a infantil-, como forma de ampliar a mais-valia, explicitou seu apelo preferencial pelos interesses econômicos em detrimento daqueles ligados à ideologia patriarcal. A força deste apelo atingiu a população feminina que também se dividiu tomando como referência a classe social. Nas palavras de Del

Priore (1993, p. 25) “[...] ao estudar a condição feminina, não se pode ter a ingenuidade de crer numa solidariedade de gênero [...]” que supere todas as outras diferenças que distanciam as mulheres como etnia, credo, estrato econômico e etc.

Ademais, tais manobras além de avilarem a distinção do trabalho feminino nas diferentes classes sociais, acirraram também as disputas entre trabalho feminino e masculino alvejando “[...] a ordem tradicional das relações de gênero, sustentada pela ideologia patriarcal, em que o marido dirigia e coordenava o trabalho de sua família [...]” (CHAMON, 2005, p. 59).

Convocou-se a camada elitizada do sexo feminino para atuar, por meio do trabalho filantrópico, em parceria com o sistema produtivo auxiliando-o a manter o estrato popular de suas representantes sob controle e aprofundou-se a vulnerabilidade das relações de gênero no interior das famílias de cepa patriarcal justificando, inicialmente, os salários menores pagos às mulheres e, posteriormente, incentivando-as a deixarem seus postos de trabalho e a exercerem sua “natural” aptidão para se dedicar a “pôr a casa em ordem” e a moralizar a conduta e o comportamento de familiares e pessoas próximas. “Aparentemente contraditórias, estas duas ações – uma no plano ideológico e moral, a outra no plano econômico e social – eram, na verdade, convergentes.” (CHAMON, 2005, p. 65). Ou seja, tanto as mulheres burguesas, quanto as operárias foram usadas para atender aos interesses capitalistas e, ao mesmo tempo, para subsidiar a ação do Estado que investia em políticas públicas reprodutoras da ideologia patriarcal.

Aí se evidencia que, para além da questão econômica, existe a problemática ligada ao gênero, ou seja, o modo como aquela sociedade representava as diferenças entre os

sexos de alguma forma facilitou ou naturalizou a utilização da mulher de diferentes segmentos econômicos como massa de manobra do sistema produtivo. Afinal, “[...] a luta no terreno cultural mostrava-se (e se mostra), fundamentalmente, como uma luta em torno da atribuição de significados – significados produzidos em meio a relações de poder.” (LOURO, 2008, p. 21).

Esta é uma análise complexa porque envolve duas questões de peso na construção da história: sistema produtivo e relações entre os sexos. O primeiro, de cunho capitalista, unicamente interessado em lucrar e desposuído de qualquer pudor para alcançar esse objetivo. Já as relações entre os sexos, historicamente conflagradas, foram intensamente agravadas pelo acirramento das disputas alimentadas pelo modo de produção capitalista levando à criação de “[...] movimentos de resistência feminina [...] em uma tentativa de luta pela equalização das relações de gênero, tais como: união das mulheres trabalhadoras, reivindicação por salários iguais, socialização do trabalho doméstico etc.” (CHAMON, 2005, p. 61).

Movimentos que, mais adiante, se mostraram infrutíferos diante da supremacia do modo de produção que contrapôs mulheres e homens. Os últimos, em defesa de seus postos de trabalho “[...] passaram a assumir, no final do século XIX, uma postura separatista e discriminatória para com as mulheres que procurassem ingressar em uma profissão.” (CHAMON, 2005, p. 61). Perdição a batalha pela igualdade de direitos e salários “[...] muitas mulheres se uniram aos seus maridos na luta por um salário único do homem provedor.” (CHAMON, 2005, p. 61).

Não há dúvida de que tanto o patriarcalismo, quanto o capitalismo não pouparam esforços para difundir e consolidar mais e mais as prerrogativas de suas ideologias,

contudo é importante mencionar a atuação ardilosa do “poder disciplinar” como instrumento reforçador dos ímpetus dominadores de tais ideologias. Com origens detectadas, por Foucault, entre os séculos XVII e XVIII, “as disciplinas” compõem o:

[...] momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (FOUCAULT, 1991, p. 127).

É óbvio que Foucault não está se referindo a um sexo específico, mas aos humanos como espécie. O poder disciplinar que incide sobre os corpos humanos é uma estratégia muito mais sofisticada e sutil do que aquela utilizada pela mais-valia que, limitando-se a explorar a força de trabalho tendo em vista o lucro, conduz os corpos à exaustão e ao esgotamento físico, necessitando de substitutos em algum momento da jornada. É também muito mais perspicaz do que as formas de controle do patriarcado e do masculino universal que propagam o medo e vociferam a inferioridade do sexo oposto.

Esta “anatomia política” da qual fala Foucault (1991, p. 127) “[que] fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’,

[que] aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”, é uma construção minuciosa engendrada detalhe a detalhe, pois “[...] para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo.” (FOUCAULT, 1991, p. 129).

A questão de fundo que se esconde no patriarcado, no capitalismo e nas disciplinas é a que diz respeito ao lugar do sujeito nas relações entre o saber e o poder. Relações que atravessam a história conduzindo os processos de sujeição dos escravos, das crianças, dos loucos, dos fisicamente fracos, e, sem dúvida, a sujeição das mulheres.

O poder sobre o corpo, sobre as vontades. O exercício do poder. Não é a demonstração do poder, ou a imposição do poder ou, ainda, a outorgação do poder. É o poder atuando por meio de uma anatomia que conforma, esculpe, ajusta os corpos, mas não para deles se apossar no sentido literal. A posse é figurada, porque o poder exercido pela disciplina “[...] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.” (FOUCAULT, 1991, p. 127). Neste cenário, à mulher cabe procriar, cuidar do corpo para esse fim. À mulher são bem-vindas as profissões “maternais”. À mulher, o espaço doméstico. À mulher, o recato e o silêncio.

Embora, como já dito, inúmeras barreiras tenham sido transpostas pelo sexo feminino ainda não conseguimos chegar ao ponto em que a História seja palco para representações e relações de gênero equilibradas, justas, equânimes.

Para exemplificar essa morosidade histórica eis a contundência de Swain (2009), ao se reportar a vários casos de violência contra mulheres ao redor do mundo. Casos repercutidos nas mídias e que, desafortunadamente, retratam:

Meninas e jovens vítimas do tráfico internacional de mulheres destinadas à prostituição – seres humanos convertidos em orifícios a serem penetrados e usados, essas vidas não importam. Elas servem a um sistema fundado no e pelo patriarcado e pelo dispositivo da sexualidade, que destila, nos discursos fundadores do humano, na biologia, no sexo e nas práticas da sexualidade, a sagração da vida. Instaure-se aqui, de fato, não a vida, celebrada em termos de liberdade, escolha, plenitudes, mas o existir, apenas. (SWAIN, 2009, p. 389-390).

Poder, classe social, sexismo: questões dolorosas que implicam nas posições ocupadas pelos sujeitos e que, apesar dos vigorosos esforços de libertários(as), progressistas e feministas, persistem na pauta da História recente.

As mulheres e o trabalho: o magistério como uma das portas de entrada para o mundo público

A inserção da mulher nos espaços público e profissional ao longo da história no Brasil foi, desde o início, um processo delicado, sobretudo pelo legado europeu do masculino universal agravado pelos pressupostos republicanos de liberdade de participação política, de igualdade perante as leis e de frugalidade em nome do bem maior da coletividade. Com isto estou dizendo que a liberdade, a igualdade e a frugalidade anunciadas pela República consideravam como seu potencial portador o sexo masculino já que à mulher se havia consagrado o espaço

privado da casa, fato que por si justificava sua exclusão da dimensão pública da vida em sociedade, exceção feita às atividades profissionais ligadas ao cuidado e à formação como a enfermagem e o magistério.

O raciocínio positivista que fundamentou os primórdios da República no Brasil esforçou-se por delegar ao sexo feminino a incumbência de difundir valores morais e familiares adequados aos seus princípios, ajustando-se perfeitamente às referidas profissões e à concepção de que a instrução da mulher só teria sentido se trouxesse algum benefício ao universo familiar e privado e, é óbvio, se irradiasse seus ímpetos moralizadores para a esfera pública. E, dificilmente, será identificado lugar mais propício à disseminação de ideias e à intervenção estatal na ordem social do que a escola de forma que “[...] o magistério de crianças configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria [...]” (ALMEIDA, 1998, p. 33).

Tornadas veículos de disseminação de uma moralidade masculina e republicana a mulher-professora e a escola compuseram o cenário educativo do Brasil do século XIX, que:

[...] poderia-se afirmar, constitui-se no século da ‘invenção’ da forma escolar moderna, modelo de intervenção na ordem social que, no limite, pode ser descrito como um dispositivo que separa crianças, jovens e adultos de seus núcleos sociais primários para recolhê-los, em espaço fechado, por um determinado número de horas e dias do ano, segundo uma rotina programada para cada dia [...]. (GONDRA, 2008, p. 148).

No entanto, outro dado precisa ser destacado no que diz respeito especificamente à entrada da mulher no magistério. Pode-se dizer que foi um processo desencadeado por uma radical alteração no perfil das famílias provocada pela industrialização que gerou

necessidades econômicas novas no interior dos lares e, também, promoveu o desprestígio do magistério como profissão transformando-o “[...] de uma ação eminentemente masculina para uma atividade feminina.”, configurando a feminização da profissão como um “produto da modernidade capitalista.” (GONÇALVES, 2005 apud CHAMON, 2005, p. 11). Ou seja, o processo foi menos um esforço das mulheres para se colocarem na profissão e no mundo do trabalho do que um “ajustamento” do sistema produtivo comandado pelo universo masculino dominante na modernidade.

Ter o direito de frequentar a escola já foi consideravelmente difícil para as mulheres tanto que, ao saírem em defesa deste direito, as pioneiras feministas adotaram um discurso que “[...] caracterizou-se dentro dos princípios e dos conceitos da ideologia masculina” (ALMEIDA, 1998, p. 34), pois confrontar o *establishment* não teria sido inteligente. De modo que optaram sagazmente por utilizar brechas nas regras machistas e criaram atalhos para que pudessem se inscrever de modo legítimo na vida social. Assim,

[...] o movimento, liderado por mulheres pertencentes a uma elite intelectual e econômica, revelou um raro sentido de argúcia e sensatez ao buscar a cooptação e o consentimento, como aconteceu, por exemplo, no Brasil e em Portugal, em vez da revolta declarada, como na Inglaterra e nos Estados Unidos. (ALMEIDA, 1998, p. 34).

A estratégia das ativistas de reproduzirem o discurso machista, republicano e positivista foi vitoriosa e assim conseguiram abrir as portas para a escolarização das mulheres das camadas não pertencentes à elite. Claro está que a educação à qual tiveram acesso era organizada e estruturada por homens: “Portanto, apesar de conceder-se às mulheres algumas parcelas do saber, tanto este como o poder não se distribuíram equitativamente,

nem sequer significaram a liberação das mulheres.” (ALMEIDA, 1998, p. 35). Mesmo porque o currículo para elas era voltado aos cuidados específicos com a casa e a família. Podemos dizer que receberam permissão para estender o olhar para além das janelas, mas não para cruzá-las. Tal foi e é o jogo do poder que se estabelece nas relações: cede-se um pouco, recua-se outro tanto e os avanços vão lenta e tensamente sendo produzidos até que em algum momento hábitos e crenças são rompidos e novo modo de pensar e organizar as relações se instaura.

Identidade e profissionalidade sob as luzes das representações do gênero feminino

Com uma herança cultural pouco favorável ao reconhecimento da mulher como sujeito de direitos, tanto quanto os seus pares do sexo oposto, podemos imaginar de antemão que construir uma identidade profissional docente não tem sido um processo exatamente livre de intercorrências para as professoras.

Além do legado androcêntrico e patriarcal concorre, para a insalubridade da constituição da profissionalidade e das identidades da mulher-professora, a organização capitalista das relações de produção que, baseadas na exploração salarial e na fragmentação do trabalho pela via da expropriação do saber, atingem especialmente as mulheres cuja predominância como força de trabalho na educação pode ser atribuída à retirada dos homens na busca por salários mais vantajosos em profissões de maior reconhecimento, deixando ao sexo feminino a “pouco nobre” - e economicamente desvalorizada -, atividade de ensinar às crianças.

Outro fator que merece destaque nesse processo de elaboração de identidades e profissionalidade pertence à ordem das

representações e diz respeito ao amplo acolhimento social da ideia de uma “[...] ética do amor e da virtude como uma característica inerente ao fazer pedagógico [...]” (CHAMON, 2005, p. 17), reforçando a simbolização do ensino como atividade talhada à perfeição para ser desempenhada por mulheres.

O fato de estar culturalmente subalternizada em relação ao homem supostamente “autoriza” a responsabilização da mulher pela desqualificação da profissão. Carvalho (1996, p. 80), afirma que “[...] é particularmente relevante para a compreensão do trabalho docente o conceito de qualificação, repensado a partir da noção de divisão sexual do trabalho.” Reportando-se a um estudo de Souza-Lobo (1991) sobre operárias paulistas, a autora destaca: “[...] o que parece ocorrer é que, uma vez feminilizada, a tarefa passa a ser classificada como ‘menos complexa’. [...] o sexo daqueles(as) que realizam as tarefas, mais do que o conteúdo da tarefa, concorre para identificar tarefas qualificadas e não qualificadas.” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 150-151 apud CARVALHO, 1996, p. 80).

Observação que ajuda a explicar a resistência do sexo masculino à massiva feminização da profissão de professor(a). O que não deixa de ser curioso, pois os homens buscavam profissões mais “qualificadas” para si e, ao mesmo tempo, tentavam “proteger” o magistério da iminente “desqualificação” que a entrada das mulheres prometia.

Embora pareça algo extremamente natural nos dias de hoje, a feminização do magistério foi alvo de fortes resistências tanto por parte de associações profissionais de professores – majoritariamente representadas e representando professores homens -, que a entendiam como prejudicial à profissionalização, quanto por parte de setores conservadores que atribuíam à mulher somente o espaço privado do doméstico. (HYPOLITO, 1999, p. 88).

Comportamento que reforça a tese de Souza-Lobo a respeito da relação entre o gênero e a atribuição do significado de qualificação/desqualificação das profissões; e, explicita a força do movimento de resistência à entrada maciça da mulher no magistério, posto que os professores julgavam ser um entrave para a profissionalização e as políticas de valorização salarial e de melhoria das condições de trabalho da categoria, num indicativo claro da menoridade e inferioridade cultural e intelectual com as quais as mulheres se defrontaram ao longo do tempo.

Contudo, Hypolito afirma que seria “[...] inadequado dizer que as professoras simplesmente reforçaram as políticas de controle e de dominação sobre o magistério [...]” (1999, p. 89), ao contrário “[...] muitas vezes silenciosas, introduziram formas específicas de resistência.” (HYPOLITO, 1999, p.89), já que o silêncio como elemento fundamental da comunicação, comporta uma “política do silêncio” que determina quem tem o poder sobre o falar e o calar, conduzindo ao silenciamento que “[...] pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência).” (ORLANDI, 2010, p. 29). De forma que a mulher construiu ao longo do tempo uma forma de resistir que, por sua delicadeza e quietude, muitas vezes sequer foi percebida pelo objeto da resistência. Frente ao silenciamento, a ela imposto, ergueu uma linha de silêncio estratégico em torno do qual as mudanças a favor do feminino foram sendo edificadas e consolidadas, atuando como uma espécie de esboço de uma identidade e de uma subjetividade propriamente femininas.

Atualmente as mulheres utilizam cada vez menos o “silêncio” e/ou a “delicadeza” diante dos dispositivos de sujeição. Ao contrário, suas vozes e posicionamentos têm reverberado por todas as esferas da sociedade, questionando esses dispositivos de sujeição,

destacadamente, a sexualidade. Creio que isso se deva à assunção de novas posições como “sujeito” do discurso que têm colocado para o sexo feminino questionamentos a respeito dos efeitos do poder e do saber sobre a constituição do ser mulher.

São questões da ordem da ontologia que interrogam o como, não o porquê: Como nos tornamos objetos e sujeitos do conhecimento? Como nos tornamos objetos e sujeitos do poder? Como nos representamos para nós e para o outro? Como usamos o saber frente ao poder? Quem podemos nos tornar?

O raciocínio construído com a ajuda da historiografia permite afirmar que a força das representações subalternizadas do gênero feminino ao longo do tempo não foi suficiente para mantê-lo na obscuridade do anonimato. Ao contrário, tais representações parecem ter funcionado como o móbil para que as mulheres, a partir das condições concretas da sua existência, assumissem o papel de protagonistas, ao lado do sexo masculino, da História e das suas histórias. Saber-se “sujeito” tem conferido à mulher a sabedoria de, não apenas questionar-se, mas posicionar-se enquanto tal, posto que desta consciência emanam os elementos que constituem suas identidades: de mulher e de professora.

Referências

- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996. Disponível em: < http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_08_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2015.

CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério:** ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DEL PRIORE, M. **Ao sul do corpo:** condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edunb, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1991.

GALVÃO, A. M. de O.; LOPES, E. M. T. **Território plural:** a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

GONDRA, J. G. Escolarização e governo das multidões: reflexões acerca das formas da escola na corte imperial. In: ARAÚJO, M. S. et al. **Vozes da educação:** memória, história e formação de professores. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 147-166.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 82-93, 2004.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 2010.

SWAIN, T. N. Todo homem é mortal. Ora, as mulheres não são homens; logo, são mortais. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Para uma vida não-fascista.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 389-402.

PROFESSORES HOMENS E DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOCENTE EM PROFISSÃO VISTA SOCIALMENTE COMO FEMININA

TEACHERS MEN AND DEVELOPMENT OF THE TEACHING CAREER IN PROFESSION SEEN SOCIALLY AS A FEMININE

PROFESORES HOMENES Y DESENVOLVIMIENTOS DE LA CARREIRA DOCENTE EN PROFISO VISTA SOCIALMENTE COMO FEMININA

Josiane Peres Gonçalves*

Viviane de Souza Correia de Carvalho**

Resumo: Considerando as representações sociais uma forma de conhecimento elaborada no senso comum e que pode influenciar escolhas e atitudes, empreendeu-se um estudo que objetivou identificar as representações sociais associadas à prática pedagógica de professores homens na educação infantil, mas também e, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Para atingir tal propósito, foram considerados como sujeitos de pesquisa três professores homens que se encontravam em diferentes etapas de suas carreiras profissionais: um professor em formação, acadêmico do curso de Pedagogia; um professor na fase de entrada da carreira docente, atuante dos anos iniciais do ensino fundamental; e um professor aposentado, que supostamente passou por todas as etapas da carreira docente descritas por Nóvoa. Por meio da gravação de entrevistas semiestruturadas, os professores puderam falar sobre suas crenças, opiniões e carreira docente. Os resultados foram transcritos e sistematizados, sendo utilizada a análise de conteúdo para discutir os dados da pesquisa. A representação social principal em relação aos professores homens é a de que eles são mais firmes e seguros, impõem maior respeito. Também se percebeu que mesmo que as representações identificadas sejam semelhantes às da metade do século XX, quando a feminização do magistério gradativamente se intensifica, com o passar da carreira docente, os professores podem elaborar um discurso menos conservador e comparativo em relação à prática docente feminina, o que pode significar uma ênfase crescente no ensino ou nas funções da educação, em detrimento de características fundamentais atreladas ao gênero sem as quais não é possível ser um bom professor.

Palavras-chave: Representações sociais. Professores homens. Carreira docente. Feminização do magistério.

Abstract: Considering the social representations a form of knowledge elaborated in the common sense and that can influence choices and attitudes, a study was carried out that aimed to identify the social representations associated to the pedagogical practice of male teachers in children's education, In the early years of elementary school. To achieve this purpose, three male teachers who were in

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (UFMS/FAED). E-mail: josianeperes7@hotmail.com

** Graduada em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Naviraí (CPNV). Atuou como Bolsista de Iniciação Científica durante a graduação. E-mail: vsccgm_v_30@hotmail.com

different stages of their professional careers were considered as research subjects: a teacher in training, an academic in the Pedagogy course; A teacher in the phase of entering the teaching career, who was active in the initial years of elementary school; And a retired teacher, who supposedly went through all the stages of the teaching career described by Nóvoa. Through the recording of semi-structured interviews, the teachers were able to talk about their beliefs, opinions and teaching career. The results were transcribed and systematized, and content analysis was used to discuss the research data. The main social representation in relation to male teachers is that they are firmer and more secure, they impose greater respect. It was also realized that even though the representations identified are similar to those of the mid-twentieth century, when the feminization of the teaching profession gradually intensifies with the passing of the teaching career, teachers can elaborate a less conservative and comparative discourse in relation to female teaching practice, which can mean an increasing emphasis on education or the functions of education, to the detriment of fundamental characteristics linked to gender without which it is not possible to be a good teacher.

Keywords: Social representations. Male teachers. Teaching career. Feminization of teaching.

Resumen: Considera que las representaciones sociales son una forma de conocimiento elaborado no senso común y que pueden influir en las escolhas y las actitudes, No nos fundamentamos en el fundamental. Para este propósito, los profesores que se sienten en las diferentes etapas de sus profesiones: un profesor en formación, un curso de formación de pedagogía; Un profesor en la fase de entrada de la carrera docente; E um professor aposentado, que supostamente pasó por todas las etapas de la carrera docente descritas por Nóvoa. Por medio de la grabación de entrevistas semiestructuradas, los profesores pudieron hablar sobre sus creñas, opiniones y carrera docente. Los resultados fueron transcritos y sistematizados. A representação social principal em emissão a los profesores de los hombres es de los que son más seguros y seguros, impõem maior respeito. Also se percebeu que mesmo que las representaciones sean identificadas en la mitad del siglo XX, cuando una feminización de la magistratura gradativamente se intensifica, con la carrera docente, los profesores pueden elaborar un discurso menos conservador y comparativo en la práctica docente femenina, O que puede significar una cosa que no se puede enseñar.

Palabras claves: Representações sociais. Profesores hombres. Carreira docente. Feminización do magistério.

Introdução

Atualmente, pode até ser que as novas gerações não estranhem o fato de que as mulheres componham majoritariamente o corpo docente das escolas de educação básica. Na educação infantil, menos estranhamento causaria. Entretanto, a história evidencia que não somente os homens ocuparam exclusivamente os cargos de professores, mas também a posição de alunos das escolas dessa modalidade de ensino. (LOURO, 1997; RABELO, 2010; FARIA; GONÇALVES, 2016).

A ausência de estranhamento pode perfeitamente estar associada à ideia de que as mulheres possuem atributos mais adequados para a lida com crianças, o que desemboca em representações de gênero femininas e, por oposição, em representações de gênero masculinas. Se considerarmos a função social do educador ou da escola na atualidade, constataríamos que o homem é inadequado para o cargo de professor nos anos iniciais do ensino fundamental, ao contrário das mulheres?

Seriam funções da profissão docente nos anos iniciais do ensino fundamental a maternidade e a sensibilidade? Rabelo (2013)

constata em seus estudos que essas características foram consideradas quando seus sujeitos de pesquisa defenderam que mulheres podem desempenhar melhor a função de professoras de crianças. Essas compreensões e representações do profissional docente – com bases na história da feminização do magistério – existentes na sociedade podem influenciar a escolha da profissão e divulgam que profissões movidas pela “emoção” são próprias das mulheres e as ligadas à “inteligência” são ligadas aos homens. (RABELO, 2010).

A pesquisa neste artigo apresentada parte do princípio de que a formação inicial e contínua são as principais responsáveis por fornecer subsídios para uma prática docente adequada às necessidades educacionais de qualquer época. Porém, esta compreensão não está consolidada na sociedade e nem mesmo entre os próprios professores, o que nos motivou a identificar possíveis representações sobre a atuação de professores homens dos anos iniciais do ensino fundamental. Pesquisamos representações sociais por entender que provindas do senso comum para fins práticos, elas atuam no cotidiano das pessoas, influenciando suas escolhas (entre elas, as profissionais).

Vale ressaltar que o interesse pela realização do presente estudo, se justifica por ser uma continuação de investigações anteriores (GONÇALVES; CARVALHO, 2014, 2016) realizadas durante a minha experiência enquanto bolsista de iniciação científica e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE) do Campus de Naviraí da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Anteriormente foram pesquisados professores homens que trabalhavam com crianças de anos iniciais do ensino fundamental e diferentes municípios de Mato Grosso do Sul. Dando continuidade, para a realização da presente pesquisa, mantivemos as discussões sobre gênero e atuação de docentes do

gênero masculino, mas optamos por analisar a dimensão temporal da carreira profissional.

Dessa forma, três homens em etapas distintas da vida e da carreira foram entrevistados: um acadêmico do curso de Pedagogia, um professor atuante no ensino fundamental, e um professor aposentado. Buscamos, mediante a variedade de sujeitos, reconhecer se as representações sociais relacionadas aos professores homens mudaram com o tempo, considerando o processo gradual de feminização ou (des)masculinização do magistério.

Assim, abordamos por meio de fundamentação teórica em relação aos nossos resultados e aos de outros pesquisadores, temas como: carreira docente, representações sociais e feminização do magistério.

O ciclo da vida e a carreira docente

Alguns autores estudaram o ciclo vital humano e observaram algumas tendências gerais no que diz respeito às características que cada fase da vida pode apresentar. Bee (1997), por exemplo, ao definir etapas e caracterizá-las, afirma, por exemplo, que a fase classificada como adulto jovem (dos 20 a 40 anos) é caracterizada por escolhas importantes como a profissão que se assumirá. Portanto, é comum nesta fase os adultos jovens ingressarem numa universidade, protelarem a maternidade ou paternidade (fenômeno relativamente recente), acontecimentos que são afetados pela formação acadêmica, inteligência, valores e recursos familiares, personalidade e sexo.

Sintetizando estudos de autores desta área, Gonçalves (2016) evoca tais tendências com o intuito de relacionar de forma simples o ciclo vital à carreira docente, dizendo de modo mais claro, a autora afirma que os professores têm suas práticas influenciadas pelo momento da vida que estão vivendo.

Se os professores estiverem em fase de adulto jovem, provavelmente vão procriar e assumir as responsabilidades relativas à maternidade/paternidade. Ou, se estiverem na fase de meia idade, poderão se preocupar com os filhos que estão saindo de casa ou mesmo com os pais que poderão estar em idade avançada. Trata-se da tarefa de cuidar das gerações que antecedem aos adultos de meia idade e que, conseqüentemente, costumam interferir no aspecto emocional, bem como na rotina de todos os envolvidos. (GONÇALVES, 2016, p. 109).

Quando os estudos do ciclo da vida ainda eram recentes, Nóvoa (1989) já conseguia definir uma espécie de padrão no ciclo da carreira dos professores, ou seja, um ciclo de vida da carreira docente. Mesmo que obviamente o autor reconheça a impossibilidade de todos os professores seguirem uma mesma ordem ou todas as etapas de uma carreira docente padrão¹, ele aponta tendências gerais do ciclo de vida dos professores.

Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). (NÓVOA, 1989, p. 38).

Sintetizamos algumas características das fases da carreira docente descritas por Nóvoa (1989) com base na literatura sobre o tema. Desse modo, a **entrada da carreira**

¹ “Os estudos empíricos mostram de forma suficientemente clara que uma tal sequência se reporta a um grande número, por vezes mesmo à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população.” (NÓVOA, 1989, p. 38).

caracteriza por estados de “sobrevivência” e descoberta. A descoberta, normalmente auxilia o processo de sobrevivência.

Por “sobrevivência”, o autor entende o enfrentamento de alguns aspectos da profissão como: o choque de realidade; o confronto inicial com a complexidade da profissão; o tatear constante; a preocupação consigo (a respeito da própria capacidade); a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula; a fragmentação do trabalho; dificuldades com alunos que criam problemas ou com material didático inadequado, entre outros. Por descoberta, Nóvoa (1989) compreende o entusiasmo inicial, a experimentação, a exploração, o senso de responsabilidade, o sentir-se membro de uma equipe profissional. Os autores apontam que um dos estados pode prevalecer dependendo do profissional.

A fase de **estabilização** é um momento de escolhas importantes e difíceis. O professor define se a docência merece seu comprometimento definitivo o que faz deste período um momento chave, pois tal comprometimento implica em eliminar outras possibilidades de carreira. “Os atos de escolher e renunciar representam justamente a transição da adolescência, em que ‘tudo é ainda possível’, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de conseqüências.” (NÓVOA, 1989, p. 40).

Por outro lado, há um sentimento de competência pedagógica crescente, o professor passa a se preocupar menos consigo próprio e mais com os objetivos de aprendizagem, desenvolve um sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino e relativiza seus insucessos por já não se sentir responsável por tudo o que não é perfeito em sua turma. Tal consolidação pedagógica é sentida positivamente, às vezes plenamente, por quem a vive.

Após a estabilização, as etapas parecem seguir caminhos diferentes de professor para professor. Na fase de **diversificação** ocorre uma série de pequenas experiências pessoais, diversificação de material didático, modos de avaliação, formas de agrupar alunos, etc. Os professores tentam também evidenciar o seu impacto na turma. Conforme eles tentam maximizar sua contribuição em relação aos alunos, mais ficam conscientes das barreiras que o sistema impõe e que inviabilizam tal objetivo. Como eles já estão estáveis, entretanto, podem lutar contra o sistema com maior motivação, empenho e dedicação, participando da vida escolar de modo mais ativo. O professor nesta fase procura maiores desafios que responderiam ao anseio de cair na rotina e manteriam um entusiasmo pela profissão.

A fase a que Nóvoa (1989) denomina **pôr-se em questão** possui múltiplas facetas, é difícil de definir e tem origens diversas e dificilmente identificáveis. Ela pode surgir de um sentimento de rotina após a estabilização sem inovações significativas. A monotonia da sala de aula ano após ano desencadeia o questionamento, assim com os fracassos, o fato de estar no meio da carreira (em boa parte das vezes) e a possibilidade de seguir outra profissão com o “pouco tempo que resta”. É o momento de analisar a carreira profissional a ponto de verificar se antigos objetivos foram atingidos. O autor afirma que o questionamento começa mais cedo com os professores homens, que se questionam se é possível ascender na carreira. As mulheres começam o questionamento mais tarde, mas as motivações relacionam-se mais com condições de trabalho do que com sucesso profissional.

De acordo com o autor, a fase de **serenidade e distanciamento afetivo** é mais um estado de espírito do que uma fase em si e pode ser causada pelo questionamento, entre outros fatores (não citados). Nesta

fase, o nível de ambição dos professores cai, logo, cai igualmente o nível de investimento. Entretanto, aumentam as sensações de confiança e serenidade. Não há nada mais a provar, nem a si mesmo nem aos outros e ocorre uma conciliação entre o “eu ideal” e o “eu real”, pois o professor baixa suas expectativas em relação às metas, aceitando suas reais possibilidades. Há também uma mudança na relação professor-aluno, pois o professor mais velho já não é encarado pelos alunos como um irmão mais velho (com quem eles têm determinado tipo de comportamento). Agora os alunos o enxergam como um homem (num estado mais próximo dos seus pais) e este homem demanda um comportamento/relacionamento diferente.

Nóvoa (1989) aponta, de acordo com suas leituras, que há certa tendência, com o passar do tempo, ao desenvolvimento progressivo do dogmatismo, da rigidez, da prudência acentuada, da resistência frente às inovações e da nostalgia do passado. Entretanto, é importante enfatizar que nesta fase de **conservadorismo e lamentações**, nem todos os professores comportam-se igualmente ou têm atitudes parecidas dadas as suas carreiras individuais. Os professores conservadores reclamam de questões variadas como a disciplina dos alunos ou a política educacional, tais reclamações derivam entre outros de um questionamento prolongado e de reformas educacionais fracassadas.

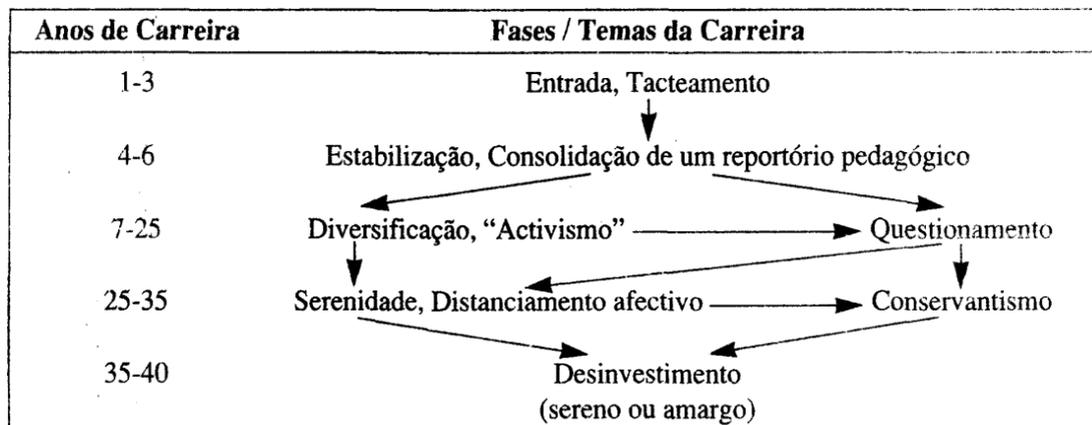
A fase denominada **desinvestimento** caracteriza-se, mesmo carente de dados empíricos, por um recuo e interiorização no final da carreira profissional em que ocorre um desligamento progressivo, sem lamentações, devido à dedicação de maior tempo a interesses pessoais e menos a atividades relacionadas à escola. Nesta fase há o desenvolvimento de tendências já manifestadas em fases anteriores. Alguns professores em meio de carreira podem ficar desapontados ao perceberem

que suas metas não foram cumpridas e assim adiantam esta fase para buscar outros objetivos e ter um final de carreira mais tranquilo.

O quadro abaixo é uma reprodução do que foi elaborado por Nóvoa (1989), o qual

sintetiza de modo simples e esquematizado as fases da carreira por ele estudadas e caracterizadas.

Síntese das fases da carreira docente.



Fonte: Nóvoa (1989, p. 47)

Nóvoa (1989) admite que este esquema pode ser especulativo e esquemático, mas afirma que ele agrupa as tendências identificadas com base em vasta literatura estudada. Ele ainda afirma que o percurso mais harmonioso seria: diversificação – serenidade – desinvestimento sereno.

Representações sociais

Ao estudar as representações sociais sobre a Psicanálise, o psicólogo romeno Serge Moscovici introduziu este conceito à Psicologia Social em 1961, de modo diferente das representações coletivas sugeridas por Durkheim. Timidamente explorada em laboratórios por poucos colegas europeus, a teoria ganha força e um bom número de “adeptos” no meio acadêmico a partir dos anos 1980. (MOSCOVICI, 2012).

Desenvolvida por Moscovici, a teoria das representações sociais foi aprofundada

por uma de suas seguidoras, Denise Jodelet, responsável por uma das definições mais aceitas desta “teoria em desenvolvimento” como assumiu seu próprio criador. “As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 2002, p. 22).

Moscovici, em sua tese de doutoramento, criou o conceito de representações sociais estudando a forma como a psicanálise era representada e difundida na sociedade francesa, ou parisiense. Muitas foram as contribuições deste trabalho para a psicologia social, mas podemos citar a diferenciação entre o que se aceita cientificamente e consensualmente sobre um mesmo objeto de conhecimento; ou seja, a sociedade parisiense, no universo do senso comum, possuía um tipo de entendimento sobre a psicanálise; os cientistas da área, por sua vez, possuíam um outro

conhecimento. Não é objetivo deste trabalho hierarquizar ou inferiorizar um ou outro tipo de conhecimento, pois, assim como os estudos das representações sociais, admitimos que ambos cumprem seu papel na organização da sociedade e do conhecimento.

Moscovici (2012) conclui que, afetados pelo senso comum e pelo contexto sociocultural em que estão inseridos, os indivíduos elaboram suas próprias representações que não são necessariamente idênticas às do grupo a que pertencem. Individualmente, os sujeitos passam por uma espécie de processo de apropriação e assimilação do conhecimento composta pela “ancoragem” de algo novo e desconhecido, aos seus universos de conhecimentos familiares. Assim, ocorre uma associação de imagens do cotidiano e os novos conhecimentos para que estes novos saberes sejam mais facilmente assimilados. Trata-se de uma forma imediata de responder às demandas do cotidiano, e por isso mesmo, pelo imediatismo, algumas representações apresadas podem desencadear em preconceitos, devido a uma falta de reflexão profunda sobre o novo.

De modo similar, Alves-Mazzotti (2008) explica e justifica o caráter prático das representações sociais.

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações. As novas questões e os eventos que surgem no horizonte social frequentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando ‘universos consensuais’ no âmbito dos quais as novas

representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras ‘teorias’ do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas ‘teorias’ ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Arruda (2002) também contribui com o entendimento do consensual e do reificado quando relacionados à Teoria das Representações Sociais (TRS).

O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana. As representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques. [...] No universo consensual aparentemente não há fronteiras, todos podem falar de tudo, enquanto no reificado só falam os especialistas. De acordo com ele (Moscovici), seríamos todos “sábios amadores”, capazes de opinar sobre qualquer assunto numa mesa de bar, diferentemente do que ocorre nos meios científicos, nos quais a especialidade determina quem pode falar sobre o quê. (ARRUDA, 2002, p. 130).

Especialmente na atualidade, em que temos um maior acesso à informação, nosso pensamento pode requisitar ainda mais vezes que sejamos “sábios amadores” e não faltam as oportunidades para opinarmos sobre assuntos em mesas de bares, metaforicamente dizendo. O acesso ao novo, ao estranho, não familiar, faz com que nosso pensamento,

baseado em experiências e conhecimentos anteriores, busque suas respostas e adequações para que consigamos entender e mesmo opinar sobre o novo.

Mesmo não sendo especialistas na área da educação, por exemplo, muitas pessoas podem pensar que os centros de educação infantil são espaços em que as crianças são apenas cuidadas enquanto os pais trabalham, ignorando então o direto das crianças à educação e a relação intrínseca entre cuidado e educação. Por pensarem que aquele é um espaço de cuidado, muitos podem admitir as mulheres como ideais para o cargo de professoras nesta etapa de ensino, pois há uma associação entre cuidado e maternidade e mesmo entre cuidado e feminino. E isso, por sua vez, pode preservar o “interesse” das mulheres pela educação formal de crianças e ao mesmo tempo afastar os homens dessas atribuições.

Para Moscovici (2003), pensamento primitivo, senso comum e ciência são práticas mentais e sociais e todas são formas de representação. Portanto, nenhuma delas corresponde exatamente à realidade, mas sim a representações da realidade. Podemos estabelecer uma analogia com uma obra de arte, uma pintura; mesmo um artista saindo de seu estúdio para copiar um ambiente aberto com toda a riqueza de detalhes e técnica, o produto final não é o ambiente real, mas sim uma cópia que representa o real. Quando falamos sobre o que conhecemos ou elaboramos nossas teorias sobre o que desconhecemos, estamos apresentando nossa interpretação pessoal ou coletiva do real, e não o real propriamente dito. Mas é certo que as ciências tentam uma aproximação muito fiel, objetiva e poderíamos dizer “honestas”, da realidade. De qualquer forma, para Moscovici o importante é saber como acontece o embate ou a relação entre pensamentos primitivos, senso comum e ciência.

Moscovici (2003) mostrou-se interessado em compreender por que os indivíduos

criam uma realidade comum e como eles transformam as suas ideias em práticas, ou seja, como as representações sociais alteram a vida das pessoas, porque isto é um fato aceito. Cada forma de conhecimento afeta a vida das pessoas, logo, suas atitudes. Um exemplo disso associado à educação está nas constatações de Alves-Mazzotti (2008) que reproduzimos e comentamos abaixo. Sobre o fracasso escolar, a autora determina:

[...] (a) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sócio psicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso; (b) um baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; (c) os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; (d) esse comportamento diferenciado frequentemente resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da autoestima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas; (e) os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas (relacionadas à falta de aptidão ou de esforço), assumindo a responsabilidade pelo “fracasso”; (f) o fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

Como a autora pontua, as expectativas e representações dos professores sobre os alunos, entre outros fatores, podem acentuar o fracasso escolar. Tais representações podem até mesmo ser internalizadas pelos próprios alunos. Este é um exemplo drástico, mas ilustra bem como as representações sociais podem afetar as práticas de um grupo, sendo este um grupo escolar.

Considerando as representações sociais como fatores relevantes para que as pessoas assumam determinadas condutas em detrimento de outras, faz-se perfeitamente

justificável o seu estudo associado às práticas educativas. Neste trabalho, nos interessamos pelas representações sociais associadas às questões de gênero e, por isso, mesmo que brevemente, precisamos defini-lo.

Nossa definição de gênero está alinhada aos estudos de Joan Scott, pioneira em considerá-lo uma categoria útil de análise histórica. Para Scott (1989), gênero é a organização social dos sexos baseada em suas diferenças. Tais diferenças não são apenas de ordem fisiológica, consideram-se principalmente diferenças sociais por meio de papéis sociais atribuídos a quem nasce com o sexo masculino e quem nasce com o sexo feminino. Esses papéis ficam engessados num sistema dual.

Conforme os pesquisadores foram percebendo a importância do simbólico como orientador das atitudes humanas, os estudos das representações sociais foram popularizando-se. Neste estudo, buscamos identificar algumas delas associadas às práticas pedagógicas de professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental. Não é o primeiro estudo nesse estilo e nem será o último, mas entendemos ser importante identificar as representações sociais de professores homens sobre o magistério e como eles percebem as representações sociais predominantes na sociedade sobre o trabalho desenvolvido por professores homens nas escolas.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se por uma investigação de natureza qualitativa. Neves (1996) considera que as pesquisas de natureza qualitativa tem o objetivo de traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, procurando reduzir a distância entre o pesquisador e o pesquisado, entre os teóricos que sustentam o assunto em questão e os dados coletados, entre contexto e ação.

A pesquisa é de natureza explicativa pelo fato de que além de analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas (GIL, 2010), o que quer dizer que além de apontarmos representações sociais relacionadas aos professores, associamos sua origem a representações de gênero e ao contexto da feminização ou (des)masculinização do magistério, a inserção da mulher no mercado de trabalho, entre outros(as).

Para identificar possíveis representações sociais relacionadas à atuação de professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental, três professores em etapas distintas de formação e carreira foram considerados como sujeitos da pesquisa no que concerne à coleta de dados. Identificaremos no texto como: P1, um professor em formação, acadêmico do curso de Pedagogia, 23 anos de idade, solteiro, trabalhava como professor auxiliar de um aluno com necessidade especiais inserido no ensino regular; P2, um professor dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino do município de Naviraí, 42 anos de idade, casado, 3 filhos; P3, um professor (dos anos iniciais do ensino fundamental) aposentado, professor que atuou em salas de aula e departamentos ligados à educação até aposentar-se, 72 anos de idade, casado, 3 filhos.

Uma entrevista foi realizada individualmente com cada um dos três professores. Eles puderam acrescentar informações além das requisitadas no processo de coleta de dados, pois as questões formuladas foram abertas. O objetivo das questões foi levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, representações em situações já vivenciadas, considerando as “bagagens” distintas de cada sujeito de pesquisa.

Por meio de pesquisa bibliográfica, buscamos autores que encontraram resultados próximos dos nossos para que nossas

conclusões ganhassem sentido e coerência nesta área de estudo.

Para a análise dos dados, a técnica escolhida foi a de análise de conteúdo, pois representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações para obter uma descrição do conteúdo das mensagens. (BARDIN, 2009). Essa análise consiste na análise temática, pois opera com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações. E além de ser mais simples, pode ser considerada ideal para as pesquisas qualitativas. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Em seguida, apresentamos as principais discussões provocadas pelos dados levantados.

Resultados e discussões

Considerando Nóvoa (1989) e sua periodização da carreira docente, os sujeitos de pesquisa (os professores entrevistados) estavam em fases distintas de suas carreiras e vidas. O P1 nem mesmo entrou na carreira docente como profissional, visto que trabalhava como estagiário remunerado auxiliando um aluno com necessidades especiais e encontrava-se em processo de formação, portanto, consideramos este sujeito numa “pré-entrada” na carreira docente. O P2 já atuava há três anos como professor dos anos iniciais do ensino fundamental no momento da entrevista, estando, portanto, na fase de entrada da carreira profissional. Já o P3 passara (supostamente) por todas as fases da carreira no momento da entrevista, aposentou-se como professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Iniciamos a análise das entrevistas buscando particularidades da carreira docente masculina nos anos iniciais do ensino fundamental e constatamos com base nos relatos dos professores que há realmente especificidades com ligações estreitas às questões de gênero.

O P1, em formação, relata que se sentiu discriminado (não de forma tão explícita) no curso de Pedagogia, com relação à expressão de suas ideias, por exemplo. Ele conta que há uma “opressão” aos homens. No entanto, ele fez os estágios obrigatórios em turmas de educação infantil sozinho, sem dupla, o que para ele sugere uma “discriminação”. A orientação sexual dele já foi questionada por ser um dos poucos homens no curso de Pedagogia. No estágio em educação infantil, ele sofreu uma vigilância que parecia excessiva.

De acordo com o P1, essa observação acontecia para testar se ele era ou não capaz de ser professor, ou seja, havia dúvidas sobre a sua capacidade como docente, provavelmente por ser homem. Próximas do estagiário, as auxiliares e professoras faziam o trabalho em que o cuidar é mais explícito, como a higienização. Para o acadêmico, as mulheres têm um tipo de educação doméstica diferente dos homens, o que lhes dá uma vantagem com relação à educação formal da infância. Ele não sabia muito como lidar com as crianças na educação infantil, mesmo estando no mesmo nível de formação que suas colegas de graduação.

No caso do P1, podemos sintetizar, portanto, as especificidades como: sentimento de discriminação e repressão; questionamento alheio da orientação sexual (como se um homem heterossexual não pudesse se interessar pela etapa da educação em questão); vigilância excessiva de sua prática pedagógica; desconfiança da capacidade de ministrar aulas; diferenças educativas socioculturais que garantem uma vantagem às mulheres em relação ao cuidado de crianças pequenas. Cada um dos resultados mencionados já foi descrito em outras pesquisas que buscaram identificar as representações sociais a respeito dos professores homens, seja na educação infantil ou no ensino fundamental. (LOURO, 1997; CARVALHO, 1998; ARAGÃO; KREUTZ, 2012; LOPES; NASCIMENTO,

2012; MONTEIRO; ALTMANN, 2013; RABELO, 2013; FARIA; GONÇALVES, 2016; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA; GONÇALVES, 2016).

Na pesquisa de Oliveira e Gonçalves (2016), realizada igualmente em um município do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, os estagiários de Pedagogia também revelaram, por exemplo, um cuidado peculiar com os acadêmicos homens. O professor de Pedagogia da disciplina de estágio chegou a escolher cuidadosamente a instituição de educação infantil em que seu aluno estagiaria. Esse fato se deu porque há certa desconfiança da capacidade dos estagiários homens, uma ideia de sensualização na relação professor homem-aluno, além de algumas instituições não permitirem o desenvolvimento das atividades de cuidado (especialmente no que concerne à higiene) por estudantes homens do curso de Pedagogia.

O P2 admite nunca ter sofrido nenhuma discriminação, porém conta que a afetividade com os alunos deve ser demonstrada de modo mais discreto para não levantar suspeitas. O entrevistado, aqui também discreto, revela a desconfiança de abuso sexual que um professor homem pode suscitar. Lopes e Nascimento (2012) concluem que há uma sensualidade impregnada na interação entre professores e crianças, algo de que as professoras mulheres estão impunes, e isso revela outras representações de gênero: as mulheres são seres menos sexuais que os homens e estes não controlam seus impulsos sexuais.

O P3 não relata nenhum caso de discriminação ou especificidade. Vale lembrar que ele é aposentado e ingressou na carreira docente quando ela era mais prestigiada e valorizada. Tal proposição corrobora com os estudos de Gonçalves (2009), que descreve as recordações de um professor homem aposentado, sobre o início da sua carreira profissional, a qual era mais valorizada pela sociedade.

No tempo que a gente começou, o professor tinha muita consideração da sociedade. Então a família se orgulhava de ter um professor, o professor era valorizado. Independente do grau de ensino, ele era uma referência na cidade, principalmente nas cidades menores ele era uma referência e até um bom partido para um casamento. (GONÇALVES, 2009, p. 112).

Um dado interessante diz respeito à relação entre a família dos professores e a aceitação da profissão ou mesmo influência para seguir tal carreira. É um dado que já apareceu outras vezes em pesquisas do GEPDGE. O P1 vem de uma família de professores que não demonstrou estranhamento quando ele optou pela carreira, além disso, ele discute educação com o pai, também educador. O P2 ingressou na carreira docente influenciado pela esposa. O P3 afirma que sua família recebeu sua escolha de modo excelente, ser professor na época era muito prestigiado, conforme relato mencionado pelo professor homem aposentado, na obra de Gonçalves (2009).

Em relação às representações associadas à prática docente dos professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental, identificamos: a firmeza (sendo o professor homem “*mais firme*” e seguro que a professora mulher); a (maior) imposição de respeito ou disciplina (também em comparação à mulher), às vezes associado ao tom de voz que é mais grosso.

Tais resultados foram identificados na maioria dos trabalhos desenvolvidos pelo GEPDGE (GONÇALVES; CARVALHO, 2014; GONÇALVES; CARVALHO, 2016; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2016), mas citamos a contribuição de Rabelo (2013), que ao desenvolver uma pesquisa sobre professores homens no ensino fundamental no Brasil e em Portugal encontrou as mesmas representações, entre outras, e chamou de

“discriminação positiva” o fenômeno que faz a comunidade escolar preferir os professores do gênero masculino por acreditar que eles possuem maior autoridade e firmeza para lidar com a indisciplina escolar. Os professores que serviram como sujeitos de pesquisa para Carvalho (1998) também acentuam essa vantagem que eles desfrutam.

O importante é notar que há realmente e literalmente uma relação de gênero. Uma relação de comparação em que os professores entrevistados apontam vantagens de ser professor homem devido a qualidades que eles evidenciam ter por serem homens: maior firmeza e segurança e maior imposição de respeito (disciplina). Quando dizem que são mais ou menos (algo) do que as professoras mulheres, estabelece-se uma relação de gênero que cria uma hierarquia, mesmo que esta não seja a intenção deles.

O P3 mesmo identificando que em sua época o homem podia impor mais respeito numa sala de aula, admite (tornando, portanto, seu discurso e representação complexa) que seja homem ou mulher, o importante é ter domínio de sala, e isso é alcançável para ambos. “A vantagem que tinha na época é que o professor [...] impunha, assim, um respeito devido (a) ser homem [...] mas tanto faz o homem quanto a mulher se ele tiver domínio de sala de aula tranquilamente, (não há) problema nenhum.” (P3).

O P2, ao mesmo tempo em que vê como vantagem o homem falar mais grosso na imposição da disciplina, percebe (com seus três anos de carreira) que o trabalho educativo com crianças não deve ser encarado como exclusivamente masculino. “Eu acho que é machismo por parte dos homens, que acham que trabalhar com crianças é tarefa somente de mulher.” (P2).

Já o P1, professor em formação, revela uma visão menos aberta em relação às questões de gênero. Ele defende com mais força,

do que os demais, que o professor homem é mais firme e seguro, mesmo que cada homem possa ser de um jeito.

Tanto o homem quanto a mulher, pela ciência, têm as suas diferenças, têm suas igualdades, enquanto direitos também [...] mas eu acredito, assim, que a presença do homem dentro da escola, na creche, seja onde for, ela vai ser muito importante para poder mostrar para as crianças também um pouco do gênero masculino porque querendo ou não mesmo que ‘a gente’ diga que um gênero é construído socialmente, ele não deixa de ser um gênero, não deixa de ser universo e não deixa de ter sua própria perspectiva, sua própria forma de pensar. E, no entanto, cada homem é de um jeito também, não é? Mas eu acredito, assim, que um homem dentro da escola, o papel dele é muito importante. [...] Mas parece que homem traz mais segurança, parece que o homem traz mais uma presença firme, vamos dizer assim, essa é a visão que ‘a gente’ recebe, não é? [...] Eu acredito que tanto o homem quanto a mulher só têm vantagem a contribuir, os dois universos se encontram e se confrontam, não vão sair só coisas ruins, vão sair muitas coisas boas. (P1)

Os universos masculino e feminino apontados por P1 devem, em tese, se encontrar e confrontar, por quê? Porque em seu discurso eles são diferentes. Por razões culturais essas diferenças realmente podem existir em maior ou menor nível, mas não entre todos os homens e nem entre todas as mulheres. E, na verdade, no que diz respeito à prática pedagógica, não são esses universos supostamente opostos que estão em jogo, mas sim a aprendizagem dos conteúdos curriculares que independem desses universos e dependem muito mais da formação e prática pedagógica adequadas dos professores, sejam homens ou mulheres.

O P1 apresenta um discurso mais conservador em relação às questões de gênero e isso nos faz observar que dependendo do tempo envolvido na prática docente ou do número de fases da carreira ultrapassados, os professores homens apresentam discursos cada vez menos comparativos em relação às professoras mulheres e aceitam melhor que homens e mulheres, independente da sua formação pessoal e sociocultural, possuam a mesma função numa sala de aula e possam desenvolvê-la adequadamente da mesma forma e com o mesmo compromisso, mesmo sendo de sexos opostos. Entretanto, as representações sociais identificadas permanecem semelhantes às descritas por Louro (1997) e Rabelo (2010) em seus escritos, quando falam do processo de desmasculinização do magistério.

Percorrendo a história da feminização ou desmasculinização do magistério, Rabelo (2010) lembra que a profissão docente foi inicialmente masculina, tanto os professores quanto o público: alunos homens. No contexto da luta por direitos das feministas e da necessidade de as mulheres adentrarem o mercado de trabalho, o magistério foi se transformando num verdadeiro gueto profissional feminino. A docência foi se transformando numa profissão feminina por excelência, e a ela foram atribuídas características consideradas femininas tais como a maternidade e a sensibilidade. Carvalho (1998) explica que a educação de crianças ganhou um caráter feminino devido aos valores ansiados na metade do século XX. Num projeto de organização da sociedade, em que a ordem e o “obedecer alienadamente” eram as maiores preocupações, foi conveniente associar o feminino à educação, pois a representação social da mulher era a de uma profissional maternal, emotiva e empática em relação às crianças, mas que se relacionava mal com a racionalidade e não era muito afeita ao desenvolvimento intelectual. Na verdade, como aponta Rabelo

(2010), ao homem pertencia a representação de racionalidade. Além disso, a autora afirma que no campo da educação as mulheres ainda continuariam submissas aos homens, pois seu trabalho ainda estava associado ao trabalho doméstico. Então, a profissão docente associava-se ao trabalho doméstico e a luta feminista pela entrada da mulher no mercado de trabalho também foi marcada por grande submissão em suas primeiras décadas.

Louro (1997) também reconhece que no processo de feminização do magistério as representações sociais da profissão docente contribuíram tanto para o ingresso de mais mulheres na educação quanto para a saída dos homens. Mas para a docência se tornar cada vez mais feminina, ela precisou antes receber as mulheres e, além disso, a sociedade brasileira passava por um processo de urbanização que gradativamente foi permitindo a educação a todos e portanto foi se ressignificando.

Inicialmente, [...] combinam-se elementos religiosos e “atributos” femininos, construindo o magistério como uma atividade que implica doação, dedicação, amor, vigilância. As mulheres professoras — ou para que as mulheres possam ser professoras — precisam ser compreendidas como “mães espirituais”. O trabalho fora do lar, para elas, tem de ser construído de forma que o aproxime das atividades femininas em casa e de modo a não perturbar essas atividades. Assim, as mulheres que vão se dedicar ao magistério serão, a princípio, principalmente as solteiras, as órfãs e as viúvas. Nos primeiros tempos, quem vai, efetivamente, exercer a profissão são as mulheres “sós”. (LOURO, 1997, p. 104).

Louro (1997) também informa como professores homens e mulheres representaram-se e/ou foram representados desde o início da feminização do magistério.

Professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou “tias”, como gentis normalistas, habilitosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos... Diversos grupos e vozes desenharam esses sujeitos. Do outro lado, eles e elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. Relações de poder estavam em jogo aqui — como em todas as instâncias sociais. (LOURO, 1997, p. 100).

Nesse sentido, concluímos que mesmo após gerações desde o início da feminização do magistério, as representações sociais de professores homens e mulheres não parecem ter sofrido alterações tão significativas (com base em nossos resultados). Porém, os professores homens, após passarem pela experiência como professores nos anos iniciais do ensino fundamental, podem desvencilhar-se gradativamente das suas próprias representações de gênero e de professores e professoras.

Ao discorrer sobre as funções da escola, Bueno (2001) afirma que anteriormente a ela foi delegada:

[...] a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social. [...] Se, em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no *locus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a “família” ou a “vizinhança”) contribuíam para a formação dos sujeitos, os processos de urbanização parecem ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para

a constituição das identidades de seus alunos. (BUENO, 2001, p. 105).

Mesmo com seus novos desafios, as funções da escola e da educação ainda não demandam dos profissionais docentes que eles sejam maternos, meigos, “pouco afeitos ao conhecimento”, autoritários, etc. O que queremos dizer é que independente do gênero do professor, a profissão docente pode ser desempenhada com seriedade e competência cumprindo as funções demandadas pela educação e pela sociedade.

Considerações finais

Empreendemos uma pesquisa no campo das representações sociais por concordarmos num tópico específico com os autores nos quais embasamos este texto: representações sociais podem direcionar nossas vidas; elas formam um tipo de conhecimento pragmático do senso comum que instantaneamente nos faz assimilar ideias novas, aprender, e podem influenciar nossas atitudes e escolhas.

Por isso, é perfeitamente possível que um homem nem cogite a possibilidade de ingressar num curso de Pedagogia, pois, a sociedade pensa, primeiro: que as crianças (no âmbito da educação infantil) são apenas cuidadas; segundo: que o cuidado das crianças é melhor realizado por pessoas que possuem um “instinto maternal”; terceiro: os homens não se encaixam no trabalho com crianças (da educação infantil ou do ensino fundamental), por não possuírem características “quase inatas” às mulheres.

Assim, apoiamos todo tipo de estudo que investigue as representações sociais de modo a desconstruir preconceitos que são resultados de uma reflexão superficial das coisas, ou mesmo de nenhuma reflexão. Infelizmente, nossos resultados indicam que representações da metade do século XX ainda

permanecem no imaginário social, mas constatamos que no decorrer da carreira docente é possível que os professores homens, ao menos, mudem seu discurso gradualmente e percebam que a capacidade de ensinar independe do sexo ou das construções sociais (gêneros).

O ensino, a prática pedagógica, de um modo geral, estão mais alinhados ao universo reificado, aquele no qual especialistas podem opinar. E os especialistas da educação são os professores, que em qualquer fase de suas carreiras docentes podem e devem refletir sobre suas práticas.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ARAGÃO, M.; KREUTZ, L. Educação infantil e formação de professores: narrativas docentes em pauta. In: SEMINÁRIO ANUAL DA ANPED DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: ANPEDI/SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/437/552>>. Acesso em: 02 fev. 2017.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 17, p. 101-110, Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2017.
- CARVALHO, M. P. de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 406-422, jun./dez. 1998.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- FARIA, A. H. de; GONÇALVES, J. P. Trajetórias de professores homens aposentados: Memórias, gênero e representações sociais. In: GONÇALVES, J. P. (Org.). **Tempo, gênero & prática docente**: refletindo o trabalho de professores homens no magistério. Campo Grande: Editora UFMS, 2016. p. 33-60.
- GONÇALVES, J. P. Ciclo vital: início, desenvolvimento e fim da vida humana, possíveis contribuições para educadores. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 31, n. 98, p. 79-110, jan./abr. 2016.
- _____. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**, 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- GONÇALVES, J. P.; CARVALHO, V. S. C. estudo das representações sociais de professores homens de Mato Grosso do Sul sobre o trabalho realizado com crianças. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 93-104,

ago./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/7920>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. O que pensam os homens professores que trabalham com crianças? Análise de suas representações sociais. **Perspectivas em Diálogo**: revista de educação e sociedade, Naviraí v. 1, n. 2, jul./dez. 2014, p. 34-49. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/138/341>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

GONÇALVES, J. P.; OLIVEIRA, L. A. Representações sociais relacionadas aos professores homens do ensino fundamental e as inevitáveis associações às professoras. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 383-393, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/24859>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p.17-44.

LOPES, Z. A.; NASCIMENTO, C. C. G. A inserção do professor na educação infantil: um estudo sobre as relações de gênero. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DE ABEH, 6., 2012, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEH, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>

sites/default/files/gt23_2689_texto.pdf >. Acesso em: 2 fev. 2017.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p.103-113, jul./dez. 1996.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1989.

OLIVEIRA, L. A. de; GONÇALVES, J. P. E quanto aos estágios em educação infantil para os alunos de Pedagogia? Eles têm os mesmos “direitos” que elas? In: GONÇALVES, J. P. (Org.). **Tempo, gênero e prática docente**: refletindo o trabalho de professores homens no magistério. Campo Grande: Editora UFMS, 2016. p. 83-98.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, out./dez. 2013.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf> >. Acesso em: 16 fev. 2017.

SCOTT, J. W. Gender: a useful category of historical analyses. In: _____. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1989. p. 28-50.

A JORNADA DE TRABALHO NO DISTRITO FEDERAL COMO ELEMENTO CONDICIONANTE PARA VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

THE WORK JOURNEY IN THE FEDERAL DISTRICT AS A CONDITIONING ELEMENT FOR THE VALORIZATION OF TEACHING WORK

LA JORNADA DE TRABAJO EN EL DISTRITO FEDERAL COMO ELEMENTO CONDICIONANTE PARA VALORIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Danyela Martins Medeiros*
Shirleide Pereira da Silva Cruz**

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir sobre a organização da jornada de trabalho docente como um dos elementos constitutivos da valorização profissional em especial na jornada de trabalho docente no Distrito Federal. Reconhecemos alguns elementos que se articulam e encaminham para uma valorização docente. São eles: a formação inicial e permanente, carreira e jornada de trabalho compatíveis, condições adequadas de trabalho e salário que permita o exercício e o reconhecimento da profissão. Destacando o elemento jornada de trabalho, o que seria compatível, adequado, justo em termos de horas despendidas de trabalho do professor? Partimos da conceituação de jornada de trabalho na sociedade capitalista para entendermos suas consequências para a organização do trabalho docente. Utilizou-se a pesquisa documental com análise da legislação sobre a constituição da jornada de trabalho dos professores do Distrito Federal para entender como se constitui a jornada de trabalho do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental neste sistema de ensino. Os resultados mostram que as leis distritais contemplam uma jornada de trabalho compatível com o que determina as leis nacionais, pois a jornada do professor do DF compreende 25 horas em regência e 15 horas em atividades extraclasse, esse período além da regência recebe o nome de “Coordenação Pedagógica”, institucionalizado desde 1996, que sinaliza para uma valorização docente no cotidiano. Mesmo que a jornada de trabalho do professor do DF contemple expectativas de valorização docente, esse e outros elementos devem estar articulados com autonomia na realização do trabalho e de modo geral com a profissionalização por meio da formação continuada, enxergando o trabalho docente em sua totalidade.

Palavras-chave: Valorização docente. Jornada de trabalho. Coordenação pedagógica.

Abstract: The objective of this work is to discuss the organization of the teaching workday as one of the constituent elements of the professional valorization, especially in the teaching workday in the Federal District. We recognize some elements that are articulated and lead to a teacher appreciation. They are: initial and permanent training, career and working day compatible, adequate working conditions and salary that allows the exercise and recognition of the profession. Highlighting the working day element, what would be compatible, adequate, fair in terms of hours spent on the teacher’s work? We start from

* Professora da Secretaria de Estado de Educação e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB. É integrante do Grupos de Estudo e Pesquisa sobre atuação e formação do professor/Pedagogo- GEPPApe. E-mail: danyelamedeiros@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. E-mail: shirleidesc@gmail.com

the conceptualization of a working day in capitalist society in order to understand its consequences for the organization of teaching work. We used the documentary research with analysis of the legislation on the constitution of the working day of the teachers of the Federal District to understand how the working day of the teacher of the Initial Years of Elementary School in this system of education is constituted. The results show that the district laws contemplate a working day compatible with what determines the national laws because the day of the teacher of the DF comprises 25 hours in regency and 15 hours in extraclass activities, this period beyond the regency receives the name of “Coordination Pedagogical “, institutionalized since 1996, that signals to a valuation teaching in the daily life. Even if the work day of the DF teacher contemplates expectations of teacher valorization, this and other elements must be articulated with autonomy in the accomplishment of the work and in general with the professionalization through the continuous formation, seeing the teaching work in its totality.

Keywords: Teacher valorization. Working day. Pedagogical coordination.

Resumen: El objetivo de este trabajo es discutir sobre la organización de la jornada de trabajo docente como uno de los elementos constitutivos de la valoración profesional en especial en la jornada de trabajo docente en el Distrito Federal. Reconocemos algunos elementos que se articulan y encaminan hacia una valoración docente. Son ellos: la formación inicial y permanente, carrera y jornada de tránsito compatibles, condiciones adecuadas de trabajo y salario que permita el ejercicio y el reconocimiento de la profesión. Destacando el elemento jornada de trabajo, lo que sería compatible, adecuado, justo en términos de horas dedicadas de trabajo del profesor? Partimos de la conceptualización de jornada de trabajo en la sociedad capitalista para entender sus consecuencias para la organización del trabajo docente. Se utilizó la investigación documental con análisis de la legislación sobre la constitución de la jornada de trabajo de los profesores del Distrito Federal para entender cómo se constituye la jornada de trabajo del profesor de los Años iniciales de la Enseñanza Fundamental en este sistema de enseñanza. Los resultados muestran que las leyes distritales contemplan una jornada de trabajo compatible con lo que determina las leyes nacionales pues la jornada del profesor del DF comprende 25 horas en regencia y 15 horas en actividades extraclase, ese período más allá de la regencia recibe el nombre de “Coordinación Pedagógica”, institucionalizado desde 1996, que señala para una valoración docente en el cotidiano. Aunque la jornada de trabajo del profesor del DF contemple expectativas de valoración docente, ese y otros elementos deben estar articulados con autonomía en la realización del trabajo y de modo general con la profesionalización a través de la formación continuada, viendo el trabajo docente en su totalidad.

Palabras claves: Valorización docente. Jornada de trabajo. Coordinación pedagógica.

Introdução

Para iniciarmos nossa discussão sobre a valorização profissional no sentido de reconhecimento profissional e a implantação de políticas públicas, mencionamos os elementos que consideramos essenciais para a constituição e implementação das políticas de valorização docente descritos nos estudos de Vieira (2013):

[...] qualidade da educação e valorização profissional devem caminhar juntas. É cada vez

mais, necessário dar viabilidade às instituições, formar profissionais e possibilitar-lhes dedicação exclusiva, bem como dar consequência às políticas voltadas para a educação como direito. Como traduzir, como dar concretude ao conceito de valorização? Da perspectiva dos profissionais da educação, mas não só deles, são elementos constitutivos indispensáveis: formação inicial e permanente – que significa formação contínua e atualizada –, carreira e jornada compatíveis, condições adequadas de trabalho e um salário que permita o exercício e o reconhecimento da profissão. (VIEIRA, 2013, p. 41-42).

Assim, o objetivo desse estudo é identificar a organização da jornada de trabalho como elemento de qualidade das condições de trabalho e, conseqüentemente, de valorização docente e como ela se apresenta nas leis distritais e nacionais que regulam esse tema. Por definição de jornada de trabalho entendemos o tempo, em horas semanais ou mensais, em que o profissional da educação fica à disposição do trabalho. Na atividade docente, além do tempo em sala de aula, inclui o período dedicado ao planejamento e à realização de atividades extraclasse. (DUTRA JUNIOR et al., 2000, p. 220).

Sobre a historicidade da jornada de trabalho dentro da sociedade capitalista Dal Rosso (2006) nos esclarece a respeito da chamada curva da jornada de trabalho que não descreve apenas a experiência dos países de capitalismo inicial, como também é um elemento que permite a interpretação da experiência dos países de capitalismo tardio e dos países subdesenvolvidos, portanto, o pode aplicar-se ao caso brasileiro. Historicamente a evolução da jornada de trabalho é feita com base nas experiências dos Estados-nações e das diversas categorias ocupacionais, tomando como parâmetro a experiência das nações desde a constituição do sistema capitalista até hoje, sendo-nos possível descrever genericamente a duração da jornada por meio de uma curva composta de três elementos gráficos básicos: a) alongamento: seria o aumento do tempo de trabalho nas sociedades modernas e antes das revoluções industriais capitalistas, onde assalariamento é a forma mais comum para a venda da força de trabalho; b) jornada máxima: as pessoas têm uma capacidade máxima de trabalhar sem afetar suas condições de vida e saúde, mas no período da Revolução Industrial, os assalariados trabalhavam em média de 3000 a 3500h por ano confirmando um grau de exploração a que eram submetidos; e c) redução da jornada:

reação da classe trabalhadora ao aumento das horas de trabalho, com movimentos políticos, com greves, empregando diversos outros instrumentos de pressão social e com negociação das condições de trabalho. Aos poucos, a duração da jornada vai sendo reduzida nos países mais ricos do mundo ocidental. As horas médias de trabalho nos países que pertencem à OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, caiu de em torno a 3 mil horas por ano em 1870, para entre 1,5 mil e 2 mil horas por ano em 1990.

Também no magistério verifica-se o fenômeno do alongamento da jornada pela acumulação de contratos e pelo número imenso de horas de trabalho que precisam ser realizadas no setor privado para obter um salário minimamente condizente com os padrões de remuneração. Já para os professores do ensino privado a jornada de trabalho é de geralmente de 40h semanais.

Sobre a necessidade de estudos a respeito da jornada de trabalho docente e as condições de valorização e intensificação na atualidade descreve Dal Rosso:

Aos dias de hoje, a questão da duração da jornada transformou-se num problema social e de pesquisa de primeira ordem, por causa do impacto sobre a saúde dos trabalhadores. Há profissionais da educação que realizam jornadas entre 60 e 70 horas semanais. Com isso, avolumam-se os problemas de saúde física e emocional na categoria. Muitos docentes também se submetem a horas de trabalho não pago na preparação de aulas, correção de provas, no atendimento a familiares dos alunos e em atividades coletivas nas escolas. A jornada é uma questão relevante por uma razão adicional, a saber, a luta pelo tempo livre. Dispor de tempo livre significa alargar o espaço de escolhas e de decisão para realizar atividades edificantes. (DAL ROSSO, 2010, n.p.).

No Brasil, a partir de 1932, com a Consolidação das Leis do Trabalho CLT é introduzido o parâmetro das oito horas regulares de trabalho ao dia, quarenta e oito semanais, suplementadas pela possibilidade de acrescentar mais duas horas-extras por dia, sempre que necessário. Essa regulamentação é particularmente favorável aos empregadores, levada em consideração a possibilidade de duas horas extras ao dia. Na constituição de 1988 temos a redução da jornada de trabalho de 48h para 44 horas semanais, obtida pelos movimentos sociais e sindicatos mediante greves e pressões, após a vigência por 50 anos das regulações da CLT

Até a promulgação da LDB em 1996 – a primeira vez que a legislação brasileira dispõe sobre a jornada de trabalho dos professores, em seu artigo 67¹ - as questões sobre a duração, composição de jornada de trabalho dos professores e a remuneração eram questões polêmicas no debate nacional sobre a carreira no magistério público. Segundo documento do Ministério da Educação intitulado, Plano de Carreira e remuneração do Magistério Público (MEC/INEP, 2000), a duração, composição de jornada de trabalho e a remuneração dos professores são questões centrais em qualquer contrato de trabalho, pois implicam a definição do tempo de trabalho, do que faz e do quanto se recebe pelo trabalho realizado.

As horas-atividade devem incluir o trabalho individual e coletivo dos professores. Toda aula ministrada pressupõe trabalho prévio de planejamento e preparação de materiais e também de atividade posterior de acompanhamento e avaliação. Além dessas atividades desenvolvidas pelo professor individualmente o trabalho docente deve incluir momentos de interação coletiva com as trocas

de experiências entre pares e a integração com a comunidade escolar com reuniões administrativas e pedagógicas, momentos de estudo, atendimento aos pais, elaboração ou reavaliação do Projeto Político Pedagógico da escola e demais atividades próprias da docência. A inclusão das horas-atividade na composição da jornada de trabalho fundamenta-se na necessidade de remunerar o trabalho extraclasse, reconhecendo momentos distintos – de planejamento, execução e avaliação – como inerentes à atividade profissional docente.

Lembramos que a luta dos professores apresenta ao longo da história avanços, retrocessos e consensos entre representantes dos trabalhadores e dos governos. O substitutivo de LDB, aprovado em junho de 1990 pela Câmara dos Deputados estabelecia: jornada preferencialmente de 40h semanais com no máximo 50% do tempo em regência de classe e o restante em trabalho extraclasse, com incentivo para dedicação exclusiva, posição defendida no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública integrado por entidades de abrangência Nacional como a Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação-CNTE. Entre indas e vindas e após um longo processo de negociações com os professores, que acabaram perdendo em suas reivindicações por 50% em atividades extraclasse o que resultou no Parecer 03/97 do CNE, definindo os percentuais para 20% de atividades extraclasse e 80% em regência de classe na jornada de trabalho docente de 40h semanais.

Na Resolução nº 03 de 08 de outubro de 1997, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica definiu as Diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios que:

A jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de

¹ O Art. 67 da Lei 9.394/96 prevê dispõe que os novos planos de carreira devem assegurar “período reservado a estudos, planejamento e avaliação” incluídos na carga de trabalho.

atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola. (BRASIL, 1997, n. p.).

Com a Lei do Piso, Lei 11.738/2008 veio a nova organização da jornada de trabalho docente. A Lei do Piso que em poucos artigos fixou o piso salarial nacional dos professores, afirmando que o piso é pago por determinada jornada e disciplinando como se compõe esta mesma jornada: “Art. 2º [...] § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008, n.p.).

Os outros 1/3 (um terço) da jornada devem ser exercidos com atividades extraclasse que tenham estudo, planejamento e avaliação. Coexistindo com a remuneração dessas horas de trabalho que já eram realizadas pelos docentes em suas casas está também a possibilidade de uma formação continuada no próprio ambiente de trabalho em interação com os seus pares de maneira coletiva.

Em contradição com os avanços percebidos sobre a valorização da carreira em relação a salário e jornada compatível com a aprovação unânime da Lei do Piso pelo Congresso Nacional, os governadores de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina contestaram esta lei ainda no ano de 2008, impetrando uma Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIN. A ação foi apoiada por outros cinco governadores, dos Estados de Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal. Os Estados

questionaram, na sua ação, o estabelecimento da jornada de no máximo 40 horas semanais de trabalho, a composição da jornada, a vinculação do piso salarial ao vencimento inicial das carreiras dos profissionais do magistério da Educação Básica pública (não se admitindo, computar-se gratificações, bônus e outros adicionais), os prazos para a implementação e a data de vigência da lei. Contestaram, na verdade, a legitimidade da União para legislar sobre tais assuntos, alegando que a fixação do regime de trabalho dos servidores estaduais e municipais, pelo pacto federativo, caberia a essas esferas do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, argumentaram que os custos gerados pela lei representariam riscos às finanças de Estados e Municípios. Em dezembro de 2008, o Supremo Tribunal Federal-STF proferiu medida cautelar que suspendeu provisoriamente dois pontos fundamentais da lei: a composição da jornada de trabalho e a vinculação do piso salarial aos vencimentos iniciais das carreiras, passando a ser referência para o pagamento do piso a remuneração e não o vencimento inicial dos profissionais do magistério. Em julgamento ocorrido no dia 27 de abril de 2011 o Ministro do STF, Ricardo Lewandowski, declarou em seu voto a lei constitucional, o que representou uma conquista para os trabalhadores em educação, determinando seu cumprimento de imediato. De acordo com o Estudo sobre a Lei do Piso realizado pelo Conselho Nacional de Educação, sobre a importância de um terço da jornada ser destinado para atividades extra-aula, disse o Ministro:

[...] Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os estudantes, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula. Quem é professor sabe muito bem

que essas atividades extra-aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com estudantes, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais. (BRASIL, 2012, p. 7).

A jornada de trabalho docente valoriza na letra da lei, o trabalho docente além da regência, pois a atividade docente não se limita a “dar aulas”, mas precisa de um espaço-tempo para planejamento, organização do trabalho pedagógico e formação continuada, fundamentada na *práxis* que atenda a prática mas que traga um entendimento do que se pretende com cada ação e não se esvazie nela. A presença da lei é ponto inicial para que a melhoria das condições e de valorização docente se efetive, mas não se encerra aqui. Mesmo após a promulgação da referida lei, sua aplicabilidade ainda é motivo de luta para muitos trabalhadores em educação

O poder judiciário então, finalmente consegue reafirmar a conquista de uma jornada compatível com o trabalho docente, mas que ainda não é realidade na totalidade das redes de ensino brasileiras. Em pesquisa feita no site do CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em abril de 2017, constatamos que a luta não se encerra aqui e ainda está longe de ser concluída em todo país: dos 5.640 municípios pesquisados pelo CNTE, incluindo o Distrito Federal, 2.822 (50%) possuem plano de carreira do magistério; 2.533 (44,9 %) cumprem o pagamento do Piso salarial reajustado em 2017 para 2.298,80 e apenas 2.165 (38,4%) cumprem a jornada de trabalho composta por 2/3 em regência de classe e 1/3 em atividades extraclasse. A seguir analisaremos a jornada de trabalho do professor no Distrito Federal,

unidade da federação que desde meados da década de 1990 já tinha um Plano de Carreira institucionalizado, com jornada e salário compatíveis.

A jornada de trabalho dos professores do Distrito Federal: uma conquista dos trabalhadores em educação.

No caso dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nosso lugar de estudo, os professores têm um plano de carreira institucionalizado, o último em vigor desde 2013 e cumprem 25 horas/aula semanais de regência e 15 horas em Horário de Coordenação Pedagógica. Cabe ressaltar que este espaço foi uma conquista dos professores do DF com a implantação pelo governo do Distrito Federal do “Projeto Escola Candanga²: uma lição de cidadania” que após a realização de seminários para difundir a proposta entre os professores da rede, instituiu, entre outras medidas, uma jornada de trabalho que tem como base a valorização do profissional.

Ao conceber a prática da construção coletiva da Escola Candanga como princípio e a democracia como uma invenção e construção cultural, essa proposta distanciava-se das concepções neoliberais por defender uma nova qualidade no ensino que vinculada a valores éticos e humanistas tenha sua origem na cooperação e não na competição. Assentada em três grandes dimensões: filosófica, socioantropológica e psicopedagógica, a “Escola Candanga” defendeu uma proposta curricular

² A Escola Candanga: uma lição de cidadania foi uma proposta político-pedagógica que teve como referência o Plano Quadrienal de Educação do DF (1995-1998) e os eixos definidos pelo Governo Democrático e Popular para a educação – gestão democrática, democratização do acesso escolar e da permanência do aluno na escola e da qualidade na educação. (SOUSA, 1998, p. 129-130).

não reprodutora de verdades absolutas e buscou a crítica a essas verdades porque desvela a aparência e mostra que o saber é também trabalho, e como tal, é produzido no tempo e no espaço pela ação humana, além de problematizar em Seminários a questão da jornada de trabalho docente e da existência de um período de horas remuneradas para atividades de planejamento e formação, denominado no Distrito Federal de “Coordenação Pedagógica”. Com a implantação (1996-2000) da “Escola Candanga” a jornada de trabalho do professor com carga horária de 40h de trabalho passou a ser composta por dois períodos: um de regência, com 25h semanais e um para atividades extraclasse com 15 horas semanais.

O espaço-tempo da Coordenação Pedagógica se configura num espaço para planejamento e formação continuada, mas vem sendo questionado discretamente em momentos de negociação entre os professores e o governo, pois esse retorno aos antigos moldes poderia significar uma economia para os cofres públicos, pois um mesmo docente poderia atender a duas turmas. A partir de 1996 o professor dos Anos Iniciais passou a exercer a regência em apenas uma turma com a implantação da Escola Candanga, e de acordo com a pesquisa de Pires (2014), a jornada ampliada foi regulamentada pela instrução de nº 395, de 12/02/1992 revogando a orientação nº 01/89-90, que anteriormente normatizava essa forma de atuação docente. A nova instrução trazia uma concepção de coordenação pedagógica como “momento primordial para a organização da prática coletiva”. (PIRES, 2014). A jornada do professor passou a ser compatível com seu trabalho, pois para a regência de classe é preciso planejamento, avaliação e produção de materiais. Além de organizar o trabalho, o professor passou também a ter um espaço para formação com outras possibilidades: na escola, realizando

cursos fora da instituição, na universidade e outras modalidades de formação como participação em eventos, seminários, congressos, por exemplo. A jornada de trabalho no DF contempla o estabelecido na Lei do Piso (lei nº 11.738/2008) e também em relação a remuneração inicial que entre os professores brasileiros é o que recebe um valor maior, porém em relação com os demais cargos de nível superior existentes em outras carreiras no DF, a remuneração do professor ainda é mais baixa e a luta pela isonomia ainda permanece.

No Distrito Federal temos nesta definição da jornada de trabalho organizada entre período de regência e atividades extraclasse denominado de Coordenação Pedagógica que pode ser um espaço potencializador de uma formação permanente – que significa formação contínua e atualizada -, acontecendo também no espaço da escola. A disponibilidade dentro da jornada de trabalho, portanto, de trabalho remunerado para formação e demais atividades ligadas ao planejamento e organização do trabalho não é realidade em todo país.

Os estudos de Pereira (2007) apontam para essas diferenças e especificidades regionais, e também entre o trabalho do professor da rede pública e da rede privada e do meio rural e do meio urbano. As condições do trabalho docente continuam, via de regra, bastante ruins no Brasil e variam dependendo da região do país e tendem a ser piores nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste em comparação com o Sul e o Sudeste. As várias realidades educacionais brasileiras tornam difíceis ao planejamento de uma agenda nacional para a melhoria das condições de trabalho e valorização docente.

As necessidades formativas também se diferenciam bastante dentro do território brasileiro, enquanto alguns Estados necessitam investir em uma formação “inicial”

para professores que já atuam e muitas vezes com muitos anos de experiência mas que não possuem a licenciatura, exigência posta na LDB, Lei nº 9.394/96 para o exercício da docência, outros estados já apresentam uma situação mais favorável com a totalidade ou a maioria dos docentes com a formação inicial correspondente ao exigido em lei. Trata-se de pensar efetivamente, então, nas condições de trabalho e de formação continuada como caminho para a profissionalização docente.

O trabalho do professor tem especificidades. Trata-se de um trabalho intelectual que não está a serviço do capital, pois não gera mercadoria. O trabalho do professor público é formar pessoas e se realiza nas relações humanas. As demandas da sociedade capitalista emergem em complexidade fluidez e impermanência. Em vários discursos no cotidiano observamos as exigências de multifunções para o trabalho docente como conhecimentos nas áreas de psicologia (violência de modo geral), saúde, novas tecnologias, alunos com necessidades especiais, questões de gênero, e outras necessidade de conhecimento que não eram alocados no espaço da escola como instituição social. O que não faz do docente um especialista em cada uma dessas áreas mas que não podem ser ignoradas no exercício profissional. É presente a sensação aos professores de insuficiência e despreparo e cada vez mais demandam uma formação que contribua com as exigências da sociedade atual com conhecimentos indispensáveis para o seu contexto de trabalho. Sua relação com a comunidade em que a escola está inserida é outro aspecto a se considerar quando propomos uma formação continuada no âmbito escolar. A necessidade de repensarmos a formação continuada, uma formação permanente que atenda essas especificidades e contribua para a formação integral do professor como ser social e político. Tal formação entendida aqui como permanente deve dar suporte na

realização do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Muitos trabalhos e projetos de governo atribuem a melhoria da educação como condição fundamental para o desenvolvimento do país e para que este avanço aconteça, o investimento na formação de professores é central o que direciona para uma responsabilização e culpabilização centrada apenas no docente mas que desconsidera que as condições de trabalho e valorização profissional - quantidade de alunos por turma, jornada compatível, financiamento da educação, salários condignos, plano de carreira - e outros determinantes como a não intensificação do trabalho do professor centralizando seu trabalho em sua função específica que é a de ensinar. Esses determinantes apresentam-se de forma bastante diferenciada nas redes de educação brasileiras.

Conclusão

Na atual conjuntura política vivemos um momento de incertezas e fragilidades. O que temos são expectativas que dependendo do encaminhamento governamental podemos ter avanços ou retrocessos também no campo educacional. Como vimos a garantia dos elementos constitutivos da valorização docente como uma jornada compatível visualizados no espaço de Coordenação Pedagógica no DF é apenas o primeiro movimento para ampliarmos essa perspectiva de valorização profissional docente.

Em nosso país vimos a triste realidade e a tendência dos governos dos estados ainda não cumprirem a Lei do Piso e a desvalorização dos professores permanece, não só quanto a efetividade da jornada que possibilite ao professor atuar em apenas uma escola com dedicação exclusiva mas também no que se refere a ganhos salariais e condições de

trabalho. No DF, a realidade é um pouco diferenciada de muitos municípios brasileiros. Os professores conquistaram ao longo do tempo e com muita luta a jornada ampliada com horas de regência e horas de atividades extraclasse com a possibilidade de formação continuada em horário remunerado.

Mas para que haja uma total valorização do trabalho docente é preciso a integração entre os elementos da valorização: formação inicial e permanente – que significa formação contínua e atualizada -, carreira e jornada compatíveis, condições adequadas de trabalho e um salário que permita o exercício e o reconhecimento da profissão. E ainda que esses elementos estejam articulados com os demais aspectos como uma maior autonomia e consciência de suas ações por meio de uma atividade profissional referenciada na *práxis*.

O Brasil, em suas dimensões continentais apresenta uma diversidade de projetos de governo que ora garantem espaços para que a valorização aconteça e ora apresentam medidas que impedem essa valorização. No caso do Distrito Federal, a garantia de uma jornada compatível, salário e formação considerando as especificidades do trabalho docente é apoiada em leis distritais que coadunam com as propostas nacionais visando a valorização docente. Mas só a garantia nas leis é suficiente para que esta valorização de materialize?

A garantia legal não é suficiente para que as políticas de valorização sejam realmente efetivadas. Como vimos a Lei do Piso ainda não é realidade em muitos municípios brasileiros, apesar da força da lei.

No DF, a implantação de tais políticas reforça o movimento de valorização docente por trazer vários elementos que fundamentam essa valorização, como demonstrado aqui na discussão sobre a jornada, porém, estes devem ser complementadas e articuladas com a realidade social produzida na escola com

o enfrentamento das questões que afligem os profissionais como por exemplo o trabalho intensificado, a perda de autonomia do trabalho e o adoecimento dos professores.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 04 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Estudo sobre a Lei do Piso**. CNE/CEB, 2012. Disponível em: <https://undime.org.br/wp-content/uploads/2012/04/estudo_sobre_lei_piso_salarial-2.pdf>. Acesso em: 04 maio 2016.

_____. Lei nº 11.738, de 17 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**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 out. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 jun. 2016.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1CD-ROM.

_____. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Revista Ciência e Cultura** [online], São Paulo, v. 58, n. 4, p. 31-34, out./dez. 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 445, de 16 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/ae5e53c6e3b94979851cc82b1f03b04b/Portaria_445_16_12_2016.html>. Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. **Plano Distrital de Educação (2015-2024)**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

_____. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/regimento_escolar_rede_publica_22jun15.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

_____. **Diretrizes Pedagógicas da SEEDF (2009-2013)**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_pedagog_2ciclo.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

DUTRA JUNIOR, A. F. et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, Fundef, Diretrizes Nacionais**

e nova concepção de carreira. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

PIRES, E. S. **Coordenador pedagógico: o alcance de sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar**. 204 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SOUSA, J. V. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 127-158.

VIEIRA, J. D. **Piso salarial para educadores brasileiros. Quem toma partido?** Campinas: Autores Associados, 2013.

CONDIÇÕES DE TRABALHO DO SUPERVISOR ESCOLAR

SCHOOL SUPERVISOR'S WORK CONDITIONS

CONDICIONES LABORALES DEL SUPERVISOR ESCOLAR

Andreza Faria Malewschik*

Antonio José Fernandes Ricardo**

Márcia de Souza Hobold***

Resumo: Este artigo apresenta as condições de trabalho do Supervisor Escolar no Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Joinville. O objetivo do trabalho é conhecer as condições de trabalho e atuação dos Supervisores Escolares. A pesquisa evidencia as três atividades que fazem parte de sua rotina e as que mais exigem sua atenção. Também será abordada a relação social e humana que permeiam a função, bem como, as condições de emprego quanto a forma de contratação, a remuneração, a carreira e a estabilidade. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou o questionário como instrumento de coleta de dados e analisou as respostas de 36 supervisores escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Fundamentaram teoricamente a análise dos dados e a pesquisa Bardin (2011), Duarte (2010), Oliveira e Assunção (2010), Urbanetz (2013), entre outros. Como resultado identificou-se que entre as atividades desenvolvidas pelos supervisores escolares destacam-se o acompanhamento dos professores, o atendimento aos alunos, a substituição de professores e as atividades burocráticas, dentre outras atividades que acabam por intensificar seu trabalho. Quanto às condições de emprego, verifica-se a necessidade de realizar concurso para a função, pois a falta desse interfere diretamente na estabilidade do profissional. Além disso, é necessário rever a remuneração desse profissional, já que se trata de um Especialista, e se exige qualificação adequada, formação acadêmica e experiência. Também é preciso alterar o plano de carreira do Supervisor Escolar ou a lei que diz excluir os Especialistas do direito à aposentadoria especial.

Palavras-chave: Condições de trabalho. Supervisor escolar. Ensino fundamental.

Abstract: This article presents the school supervisor's work conditions at elementary school in Joinville's municipal education system. The aim of the text is to know the school supervisor's work conditions and practice. The investigation highlights three activities that integrates the supervisors' routine and most require their attention. In addition, social and human relation that permeates the occupation is discussed, as well as work conditions with respect to contracting model, remuneration, career and stability. The study, whose approach is qualitative, applied questionnaires in order to collect data and analyzed the answers given by 36 school supervisors at Joinville's municipal education system. Bardin (2011), Duarte (2010), Oliveira and Assunção (2010), Urbanetz (2013), among others, have supported theoretically

* Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Professora concursada na Rede Municipal de Ensino de Joinville e na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. E-mail: andrezafariam@gmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Professor concursado na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. E-mail: histajfricardo@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC SP, com Pós-Doutoramento pela mesma universidade. Professora do Centro de Ciências da Educação, vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: mhobold@gmail.com

the data analysis. As results, we identified that, among the activities performed by school supervisors, we may point out: follow-up for teachers, support for students, replacement of teachers, bureaucratic activities, and other ones that intensify their work. With regard to work conditions, there is the need of contests, because the lack of them interferes directly in professional's stability. Moreover, it is necessary to reconsider the remuneration for this position, since the job requires adequate qualification, academic formation and experience; the school supervisor must be a specialist. Also, school supervisor's career plan claims some alterations, or the law that negates special retirement for specialists has to be modified.

Keywords: Work conditions. School supervisor. Elementary school.

Resumen: Este artículo expone las condiciones laborales del supervisor escolar en la enseñanza básica de la red municipal de educación de Joinville. El objetivo del ensayo es conocer las condiciones laborales e la actuación de los supervisores escolares. La investigación destaca tres actividades que integran la rutina e que más requieren su atención. También se discutirán la relación social y humana que permean la función y las condiciones de empleo relativas a la modalidad de contratación, la remuneración, la carrera y la estabilidad. La pesquisa, de enfoque cualitativo, usó el cuestionario como instrumento de recolecta de datos y analizó las respuestas de 36 supervisores escolares de la red municipal de enseñanza de Joinville. Fundamentaran teóricamente el análisis de datos Bardin (2011), Duarte (2010), Oliveira y Assunção (2010), Urbanetz (2013), entre otros. Como resultado, se identificó que, entre las actividades realizadas por los supervisores escolares, se ponen de relieve: la supervisión de los profesores, la atención a alumnos, sustituciones de profesores y las actividades burocráticas, entre otras que intensifican su trabajo. Sobre las condiciones de empleo, se verifica la necesidad de concursos, porque la falta de ellos interfiere directamente en la estabilidad del profesional. Además, es preciso reconsiderar la remuneración de ese profesional, ya que la función exige cualificación adecuada, formación académica y experiencia; él es un especialista. Por otra parte, el plan de carrera del supervisor escolar debe ser alterado, o debe ser modificada la ley que niega la jubilación especial para los especialistas.

Palabras claves: Condiciones laborales. Supervisor escolar. Enseñanza básica.

Introdução

O presente trabalho apresenta os dados da pesquisa “Condições de Trabalho do Supervisor Escolar no Ensino Fundamental”. A pesquisa tem como objetivo principal conhecer a atuação e as condições de trabalho dos Supervisores Escolares no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville. O propósito da pesquisa é evidenciar a importância da atuação deste profissional, bem como suas condições de trabalho, sendo que as pesquisas de Gabardo (2012), Giordan (2015) e Glasenapp (2015) evidenciaram a importância do Supervisor Escolar no processo de orientação, acompanhamento e formação dos professores iniciantes. No conjunto, as três pesquisas

identificaram que a rotina do supervisor escolar é bastante tumultuada, fazendo-se necessário “ouvi-los”.

Assim, nesse trabalho serão apresentadas as atividades desenvolvidas pelo Supervisor Escolar, bem como, as relações e as condições de emprego evidenciada na pesquisa realizada entre 2015 e 2016, no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Para tanto, considera-se a definição de Oliveria e Assunção (2010, p. 5), “[...] as condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).”

A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada com os Supervisores Escolares

da Rede Municipal de Ensino de Joinville, concursados ou não, independentemente do tempo na Rede ou da carga horária de trabalho. Devido ao número de profissionais na Rede, optou-se por utilizar como instrumento de coleta de dados o questionário autoaplicável, constituído por 24 questões, sendo treze questões fechadas, seis abertas e cinco simultâneas (com questões abertas e fechadas).

O instrumento foi pré-testado antes de sua aplicação com os Supervisores Escolares e foram enviados pelo malote da Secretaria Municipal de Educação aos diretores das escolas. Dos 91 questionários enviados, retornaram 36, o que correspondeu a 39% da amostra.

Para a organização dos dados utilizou-se o programa de planilha eletrônica EXCEL, onde todos os dados foram digitados na íntegra e tabulados, usando a terminologia SE1, SE2 até a SE36, para cada Supervisor Escolar que respondeu ao questionário.

Para analisar as questões foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 48) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Após a organização dos dados, iniciou-se a atividade de pré-análise, a leitura flutuante, a escolha dos documentos e as referências aos índices da pesquisa condições de trabalho do Supervisor Escolar, elementos esses que subsidiaram a pesquisa. (FRANCO, 2012).

Condições de trabalho do supervisor escolar

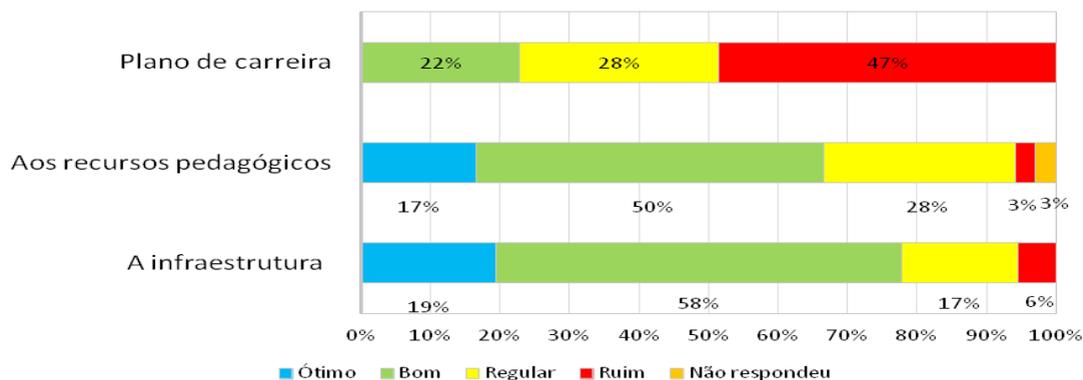
Para melhor compreender as Condições de Trabalho do Supervisor Escolar da Rede Municipal de Ensino de uma cidade de Santa Catarina apresenta-se o perfil desses profissionais.

Dos 36 Supervisores Escolares pesquisados, 86% (31) são do sexo feminino, 53% (19) possuem entre 40 e 49 anos de idade, 61% (22) são casados ou vivem em união estável e 31% (11) possuem dois filhos. Dos respondentes, 64% (23) trabalham na Rede Municipal de Ensino entre 7 e 25 anos, 42% (15) estão na função de Supervisor Escolar, também, entre 7 e 25 anos. No entanto, 78% (28) estão a menos de 6 anos na mesma escola. Dos participantes 94% (34) possuem Especialização na área de Educação ou Psicologia, sendo que 50% (18) são concursados e 97% (35) trabalham 40 horas na função. Dos 33% (12) que exercem alguma atividade extra, ela se refere à área de educação, a maior parte atuando como professor universitário.

Diante desse perfil, foram analisados os dados sobre as condições de trabalho, considerando os resultados sobre as três atividades da rotina do Supervisor Escolar que mais exigem atenção, a forma de contratação, a remuneração, a carreira e estabilidade e as relações de trabalho.

Em relação às condições de trabalho, no que se refere à infraestrutura e recursos pedagógicos para desenvolver a função, a maioria dos Supervisores Escolares declara que são bons, 58% (21) e 50% (18) respectivamente, como podemos verificar no gráfico 1.

Gráfico 1: Avaliação das condições de trabalho



Fonte: Questionário de pesquisa “As Condições de Trabalho do Supervisor Escolar” (2015)

No entanto, em relação às condições de emprego, plano de carreira, a maioria 47% (17) declarou serem ruins. Sendo assim, o foco principal desse trabalho serão as condições de emprego, apontadas como problemáticas pelos Supervisores Escolares.

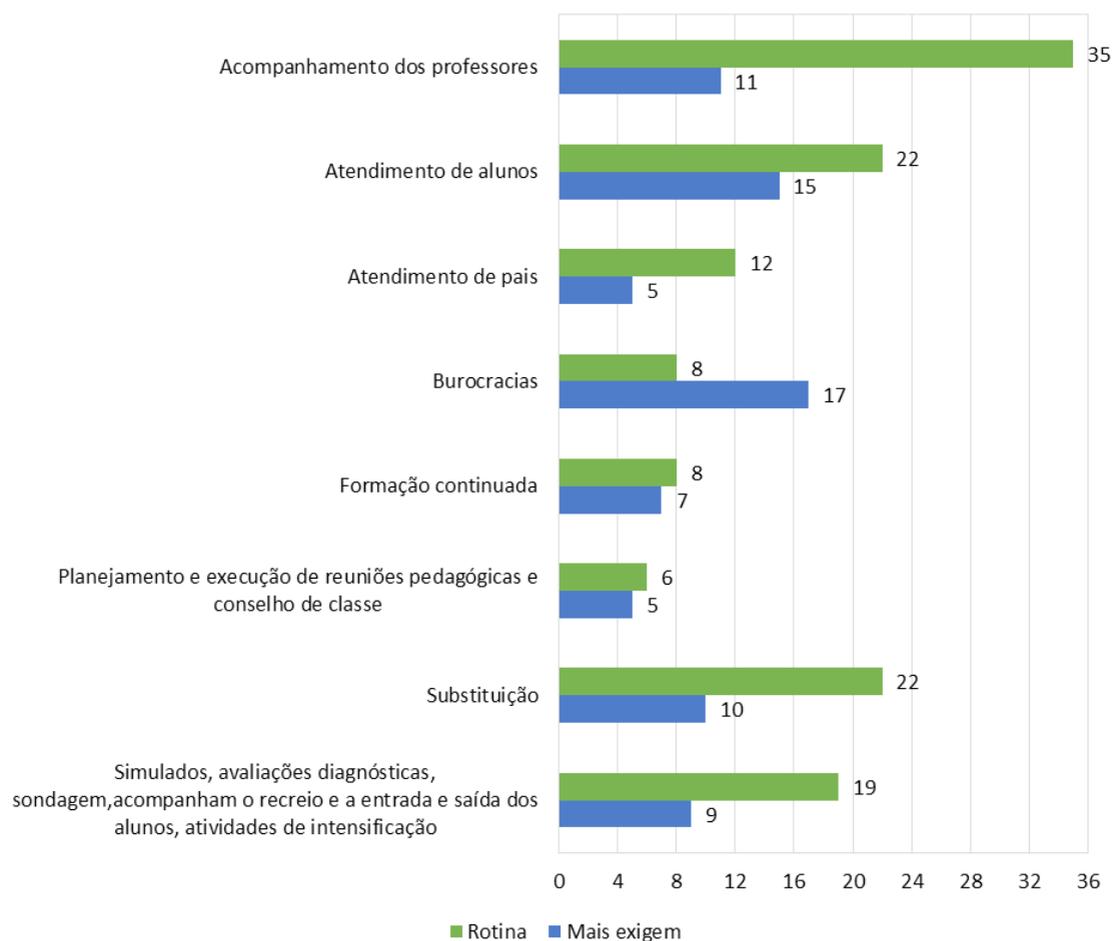
Inicialmente será apresentado o gráfico comparativo entre as atividades de rotina e as atividades que mais exigem atenção dos Supervisores Escolares. Considerando que rotina é uma “lista de atividades a serem cumpridas para se realizar uma tarefa.” (AULETE, 2012, p. 773). No caso do Supervisor Escolar é a lista de atividades que permite o profissional atuar na formação, articulação e transformação das ações pedagógicas da unidade escolar.

Pelos dados da pesquisa é possível verificar a diversidade de atividades exercida pelos Supervisores Escolares e, também se evidencia que já possuem uma rotina pré-estabelecida que contempla as atividades definidas no Regimento Único das Unidades Escolares (2011), de planejamento, acompanhamento e orientação ao professor. As três atividades que se destacam em relação à

rotina são o acompanhamento dos professores, o atendimento dos alunos e a substituição. Já nas atividades que mais exigem atenção se destacam a burocracia, o atendimento de alunos e o acompanhamento dos professores.

O acompanhamento dos professores é a principal função exigida do Supervisor Escolar apesar de estar na sua rotina como uma das atividades que mais exige atenção, pois exige uma preocupação com o trabalho do professor, corrigindo as falhas que esses podem apresentar e orientando-os sobre os procedimentos considerados mais adequados (URBANETZ, 2013), evidenciando a importância da relação social e humana que há de se ter entre o Supervisor Escolar e o professor. Relações essas que nem sempre são aceitas, o que acaba por criar certa resistência, neutralizando a ação do Supervisor Escolar, gerando desgaste a esse profissional e provocando o adoecimento. Segundo Assunção (2010, p. 1), esse adoecimento está ligado à “[...] exposição às situações conflituosas, agudas [...]” que caracteriza uma precarização de seu trabalho, relacionada à resistência, a conflitos que possam gerar certo nível de estresse, tendo como consequência a enfermidade.

Gráfico 2 - Comparativo entre Atividades de Rotina e as Atividades Mais Exigidas



Fonte: Questionário de pesquisa “As Condições de Trabalho do Supervisor Escolar” (2015).

Com relação ao atendimento dos alunos, consta no Regimento Único das Unidades Escolares (2011), que deve ser compartilhada com a função do Orientador Educacional, ficando sob a responsabilidade do Supervisor Escolar apenas as intervenções relacionadas às necessidades de aprendizagem. No entanto, nos registros dos Supervisores Escolares, se observa que o Supervisor Escolar assume não apenas itens relacionados à aprendizagem, mas também com relação à indisciplina, relacionamentos, problemas com faltas e entrega

de atividades, situações que acabam por intensificar a função do Supervisor Escolar.

A intensificação do trabalho docente, segundo Duarte (2010), é bastante confundida com o profissionalismo, relacionada, principalmente, à jornada de trabalho. Os profissionais assumem novas funções e responsabilidades resultando na ampliação ou extensão da carga horária de trabalho, assumindo mais de um emprego, por necessidade de complementação salarial ou para o cumprimento de atividades do próprio estabelecimento. Diante

disso, é importante que se analise quais atividades são realmente de responsabilidade de cada profissional, para que não haja sobrecarga de trabalho.

Já a substituição de professor faz parte da rotina do Supervisor Escolar, conforme estabelece o Regimento Único das Unidades Escolares (2011). No entanto não é a atividade que mais exige sua atenção, talvez em virtude desta atividade ser dividida com outros profissionais, como o Diretor, o Auxiliar de Direção, o Orientador Pedagógico, o Professor da Sala de Informática Pedagógica, o Professor de Atividades Complementares e o Responsável pela Biblioteca que atendem às turmas na necessidade de substituição do professor, respeitando o cronograma estabelecido pela direção. No entanto, a substituição envolve outras atividades. Conforme constata Venâncio (2014, p. 65), “[...] para estar em sala de aula, é preciso planejamento e preparo para mediar com os alunos [...]”, atividades que recaem sobre o Supervisor Escolar. Além de verificar a falta de professor e encaminhar o profissional para a substituição, ele precisa planejar a atividade, preparar e muitas vezes substituir, o que acaba por intensificar a função do Supervisor Escolar.

A burocracia é destacada entre as atividades que mais exigem a atenção do Supervisor Escolar. Ela se faz necessária, pois é por meio dos registros que se pode conhecer toda a história de cada indivíduo que tenha passado pela instituição, além disso, os registros podem evitar certos constrangimentos, sendo capaz de eliminar possíveis desencontros com o corpo docente, a direção e mesmo com o corpo discente.

No entanto, é necessário avaliar o processo burocrático, não devendo este ser um instrumento de alienação, mas que possa garantir uma reflexão do processo de ensino-aprendizagem. Cardoso (2011, p. 98) afirma

que a burocracia pode ser usada de duas formas:

Como *tipo-ideal*, dentro do contexto de seu idealizador, como forma de garantir maior eficiência às organizações modernas; como *práxis*, intensificando mais ou menos suas vantagens ou desvantagens, de acordo com o pano de fundo político em que se insere. (Grifos do autor).

Diante desse fato, realmente há de se investigar qual seria essa demanda burocrática, se estaria dentro do ideal e necessário, para uma atuação democrática e responsável, ou se perpassa pela prática de intensificação, voltada para uma função controladora, com o objetivo de fiscalização. Afinal,

A burocracia é legal, racional e impessoal, hierárquica, estável, meritocrática, especializada, autônoma, profissional e previsível. Assim sendo, suas vantagens seriam: a racionalidade, a rapidez nas decisões, univocidade de interpretações, uniformidade de procedimentos, continuidade da organização, redução da fricção entre as pessoas, constância, subordinação dos mais novos aos mais antigos, confiabilidade, benefícios pessoais percebidos e desejados como tais. (CARDOSO, 2011, p. 100).

A demanda burocrática remete ao passado da função, quando os Supervisores Escolares foram rotulados de submissos, controlados e controladores, inibidos em sua ação, sendo necessário, segundo Oliveira e Corrêa (2011), romper as amarras com uma nova dialética de acompanhamento, orientação e parceria. Dessa forma, será possível ampliar as relações humanas, de comunicação e liderança, agindo de forma cooperativa, integrada, reflexiva, flexiva e permanente, em prol de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Diante das atividades da rotina e que mais exigem a atenção do Supervisor Escolar se evidencia a intensificação do trabalho docente e percebe-se que ela não ocorre apenas com o professor em sala de aula, mas também se reflete na gestão escolar, inclusive no trabalho do Supervisor Escolar.

Duarte (2010, p. 16) afirma que a intensificação do trabalho docente:

Ocorre na própria jornada de trabalho e se caracteriza por estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração, ou seja, os docentes tendo que assumir novas funções e responsabilidades, a fim de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade, advindas das reformas educacionais.

Ou seja, o Supervisor Escolar assume atividades que não estão definidas no Regimento Único das Unidades Escolares (2011), as quais acabam por intensificar a atuação desse profissional; algumas aparecem devido a novas políticas implantadas, bem como mudanças de currículos, avaliações formativas, entre outras. Neste sentido, este excesso de atividades faz com que o Supervisor Escolar se sinta forçado a dominar novos saberes e buscar, mesmo com o tempo restrito, novas competências para o exercício da função. Muitas vezes esse profissional aceita tal intensificação devido as suas condições de emprego, formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade.

Como já apresentado no perfil do Supervisor Escolar, 50% dos pesquisados são concursados, fato que evidencia que a Rede segue, em parte, os princípios garantidos na Constituição Federal (1988), o da igualdade e da impessoalidade na seleção de servidores públicos, ou seja, todos os interessados em ingressar na função de Supervisor Escolar deveriam possuir condições iguais de

disputa de vaga e não haver o favorecimento de profissionais.

No entanto, outros 50% dos Supervisores Escolares que não são concursados para a função, são professores concursados que foram convidados, remanejados, indicados ou candidataram-se para a função, assim, não adquirem estabilidade nesse cargo, o que, em algumas situações, pode gerar um desconforto para o exercício da função, pois a qualquer momento podem ser substituídos por concursados ou serem transferidos para outras escolas. Fato que também pode ser observado no perfil, onde 78% (28) estão a menos de 6 anos na mesma escola.

Dentro da questão da remuneração e analisado o último edital do Concurso Público para a Rede Municipal de Ensino, ainda vigente - o Edital 005/2014 - constatou-se que o piso salarial inicial dos supervisores escolares se equipara ao de professor, sendo respectivamente, R\$ 2.434,45 por 40 horas e R\$ 1.217,25 por 20 horas. Não se leva em consideração a qualificação exigida do Supervisor Escolar que é no mínimo, três anos de experiência e graduação em Supervisão para os formados até 2007 ou Especialização em Supervisão para os formados após 2007. Neste caso, esclarece-se que até 2007 havia graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Supervisão de Ensino. A partir de 2007, os especialistas são formados em nível de pós-graduação.

No Plano de Carreira do Pessoal do Magistério Público Municipal, instituído pela Lei nº 2303 (1988), regulamentada pelo Decreto nº 6122, (1989), o Supervisor Escolar faz parte do quadro de pessoal, no grupo de Especialista em Educação, conforme consta no artigo 2º “O Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal é dividido em [...] II - Especialista em Educação - são especialistas em educação, o Supervisor Escolar, o

Orientador Educacional que exercem as funções de planejamento, orientação educacional e supervisão escolar.” O fato dos Supervisores Escolares serem considerados Especialistas implica na principal insatisfação profissional, além de não terem um salário diferenciado, não possuem o direito a aposentadoria especial, pois a Lei nº 11.301 (BRASIL, 2006), pelo ADI nº 3.772 (BRASÍLIA, 2008), do Supremo Tribunal Federal, item II, esclarece “[...] as funções de direção, coordenação e assessoramento pedagógico integram a carreira do magistério, desde que exercidos em estabelecimentos de ensino básico, por professores de carreira, excluídos os especialistas em educação.”

O artigo 4º, do Plano de Carreira do Pessoal do Magistério Público Municipal, também apresenta a abrangência da função “O Grupo de Especialistas de Educação abrange: [...] II - Supervisor I - com habilitação a (sic) nível superior, específica em Supervisão Escolar, com atuação na Unidade Escolar.” Situação esta que também não atende à nova legislação do Curso de Pedagogia, os quais não possuem mais habilitação em Supervisão Escolar.

O artigo 7º informa a jornada de trabalho dos especialistas “[...] a jornada de trabalho dos especialistas em Educação, [...] será de 40 (quarenta) horas semanais.”, ou seja, o regime de trabalho dos especialistas, diferentemente dos professores que podem optar por 10, 20, 30 ou 40 horas semanais. É importante considerar que a jornada de trabalho dos especialistas é dada em hora relógio, ou seja, 1h, já para o professor são horas aulas, ou seja, 45min para os anos iniciais ou 48min para os anos finais.

O artigo 10 informa que “[...] a progressão funcional dar-se-á através de Promoção por Antiguidade ou por Merecimento e por Acesso.”, para todos os profissionais do

magistério. A promoção por antiguidade se refere ao tempo de serviço, tendo 3% de gratificação a cada 3 anos de trabalho. Por merecimento em relação a participação em cursos, sendo limitada a 320h de curso para cada titulação, fato que não motiva os profissionais a realizar novos cursos. E por acesso quando da passagem de uma categoria para outra motivada por habilitação superior, ou seja, nova titulação, limitada ao mestrado.

Assim, infere-se a necessidade de melhorar as condições de trabalho dos Supervisores Escolares. Em relação às atividades desenvolvidas pelo Supervisor Escolar é necessário reavaliar e verificar as atividades que realmente fazem parte de sua função redistribuindo o que não lhe cabe, uma vez que a função exige muita habilidade, planejamento e cooperação para atender toda a adversidade e demanda sem prejuízo ao educando.

Em relação às condições de emprego é necessário que o profissional tenha a garantida do exercício de sua função dada pela estabilidade de concurso para a função, também é preciso melhor à remuneração tornando a função mais atrativa, bem como, o plano de carreira para que contemple os mesmos benefícios dos docentes e incentive a contínua formação profissional.

Considerações finais

Diante dos dados apresentados e analisados, pode-se constatar que as condições de trabalho, no que se refere às relações sociais e humanas e de condições de emprego, precisam ser melhoradas.

Em relação às atividades desenvolvidas pelos Supervisores Escolares é possível verificar que atende a sua principal função que é acompanhamento e orientação ao professor. No entanto, o atendimento aos alunos, a substituição de professores e a burocracia são

fatores que interferem diretamente em suas condições de trabalho, devendo ser melhor planejadas.

O atendimento aos alunos pelo Supervisor Escolar precisa ser repensado, pois essa é uma das atividades que mais exige a atenção desses profissionais, sendo que há nas escolas municipais o Orientador Educacional, o qual pode realizar esse atendimento, compartilhando as situações com o Supervisor Escolar, quando necessário.

A substituição de professores é outra atividade que impacta na atuação do Supervisor Escolar, sendo identificado por muitos como um dos maiores desafios à função. Para amenizar a situação, é necessário identificar os fatores que levam os professores a se ausentarem de suas atividades profissionais. Esses dados podem servir de embasamento para que o Supervisor Escolar possa estabelecer e solicitar medidas que resolvam ou minimizem os problemas identificados, tanto com sua equipe quanto com seus superiores.

Como proposta para amenizar o desafio da substituição em sala de aula, os participantes da pesquisa sugerem a contratação de professor volante ou até mesmo a remuneração do profissional que está substituindo as aulas, como já acontece nos anos iniciais quando há ausência de professor de inglês, educação física e artes. Os respondentes consideram que esta situação amenizaria a sobrecarga em seu trabalho. Sobrecarga que, aliada às atividades burocráticas acabam por intensificar o trabalho do Supervisor Escolar. São atividades que precisam ser analisadas no intuito de amenizar a sobrecarga de trabalho desse profissional e que sugerem a falta de outros profissionais para fazer esse tipo de tarefa. Assim, é preciso avaliar a sua real relevância, para que não sejam apenas tarefas de controle das atividades docentes.

Afinal, a atividade do Supervisor Escolar precisa estar voltada para o processo de ensino-aprendizagem e não apenas para atender as necessidades diárias da escola, que acabam por desvalorizar a função.

Desvalorização motivada também pelas condições de emprego desses profissionais, tanto, pela forma de contratação e estabilidade, quanto de remuneração e carreira. Em relação à contratação percebe-se que a falta de concurso prejudica o trabalho dos profissionais não concursados, pois não possuem estabilidade na escola, nem na função.

Quanto à remuneração, os respondentes reivindicam aumento salarial, o que é justo, pois o Supervisor Escolar é um Especialista, além de precisar ter uma maior qualificação em relação ao professor, o Supervisor Escolar cumpre uma carga horária de 40 horas relógio.

Além disso, no Plano de Carreira do Pessoal do Magistério Público Municipal, o Supervisor Escolar é referenciado como Especialista, tendo os mesmos direitos dos demais profissionais no que se refere à progressão funcional por antiguidade ou por merecimento. No entanto, o professor pode optar por uma carga horária de 10, 20, 30 ou 40 horas aula.

A insatisfação com a carreira se refere principalmente, à Aposentadoria Especial, pois o Supervisor Escolar é reconhecido, na Rede, como um Especialista, o qual, segundo o entendimento do Supremo Tribunal Federal, não tem direito à Aposentadoria Especial. Assim, propõe-se alteração da legislação no que se refere à aposentadoria. Ou alteração da nomenclatura de Supervisor Escolar para Coordenador Pedagógico. Contudo, para os profissionais que fizeram concurso como Supervisor Escolar, isso não alteraria sua situação, e, caso quisessem passar para esta função, teriam que realizar um novo concurso. Assim, somente uma revisão no parecer

do Supremo Tribunal Federal ou alteração no Plano de Carreira do Pessoal do Magistério Público Municipal é que pode mudar o tempo da aposentadoria.

No que se refere aos relacionamentos, a maioria dos Supervisores Escolares relata ter um ótimo ou bom relacionamento com discentes, professores, equipe gestora e Secretaria de Educação. Mas, enfatizaram que há resistência de alguns professores, corroborando com Rolla (2006, p. 97), que afirma “[...] professores são profissionais críticos, posicionados, e seu grau de exigência com relação a quem os ‘coordena’ naturalmente será maior.”, principalmente, em adaptar-se a algumas questões burocráticas e pedagógicas, uma vez que sua demanda de trabalho já é exigente. O que muitas vezes acabam por sobrecarregar outros profissionais da escola que em nome do profissionalismo excedem sua carga horária de trabalho para corresponderem com a demanda burocrática do sistema educacional.

Assim, recomenda-se a revisão e reavaliação do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, do Estatuto dos Servidores Municipais de Joinville e do Regimento Único das Unidades Escolares, bem como, do edital do Concurso Público e do salário dos Supervisores Escolares.

Referências

AULETE, C. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

ASSUNÇÃO, A. A. Adoecimento. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.301, de 10/05/2006**. Altera o art. 67 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5o do art. 40 e no § 8o do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRASÍLIA. Supremo Tribunal Federal. **ADI nº 3772, de 29/10/2008**. Ação Direta de Inconstitucionalidade, ajuizada pela Procuradoria-Geral da República. Ação que tem por alvo o artigo 1º da Lei Federal nº 11.301/2006. Brasília: Ementário de 27/03/2009. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=605033>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

CARDOSO, H. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, N. (Org.). **Educação & supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

DUARTE, A. M. C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GABARDO, C. V. L. **O início da docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino**. 2012. 126 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, 2012.

GIORDAN, M. Z. **Professores iniciantes na rede municipal de ensino: desafios e dilemas dos docentes dos anos finais do ensino fundamental.** 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, 2015.

GLASENAPP, D. **Professores iniciantes: acompanhamento e ações de apoio.** 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, 2015.

JOINVILLE. **Decreto Municipal nº 6122, de 22/05/1989.** Regulamenta e disciplina a aplicação do plano de carreira do pessoal do magistério público municipal de que trata a Lei nº 2303, de 29/12/1988. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a2/sc/j/Joinville/decreto/1989/612/6122/decreto-n-6122-1989-regulamenta-e-disciplina-a-aplicacao-do-plano-de-carreira-do-pessoal-do-magisterio-publico-municipal-de-que-trata-a-lei-n-2303-de-29-12-88>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Secretaria de Gestão de Pessoas. **Concurso Público – Edital 005/2014.** Joinville, 2014. Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/08/Edital-de-Concurso-P%C3%BAblico-n%C2%BA-005-2014.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento único das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Joinville.** Joinville: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, E. G.; CORRÊA, R. S. Ação da supervisão educacional e formação humana: inferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos conselhos de educação. In: RANGEL, M.; WENDEL, F. (Orgs.). **Supervisão escolar: avanços de conceitos.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ROLLA, L. C. S. **Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar.** 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

URBANETZ, S. T. **Orientação e supervisão escolar: caminhos e perspectivas.** Curitiba: InterSaberes, 2013.

VENÂNCIO, A. O. **Salas de apoio pedagógico e coordenação pedagógica: implicações no trabalho docente.** 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, 2014.

APOSENTADORIA, PROFISSIONALIDADE E OS MOTIVOS DE PERMANÊNCIA NO MAGISTÉRIO PARA PROFESSORES SECUNDARISTA EM PRÉ-APOSENTADORIA

RETIREMENT, PROFESSIONALITY AND REASONS TO REMAIN IN TEACHING FOR TEACHERS OF HIGH SCHOOL IN RETIREMENT

JUBILACIÓN, PROFESIONALIDAD Y RAZONES DE PERMANECER EN LA DOCENCIA PARA PROFESORES DE SECUNDARIA DE LA ESCUELA EN EL RETIRO

Angela Cristina Fortes Iório*

Resumo: Este trabalho é o recorte de uma pesquisa de doutorado, defendida no ano de 2016, com professores secundaristas em fase de pré-aposentadoria que trabalham com turmas de ensino médio regular na rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro, em colégios estaduais localizados nas zonas sul e oeste, e próximos ao centro do município. A investigação teve o objetivo de pensar a Aposentadoria Docente e os motivos que mobilizaram os professores a permanecer atuando em sala de aula durante toda a trajetória profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia utilizada foi a entrevista semi-estruturada pensada com o intuito de mergulhar em profundidade nas trajetórias dos sujeitos investigados e nos sentidos imprimidos ao exercício da profissão. Foram entrevistados dezesseis professores, nove homens e sete mulheres, na faixa etária de 50 a 69 anos de idade, todos licenciados, onze possuem pós-graduação. A maioria tem duas matrículas como servidores públicos e leciona no ensino médio. Todos os docentes deram entrada em seus processos de aposentadoria no ano de 2015. Alguns autores se constituíram em interlocutores privilegiados para a análise e interpretação dos dados obtidos: António Nóvoa, Maurice Tardif e João Formosinho, pela contribuição ao campo da formação, profissionalização e ação docentes; François Dubet e Claude Dubar, na compreensão da complexidade da profissão, lançando um olhar sociológico sobre o trabalho docente. Os dados mapeados evidenciaram que, os professores não se arrependem da carreira escolhida, construíram uma autoimagem professoral positiva e permaneceram no magistério pelo prazer em lecionar o conteúdo de suas disciplinas e pela competência relacional que desenvolveram durante a trajetória docente.

Palavras-chave: Aposentadoria docente. Professores secundaristas. Profissionalidade.

Abstract: This work is the clipping of a doctoral research, defended in the year 2016, with high school teachers in post-retirement phase working with regular high school classes in State schools in the State of Rio de Janeiro, in State schools located in the southern and Western areas, and near the center of the city. The investigation aimed to think retirement the teacher and the reasons that mobilized teachers to remain in the classroom during the whole professional career. It is a qualitative research, whose methodology was semi-structured interview designed in order to dive at depth in the trajectories of the subjects investigated and in the directions printed on the practice of the profession. Sixteen teachers were interviewed, nine men and seven women, aged 50 to 69 years of age, all graduates, eleven have graduate degrees. Most have two license plates as public servants and teaches in high school. All

* Doutora em Ciências Humanas-Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: angela-iorio@hotmail.com

teachers checked on their retirement in the year 2015. Some authors were in privileged interlocutors for the analysis and interpretation of data obtained: Antonio Nóvoa, Maurice Tardif and João Formosinho, for his contributions to the field of training, professionalization and teachers; François Dubet and Claude Dubar, in understanding the complexity of the profession, looking about the sociological work. The mapped data showed that teachers do not repent of his career choice, built a Professorial positive self-image and remained in teaching for the pleasure in teaching the contents of their disciplines and by relational competence developed during the course.

Keywords: Retirement. Teacher of high school. Professionality.

Resumen: Esta obra es el recorte de una investigación doctoral, defendida en el año 2016, con profesores de enseñanza secundaria en fase anteriores a la jubilación trabajando con clases de secundaria regular en las escuelas públicas en el estado de Río de Janeiro, en las escuelas públicas situado en las zonas sur y oeste, y cerca del centro de la ciudad. La investigación pretende pensar jubilación profesor y las razones que movilizaron maestros a permanecer en el salón de clases durante la carrera profesional. Es una investigación cualitativa, cuya metodología fue entrevista semiestructurada diseñada para sumergirse en profundidad en las trayectorias de los sujetos investigados y en las instrucciones impresas en el ejercicio de la profesión. Dieciséis profesores fueron entrevistados, nueve hombres y siete mujeres, de 50 a 69 años de edad, todos los graduados, once tienen grados graduados. La mayoría tienen dos placas como funcionarios públicos y enseña en la escuela secundaria. Todos los profesores comprobados en su retiro en el año 2015. Algunos autores fueron en interlocutores privilegiados para el análisis e interpretación de los datos obtenidos: António Nóvoa, Maurice Tardif y João Formosinho, por sus contribuciones al campo de formación, profesionalización y maestros; François Dubet y Claude Dubar, en la comprensión de la complejidad de la profesión, buscando sobre el trabajo sociológico. Los datos asignados demostraron que maestros no se arrepienten de su elección de carrera, construir una autoimagen positiva profesoral y permanecía en la enseñanza para el placer en la enseñanza de los contenidos de sus disciplinas y competencias relacionales desarrollado durante el curso.

Palabras Claves: Jubilación de profesores. Profesores de secundaria. Profesionalidad.

Introdução

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa de Doutorado concluída no ano de 2016, a partir dos relatos de professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, lotados em colégios estaduais sob a responsabilidade da Diretoria Regional Metropolitana VI.

O interesse em pesquisar professores em pré-aposentadoria foi despertado a partir de dois contextos distintos. O primeiro está relacionado à minha pesquisa de mestrado (IÓRIO, 2012) com professoras de um colégio da zona norte do Rio de Janeiro, onde observei que as docentes entrevistadas permaneciam por longos anos na instituição embora as condições de trabalho desfavoráveis e a

remuneração insuficiente. O segundo contexto se insere no meu trabalho atual na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, onde observo o quantitativo de professores na faixa etária dos sujeitos desta investigação que permanecem em sala aula, quiçá as condições de trabalho.

Os dados mapeados evidenciaram que, a maioria dos professores ingressou no magistério nas décadas de 80 e 90, em um período pós-ditadura militar, vivenciaram o processo de redemocratização do país, e, portanto, experienciaram gestões públicas de ensino distintas, com políticas educacionais de maior e menor investimento em educação.

Em que pesem essas vivências, os professores se mantiveram no magistério até a

aposentadoria. Todos optaram pela docência como profissão em algum momento de suas vidas e não se arrependem da carreira escolhida. Alguns docentes ingressaram no magistério logo após a formação acadêmica, outros, entretanto, construíram outros percursos profissionais e deram início à carreira docente mais tardiamente, acumulando duas profissões distintas, ou após se aposentarem de outros campos profissionais.

Uma breve apresentação dos sujeitos da pesquisa

Os professores lecionam as seguintes disciplinas: Matemática – *Antônia (67)*¹, *Júnior (69)*, *Manoel (60)* e *Virgínia (56)* –, Matemática e Física – *Maria (68)*; História – *Luiz (57)*, História e Sociologia – *Eduardo (69)* e *Agostinho (64)*; Química – *Augusto (69)*; Geografia – *Lúcia (69)* e *Helena (57)*; Educação Física – *Rafael (56)* e *Renato (57)*; Língua Espanhola – *Carmen (50)*; Língua Portuguesa – *Francisco (69)*, Língua Portuguesa e Inglês – *Janaina (54)*.

Em relação ao tempo de magistério são distintos, alguns professores têm mais de 35 anos de carreira, outros 20 anos ou mais, e, ainda, temos os professores com mais de 10 anos de exercício docente, neste grupo situam-se Augusto e Junior que estão se afastando da rede estadual de ensino pela aposentadoria compulsória², pois completariam 70 (setenta) anos de idade em 2015.

¹ O número entre parênteses se refere à idade cronológica do professor.

² A *aposentadoria compulsória* é uma imposição legal que obriga o trabalhador a afastar-se do posto de trabalho que ocupava, independente da sua condição física, mental, etc. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 40, §1º, inciso II, determina que todos os funcionários públicos da União, estados, municípios e do Distrito Federal devem obrigatoriamente se aposentar ao atingir a idade de 70 anos.

Todos os professores possuem uma boa formação acadêmica, treze professores concluíram sua formação em universidades públicas de prestígio social e acadêmico - USP, UFRJ, UERJ, UFF, UFMG. Destes, onze professores possuem pós-graduação, onze com nível de especialização (mínimo de 360 horas/aula) e uma professora tem, ainda, o curso de mestrado (*Antônia*).

Aposentadoria: uma breve explanação

A aposentadoria como um rito de passagem exige do sujeito uma retomada de posição diante da vida. Geralmente, surge trazendo muitos questionamentos de ordem psicológica, econômica, social, afetiva, física, dentre outras. Entretanto, não é possível discutir aposentadoria, sem discutir a importância do trabalho para a construção do sujeito social.

Na pesquisa realizada por Bosi (2015), o trabalho ocupou boa parte da vida dos sujeitos entrevistados. Como ela enfatizou em sua investigação, o trabalho estava fundido à própria substância da vida, com e através do trabalho seus *velhos* tinham uma relação visceral com a existência.

Na perspectiva dessa autora:

Todo e qualquer trabalho, manual ou verbal, [...] acaba se incorporando na sensibilidade, no sistema nervoso do trabalhador; este ao recordá-lo na velhice, investirá na sua arte uma carga de significação e de valor talvez mais forte do que a atribuída no tempo da ação. (BOSI, 2015, p. 480).

Segundo Morin et al. (2007), ao trabalho se inserem três dimensões básicas da existência humana: a *dimensão individual* (satisfação pessoal, independência e sobrevivência, crescimento e aprendizagem, identidade), a

dimensão organizacional (utilidade, relacionamento, inserção social), e a *dimensão social* (contribuição social). Acrescento, ainda, a dimensão do prazer (autocontentamento, gratificação, autorrealização). Essas dimensões permeiam todos os trabalhos, em especial, a atividade docente.

Ao definir o termo Aposentadoria, que, segundo o dicionário Aurélio³, significa: “[...] dar aposento, pousada a: alugar, hospedar. Conceder reforma ou dispensa de serviços. Pôr de parte, de lado [...]”, observamos que o conceito se encaixa perfeitamente à concepção tradicional da aposentadoria ou ao *modus* como a sociedade ocidental encara esta etapa da vida “pôr de parte, de lado”, alijar do mundo do trabalho.

No Brasil, o direito à aposentadoria surge em 1890 com a concessão desse benefício aos trabalhadores das estradas de ferro federais pelo Ministério da Função Pública. Mas, efetivamente, só em 1923, com a promulgação da Lei Eloy Chaves – Decreto nº 4.682/1923 –, se consolidou a base do sistema previdenciário brasileiro, com a criação da Caixa de Aposentadorias e Pensões (CAPs) para os empregados das empresas ferroviárias, que com o passar dos anos foi estendida a outras categorias profissionais, outras empresas e seus empregados passaram a ter os mesmos benefícios previdenciários.

De 1930 a 1964, as reivindicações dos segurados da previdência eram feitas por lideranças sindicais junto aos Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs) tendo forte influência junto aos partidos políticos. A partir de 1966 houve a unificação do sistema previdenciário pelos militares, desarticulando a força sindical e as lutas dos trabalhadores, e, em 1974, a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social.

³ FERREIRA, A. B. de H.. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004. p. 167-168.

Desde então, a previdência passou por diversas fases até chegar ao modelo atual do Ministério da Previdência Social e do Instituto Nacional de Seguridade Social. Muitos benefícios foram instituídos com a Constituição Federal de 1988⁴, em especial, assegurando às mulheres a licença maternidade, o direito à pensão por morte para os homens, garantia do 13º salário, repouso mensal e férias remuneradas, aviso prévio proporcional ao tempo de serviço, aposentadoria para todos os trabalhadores. Garantindo, assim, como prevê o artigo 230: “proteção, dignidade e bem-estar ao idoso.”

O professor tem algumas vantagens na concessão da aposentaria: a primeira distinção está relacionada à possibilidade de usufruir mais de um benefício, mais de uma aposentadoria como professor; a segunda ao tempo de contribuição, o professor tem reduzido em cinco anos o tempo para se aposentar, no caso da mulher são 25 anos de contribuição e para o homem são 30 anos de contribuição, independente da idade cronológica do professor. O que não ocorre com outros profissionais, que tem em cinco anos aumentados o tempo de contribuição para ter direito a tal benefício. Somado a isso, o novo cálculo, para os demais trabalhadores também leva em conta a soma da idade cronológica e o tempo de contribuição. As novas regras para concessão de aposentadoria no Brasil foram estabelecidas pela Lei nº 13.183/2015⁵. As disposições da legislação não serão aprofundadas, pois não estão relacionadas diretamente à aposentadoria docente.

Ao profissional do magistério é concedido o direito de ter duas matrículas no

⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm>. Acesso em: 14 mai. 2016.

⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13183.htm>. Acesso em: 18 set. 2015.

sistema público, em quaisquer esferas (estadual, municipal e federal), desde que não ultrapasse a carga horária semanal de 60 horas de atividade. Portanto, o professor da rede pública poderá desfrutar de duas aposentadorias e, caso tenha lecionado na rede privada, com os efetivos anos de contribuição, receberá, também, os proventos do INSS.

O direito à aposentadoria, na realidade, impõe respeito e dignidade após anos de efetivo exercício profissional. Para Goldemberg (2013), a aposentadoria ou o prencunio da mesma pode significar mais tempo liberado para realização de velhos sonhos, para construção de antigos projetos de vida.

Com relação aos projetos futuros, os professores têm aspirações distintas, dentro e fora do magistério.

“Estou me aposentando da sala de aula, mas não da educação. E por conta de eu não me sentir, ainda, na terceira idade, eu tenho condições de produzir ainda numa escola particular, se houver necessidade. Não me interessa no momento. Meu foco é a direção da escola agora, nos próximos dez anos pretendo estar dentro da direção. Ao final desses dez anos aí são outras metas, outros objetivos.” (Rafael)

“A princípio pretendo descansar um pouco, depois eu vou pensar em fazer curso de línguas. Eu gosto de aprender outros idiomas, gosto de pintura, gosto de arte. De trabalho mesmo, por enquanto, encerrou. A princípio, vou fazer coisas a nível pessoal, depois se aparecer alguma coisa, a gente vê.” (Virgínia)

A aposentadoria é uma conquista do trabalhador pelos anos dedicados ao trabalho, ao exercício do ofício, uma pausa necessária para gerir o processo de envelhecimento com mais leveza, menos cobranças, com mais liberdade e a possibilidade de realizar planos e construir novos projetos de vida.

Segundo Camarano (2004), a heterogeneidade dos aposentados no Brasil é muito grande, em termos etários e socioeconômicos. Portanto, experimentam inserções sociais e econômicas distintas, e têm demandas diferenciadas que impactam as políticas públicas.

Os sujeitos da pesquisa terão direito a duas remunerações por aposentadoria, por atuarem ou terem atuado em instituições públicas e/ou privadas no magistério ou em outras profissões.

Para Beauvoir (1990), o trabalhador aposentado que não vê sentido em sua vida, certamente teve o sentido de sua vida roubado durante toda a sua existência. Para esta autora, o tempo do trabalho pode definir o modo como o tempo livre será elaborado na aposentadoria, de acordo com a maneira como subjetivou o próprio exercício profissional, além de ser uma atividade que agrega sentidos e possibilidades.

Percebi que, os professores ao me relatarem suas trajetórias e o sentimento que os dominava neste momento da vida ressignificavam suas histórias a partir de suas lembranças, imprimindo novo sentido aos seus ofícios, reelaborando as experiências vividas. Com certeza, essa conformação está definindo o novo caminho do ser-professor na aposentadoria.

Os motivos de permanência

As aprendizagens profissionais construídas pelos sujeitos se estabelecem no contexto da prática, nas atividades em sala de aula, em diálogo com o contexto histórico-social nos quais estão inseridos, com as dimensões intelectuais, formativas, relacionais, que permeiam o trabalho docente.

Nesta perspectiva, as experiências formativas e práticas de cada sujeito desta investigação contribuiram para a constituição

de uma profissionalidade que se consolidou em distintas interações cognitivas, reflexivas, relacionais, experienciais, no contexto do trabalho – escola –, e da instituição maior à qual respondem – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Essa reflexão assume outros contornos considerando, ainda, a personalidade do professor. (DUBET, 2002). Para este autor, a personalidade do docente, o seu jeito de ser, sua forma de falar, de interagir, de se expressar, dará contornos ao exercício do magistério, uma profissão que exige uma interação humana.

O trabalho sobre o outro como uma relação entre indivíduos como um encontro aleatório entre duas pessoas. O profissional da educação é considerado um sujeito definido por suas qualidades pessoais, por suas convicções, por seu charme, por sua paciência, por sua capacidade de ouvir o outro – todos esses ingredientes fazem a diferença e conferem ao trabalho sobre o outro sua característica verdadeiramente humana. (DUBET, 2002, p. 79).

Formosinho reafirma essa reflexão:

As diferentes formas dos professores se ligarem ao trabalho têm a ver com os diferentes percursos de vida de cada um, onde se inclui todo o seu percurso escolar e acadêmico, as diferentes formações, os diferentes níveis de educação e ensino, bem como toda a história do grupo socioprofissional. (FORMOSINHO, 2009, p. 164).

Refletindo sobre a história pessoal de cada sujeito na/para a construção da carreira docente, percebemos que todos foram definindo sua identidade profissional durante a trajetória, desde o ingresso e a escolha pelo magistério, nas dinâmicas pedagógicas diferenciadas construídas a partir de reflexões, formações, adequações, adaptações, nos altos

e baixos da carreira, nos sentimentos frente à aposentadoria, nas vivências dos distintos ciclos da vida profissional, todos esses fatores imprimiram a construção de uma identidade profissional única a cada docente.

Para Claude Dubar (2005), a construção da identidade profissional se constitui “[...] não só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação.” (DUBAR, 2005, p. 114).

Como destaca Tardif (2002), os professores são atores que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. O contexto institucional, para este autor também é fundamental para a construção identitária do professor e para a constituição da sua profissionalidade.

Alguns elementos se constituíram conclusivos na definição da profissionalidade docente do grupo estudado: a experiência formativa em cursos superiores e de pós-graduação; a estabilidade e autonomia na rede estadual de ensino, todos são estatutários e possuem plano de carreira no magistério; o gosto por trabalhar nos colégios em que estão lotados; a relação afetiva com os alunos, de parceria, para alguns até de amizade; a valorização e reconhecimento dos alunos pelo trabalho realizado – frequentemente são convidados para participar da formatura dos alunos como paraninfo ou professor homenageado; o prazer de ministrar o conteúdo da disciplina que leciona; a gratificação com o aprendizado do aluno; a percepção bem sucedida da carreira; a percepção da competência pedagógica e a da excelência como profissionais – a identidade profissional definiu uma autoimagem professoral positiva; o sentimento da escolha

profissional assertiva; enfim, o desejo de permanecer no magistério até a aposentadoria.

Todos esses elementos foram determinantes para o bem-estar com a profissão e para a percepção de um exercício bem sucedido.

Ainda na conformação identitária dos professores se inscrevem os requisitos apontados por Formosinho (2009): a pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada. Uma pessoa capaz de “[...] ser um facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, [...] o catalizador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir. [...]” além de que “[...] todo professor deve estar habilitado a ser um companheiro dos seus alunos.” (FORMOSINHO, 2009, p. 180).

Para Dubar (2005), a dimensão profissional da identidade está condicionada ao ambiente de trabalho, essa construção identitária não é linear, e constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se durante toda a trajetória profissional do professor, nas interações e experiências formadoras. Assim: “[...] a identidade é um produto de sucessivas socializações.” (DUBAR, 2005, p. 14).

A produção de identidades profissionais (CANÁRIO, 2005) confunde-se e sobrepe-se a um processo largo e multiforme que abrange toda a vida profissional. As situações de formação profissional (inicial e continuada), a internalização dos valores do grupo de referência, enfim, a incorporação da cultura do magistério são fatores determinantes na constituição da identidade profissional.

Considerando que, alguns desses professores construíram carreiras distintas ao magistério em sua trajetória. Todas as experiências profissionais foram formadoras, no sentido de agregar valores, experiências e estilos ao saber docente e ao saber disciplinar. (TARDIF, 2002). É um processo balizado por

aprendizados sociais que se somam às personalidades e ao jeito de ser de cada docente.

Com o objetivo de responder à questão que norteou o percurso investigativo e que, portanto, deu origem aos diferentes contornos que subscreveram a tese – O que manteve os professores no magistério até a aposentadoria? Quais os motivos/razões de permanência na carreira docente? – duas motivações foram marcantes nas narrativas de todos os protagonistas do estudo e que, neste sentido, responderam à pergunta inicial. Os dois elementos, primordiais, que estimularam e incitaram os docentes a permanecer na profissão foram: a paixão pela disciplina e o prazer na/da relação com o aluno.

Os fundamentos da prática e da competência profissionais estão alicerçados, segundo Tardif (2002), nos saberes docentes. O saber docente, um saber plural, é composto por saberes de diferentes fontes, disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Acrescento, ainda, o saber relacional, uma aprendizagem necessária aos profissionais que trabalham com o outro (DUBET, 2002), um saber aprendido e construído na relação com o outro, mais uma competência necessária ao docente.

Os professores da investigação eram portadores desse saber disciplinar, e a percepção valorativa do trabalho que realizam estava associada à competência de ensinar sobre o que lhes dá prazer em falar.

“Eu me vanglorio porque eu sou professor de matemática. [...] Eu me considero um excelente professor, eu quero que o meu aluno aprenda, eu estou aqui para ensinar, para ajudar os alunos a aprender.”
(Manoel)

Nesse sentido, a competência técnica, o trabalho pedagógico, estava associada ao domínio do conteúdo disciplinar e ao prazer

de ensinar/falar sobre algo que lhes agrada, o amor/a paixão pela disciplina. (OBIN, 2002). O saber disciplinar se articulava ao *saber relacional* e nesse casamento se instalava o sentimento de “estar dando conta do recado” (RAFAEL), como afirmou esse professor. Daí decorre, também, a construção da autoimagem professoral positiva. Essa percepção valorativa do magistério é marcada pela imagem que o professor constrói de si mesmo atrelada ao reconhecimento do seu valor pelos alunos e pelos gestores.

Os professores especialistas (GATTI, 2010) são portadores de um capital disciplinar, a partir dos conhecimentos da sua disciplina, que foi se acumulando na incorporação de saberes, mas também desenvolvidos na experiência a partir de suas formações e durante os anos efetivos do exercício profissional, pelo domínio epistemológico do conteúdo, que é repetido diversas vezes em diferentes contextos e turmas, durante todo o percurso profissional.

Como a profissão docente tem uma forte dimensão relacional, os aspectos afetivos e emocionais perpassam a atividade docente, assim como, os componentes cognitivos e intelectuais (MAROY, 2006). “Além disso, ao contrário de outras profissões de serviço, esta atividade é pública e visível. O professor na classe destina-se a um grupo de estudantes e sua atividade é, portanto, sujeita a seu olhar. Seu rosto, sua identidade estão envolvidos na relação.” (*ibid*, p. 06).

O aluno, como centro e razão da prática pedagógica, como alicerce da atividade docente, justifica a existência desse profissional na escola, por isso a relação com o aluno se constituiu como uma das principais razões de permanência na profissão.

Os professores para além da competência técnica, do saber disciplinar e erudito (TARDIF, 2002), que lhes possibilita

transmitir o conhecimento escolar – o conteúdo de suas disciplinas –, também constroem laços afetivos, através de uma relação empática com os alunos, que os estimula em suas práticas e os incita ao aprendizado.

Considerando essa perspectiva, a relação com os alunos é marcada também pela história de vida do professor. Junior enfatizou em seu relato a importância de falar da sua trajetória de aluno para seus alunos, das dificuldades que vivenciou como aluno de escolas públicas, dos desafios para ingressar em uma universidade federal como aluno de engenharia. Ao contar a vida, ele se aproxima do universo do aluno e estabelece com ele uma relação de cumplicidade e parceria.

“[...] Eles perguntam: - Professor, o senhor fez engenharia o quê? Eu fiz engenharia elétrica. Mas, eu falo para eles o seguinte: uma coisa que eu quero explicar para vocês, é que eu sempre estudei em escola pública, na prefeitura, depois sete anos de Pedro II, depois cinco anos de Fundão. Para dar uma força para eles, para mostrar a eles que eles podem, que o aluno pode, tem que se dedicar, tem que estudar.”
(Junior)

A dimensão relacional da atividade docente se articula ao próprio desenvolvimento profissional do professor. “A relação pedagógica se baseia sempre numa relação interpessoal e a própria eficácia e qualidade do ensino pressupõe um bom clima humano.” (FORMOSINHO, 2009, p. 113).

Considerando a perspectiva de Dubet (2002), o trabalho sobre o outro assume uma dimensão naturalmente relacional e, analisando o exercício docente destes professores, posso afirmar que a dimensão relacional da atividade docente se articula à competência pedagógica, ambas se completam. Esta capacidade de interagir com o outro, expressão da

personalidade individual define, na realidade, o papel profissional docente.

Na concepção de Dubet (2002) e, também, de Tardif e Lessard (2005), é no trabalho sobre o outro que reside, em grande parte, a complexidade do trabalho docente. Nas profissões relacionais, que trabalham com o outro⁶, a existência de um “objeto humano” modifica, significativamente, a atividade do trabalhador, nesse caso o professor.

O magistério como uma atividade relacional, exige uma competência relacional, que se articula aos demais saberes docentes, que juntos definem a profissionalidade em toda a sua amplitude.

Para os docentes desta pesquisa, o prazer de se relacionar com o aluno é a motivação primordial de permanecer no magistério. Os professores amam se relacionar com os alunos, têm afinidades com o adolescente, constroem relações de parceria e amizade, embora haja a diferença geracional.

Talvez, projetem em seus alunos suas ambições juvenis, tal qual Narciso olha para o espelho e vê a sua própria imagem, o professor olha para o jovem e revive a sua própria juventude.

“Eu me dou muito bem com eles, com todos eles. Eu adoro adolescente, é a coisa mais difícil que tem, mas eu adoro adolescente! Eu me dou muito bem com eles e eles comigo. Respeito muito os que são tímidos, têm uns que são de uma timidez incrível, então eu lido com eles e daqui a pouco eles já estão até saidinhos comigo. [...] O que vai me fazer falta é essa interlocução com o aluno mesmo, isso aí faz a gente se sentir viva, e, principalmente, com o adolescente, porque você se sente jovem. Você não precisa estar com o linguajar dele, o

que precisa é ter uma interação com ele, porque vai haver possibilidade de fazer, ele vai te respeitar, eu no meu papel e ele no papel dele, e a gente consegue trocar com perfeição e com respeito.”. (Antônia)

“Eles têm uma relação muito boa comigo, uma empatia muito grande, muito grande [...]”. (Augusto)

“Eu adoro eles, eu tenho uma relação muito boa.”. (Virgínia)

“A relação com os alunos é muito boa, mas eles sabem que eu sou exigente. Eu nunca tive problema sério com aluno, nunca nesses 25 anos.”. (Carmen)

A pesquisa realizada por Obin (2002), com jovens professores do ensino secundário na França, também evidenciou que as motivações dos professores estão alicerçadas, fundamentalmente, em três pólos: o gosto pela disciplina; o prazer de ensinar e trabalhar com jovens; e o *status* social e organizacional do trabalho. Portanto, as motivações dos professores franceses, embora mais jovens do que os docentes desta pesquisa, estão ratificando o resultado destas análises.

Para Tardif (2002, p. 22), “[...] o exercício do magistério exige ao trabalhador se relacionar com seu objeto do trabalho fundamentalmente através da interação.”

Assim, os saberes e as competências foram se alicerçando nos anos de carreira. Ao exercício da docência se articulam a/s formação/ões e as experiências para que o conhecimento seja sedimentado. Esse processo ainda não vivido pelos professores iniciantes, mas construído ao longo da trajetória constituiu o *status quo* da profissão, para a construção da identidade profissional. A identidade bem constituída é geradora de uma autoimagem professoral positiva que outorga ao professor um bem-estar consigo mesmo e com o desempenho da função, gerando satisfação e prazer

⁶ Considerando profissões relacionais as que têm como objeto de trabalho o ser humano: médicos, enfermeiros, assistentes sociais, dentre outras.

pelo trabalho realizado. Um processo de empoderamento docente e de autorrealização.

Esse sentimento repercute na prática e na relação com o aluno, que se torna um parceiro na caminhada rumo ao conhecimento, um aprendizado de mão dupla, o aluno aprende com o mestre e o mestre aprende com o aluno. E nessa jornada novos saberes vão sendo construídos, as práticas vão se transformando, e o professor se desenvolve como pessoa e como profissional, onde se encontra o ser-professor, a pessoa-professor. (NÓVOA, 2009).

É possível concluir, sem nenhum tipo de dúvida, que na percepção desses professores a boa relação com os alunos é um critério determinante de satisfação profissional e de autorrealização, mais do que a transmissão de saberes. (BARRÈRE, 2002, 2005).

É importante ressaltar, no entanto, que não há um único fator de satisfação profissional, vários elementos se articulam para dar a sensação de plenitude e bem-estar com a profissão, no cruzamento de inúmeras vivências ao longo da trajetória de cada professor, nos encontros da vida, com alunos e pares, nas experiências formadoras, nos distintos ambientes escolares, nos espaços de discussão e luta da categoria, enfim, na história da vida vão se delineando os motivos de permanência, tanto no âmbito objetivo como subjetivo.

Considerações finais

A escolha do magistério como profissão e a permanência motivada pelos saberes construídos, em especial, pela paixão pela disciplina e o prazer na relação com o aluno foram determinantes na construção da profissionalidade docente.

Essas motivações para a permanência se constituíram como elementos de prazer, satisfação e bem-estar com a profissão.

A dimensão subjetiva da carreira, na concepção de Tardif (2002, p. 80): “[...] remete ao fato de que os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira.”

Para Dubar (2012), o trabalho possibilita:

Um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. (DUBAR, 2012, p. 354).

Na concepção de Stano (2005), que investigou professores aposentados no interior de Minas Gerais, a aposentadoria pode significar não uma ruptura com o magistério, mas a continuidade do ser-professor, que descobrirá novos espaços para ressignificar sua própria identidade de docente.

E esse tempo que tece as linhas de experiências e do vivido é percebido na cotidianidade das pessoas, na maneira como cada um vive seu cotidiano, programa seu ir e vir, seu fazer, sentir e pensar. [...] O tempo é o elemento que impede a fragmentação, a demolição da identidade profissional, mesmo quando se afasta do *locus* e do exercício da profissão. (STANO, 2005, p. 183).

Para essa autora, o professor aposentado busca novos contatos, novas experiências para ressignificar o vivido, ele não está preparado para parar, sua existência está marcada por tudo que foi e construiu pelo trabalho e por sua forma de ser e estar no mundo.

Apesar dos docentes manifestarem insatisfação com o salário recebido e com as políticas públicas que não oferecem melhores condições de trabalho, nem invistam

em políticas de valorização do magistério, há também uma percepção bastante positiva sobre seu trabalho e seus alunos, sentem-se realizados com a profissão e atribuem todas as suas conquistas pessoais e profissionais ao magistério. Portanto, são professores que foram bem-sucedidos na carreira, contrariando os debates que se fundam mais nos aspectos de insatisfação e mal-estar docentes.

Alguns destes elementos, certamente, dificultaram a permanência no magistério, mas não motivaram o abandono, tampouco foram motivos de desistência ou rejeição à profissão. (LAPO; BUENO, 2003). Ao contrário, todos os professores foram unânimes em afirmar que escolheriam novamente o magistério como profissão.

Os motivos de permanência estão inscritos na história pessoal e profissional construída ao longo da carreira. Em cada ano de magistério, em cada vivência do ciclo da vida profissional, etapas foram sendo vencidas, o professor foi amadurecendo o desejo de permanecer na profissão. Todas as experiências se constituíram em aprendizados existenciais.

Na vida e na profissão ensinamos e aprendemos. Esse ciclo permanente de aprendizagens, que se inicia, ainda, nos bancos escolares, permanece ao longo da existência. Como eternos aprendizes, também fui aluna dos protagonistas dessa pesquisa, aprendi muito e, sem dúvida, minha presença também os ensinou. Na vida e na profissão, SOMOS TODOS ALUNOS E PROFESSORES! É na singularidade de cada percurso que está o sentido do Magistério!

Os professores, desta investigação, são, portanto, autores de uma história bem sucedida. Para além do domínio cognitivo e instrumental, o bem-estar gerado pela/na profissão está relacionado à segurança emocional adquirida em relação aos alunos, ao sentimento de estar no seu lugar, à confiança

na sua capacidade de enfrentar problemas e de poder resolvê-los, no estabelecimento de relações harmônicas com seus pares e gestores, enfim, na escolha e na permanência no magistério como um Projeto de Vida.

Referências

BARRÈRE, A. O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma. **Análise Social**, Lisboa, v. 60, n. 176, p. 619-631, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a08.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2014.

_____. **Les enseignants au travail**. Paris: L'Harmattan, 2002.

BEAUVOIR, S. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CAMARANO, A. A. (Org.). **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2015.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, F. **Le Déclin de l'institution**. Paris: Édition du Seuil, 2002.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

GOLDENBERG, M. **A bela velhice**. São Paulo: Record, 2013.

IÓRIO, A. C. F. **Sala de professores de uma escola de rede do subúrbio carioca:** espaço de socialização profissional? Rio de Janeiro, 2012, 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

MAROY, C. Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. **Revue Française de Pédagogie:** Recherches en Éducation, Lyon, n. 155, p. 111-142, 2006. Disponível em:< <https://rfp.revues.org/273>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

MORIN, E.; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. V. O trabalho e seus sentidos. **Revista Psicologia & Sociedade** [online], Porto Alegre, v. 19. n. especial, p. 47-56, 2007. <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión.

Revista de Educación, Madrid, n. 350, p. 203-218, sep./dic. 2009. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2009/re350/re350_09.html>. Acesso em: 30 set. 2014.

OBIN, J.-P. (Org.). Enseigner, un métier pour demain: mission de réflexion sur le métier d'enseignant. **Rapport au ministre de l'éducation nationale**. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Disponível em: <<http://media.education.gouv.fr/file/42/0/4420.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

STANO, R. de C. M. T. **Ser professor no tempo do envelhecimento:** professoralidade em cena. São Paulo: EDUC, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

ALTERNATIVAS PARA A DIMINUIÇÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE: REVISÃO SISTEMÁTICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2000 A 2016

ALTERNATIVES TO REDUCE TEACHERS' MALAISE: A SYSTEMATIC REVIEW OF THESIS AND DISSERTATIONS FROM 2000 TO 2016

ALTERNATIVAS PARA LA DISMINUCIÓN DEL MALESTAR DOCENTE: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LAS TESIS Y DISERTACIONES EN EL PERÍODO DE 2000 A 2016

Samanta Antunes Kasper*

Renata Portela Rinaldi**

Resumo: Este texto analisa dados de teses e dissertações que se encontram publicadas no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2000 a 2016. O estudo tem por objetivo verificar quais são as alternativas de diminuição do mal-estar utilizadas pelos professores, para tal utilizou-se da técnica de pesquisa denominada como “estado do conhecimento”. Ao todo 51 trabalhos foram analisados, sendo 8 teses e 43 dissertações. Para chegarmos a esse total nos valem do descritor “mal-estar docente” e da leitura dos resumos, introduções e conclusões dos documentos. Os resultados apontam que diversos são os meios utilizados para se chegar ao bem-estar e estes dividem-se em alta e baixa frequência. No que se refere aos fatores de alta frequência, os mais emergentes foram: a relação profissional harmoniosa e cooperativa, a relação afetiva com os alunos e a formação continuada. No que tange àqueles que apareceram com baixa frequência encontram-se a motivação, a importância social do trabalho e o gerenciamento do trabalho e da vida pessoal. Para uma melhor análise desses fatores optamos por organizá-los em duas dimensões: objetiva e subjetiva. No âmbito da dimensão objetiva destaca-se o componente relacional, que apresentou o maior número de frequências. Por sua vez, no que se refere à dimensão subjetiva encontram-se a vocação e a auto-realização. Observou-se que apesar de o “mal-estar docente” ocupar regularidade entre as análises dos pesquisadores da educação, as alternativas para a diminuição dos mesmos não costumam ser abordadas com a mesma regularidade com que são tratadas as causas para o mal-estar.

Palavras-chave: Mal-estar docente. Alternativas para a diminuição do mal-estar docente. Trabalho docente.

Abstract: This article analyzes data from theses and dissertations that have been published in the Database of Theses and Dissertations (BDTD) from 2000 to 2016. The study aims to verify what the alternatives used by teachers to minimize teacher's malaise are, to do so the research technique known as the “state of knowledge” was used. In total 51 papers were analyzed, being 8 theses and 43 dissertations. To reach this amount we took into account the descriptor “teacher malaise” and the reading

* Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP/ Campus de Presidente Prudente. E-mail: samanta_kasper@hotmail.com

** Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP/ Campus de Presidente Prudente. E-mail: renata.rinaldi.unesp@fct.unesp.br

of summaries, introductions and conclusions of the documents. The results indicate that several are the means used to achieve well-being and these are divided into high and low frequency. With regard to the high frequency factors, the most emergent ones were: the harmonious and cooperative professional relationship, the affective relation with the students and the continuing education. As for those who have appeared at a low frequency, motivation, the social importance of work and the management of work and personal life are some of the emerged aspects. For a better analysis of these factors we have chosen to organize them in two dimensions: objective and subjective. Within the extend of the objective dimension, the relational component is highlighted, which presented the highest number of frequencies. In its turn, when it comes to the subjective dimension, vocation and self-realization are the elements that showed up. It was observed that although “teacher malaise” is a recurrent topic among the analyzes of the education researchers, the alternatives for its reduction are not usually approached with the same frequency as its causes.

Keywords: Teacher malaise. Alternatives for the reduction of teacher malaise. Teacher’s work.

Resumen: Este texto analiza datos de tesis y disertaciones que se encuentran publicadas en el Banco de Datos de Tesis y Disertaciones (BDTD) en el período de 2000 a 2016. El estudio tiene por objetivo verificar cuáles son las alternativas de disminución del malestar docente utilizadas por los profesores, para eso se utilizó la técnica de investigación denominada “estado del conocimiento”. En total 51 trabajos fueron analizados, los que consisten en 8 tesis y 43 disertaciones. Para llegar a esta cantidad, nos valemos del descriptor denominado “malestar docente” y de la lectura de los resúmenes, introducciones y conclusiones de los documentos. Los resultados muestran que los medios utilizados para lograr el bienestar son diversos, y éstos se dividen en alta y baja frecuencia. En lo que se refiere a los factores de alta frecuencia, los más emergentes fueron: la relación profesional armoniosa y cooperativa, la relación afectiva con los alumnos y la formación continuada. En lo que se refiere a aquellos que aparecieron con baja frecuencia se encuentran la motivación, la importancia social del trabajo y la gestión del trabajo y de la vida personal. Para un mejor análisis de estos factores optamos por organizarlos en dos dimensiones: objetiva y subjetiva. En el ámbito de la dimensión objetiva se destaca la componente relacional, que presentó el mayor número de frecuencias. Por su parte, en lo que se refiere a la dimensión subjetiva se encuentran la vocación y la auto-realización. Se observó que a pesar de que el “malestar docente” ocupar regularidad entre los análisis de los investigadores de la educación, las alternativas para la disminución de este no son abordadas con la misma regularidad con la que se tratan las causas para el malestar.

Palabras claves: Malestar docente. Alternativas para la disminución del malestar docente. Trabajo docente.

Introdução

Este estudo vincula-se a etapa de levantamento bibliográfico e revisão sistemática de literatura da pesquisa em andamento, desenvolvida em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na Faculdade de Ciências e Tecnologia campus de Presidente Prudente, intitulada “Mal-estar e trabalho docente na escola de tempo integral”. O objetivo foi mapear as produções

acadêmico-científicas referente a temática do mal-estar docente de professores que atuam na educação básica brasileira, tomando como base dissertações e teses publicadas no Banco de dados de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2000 a 2016. Essa base de dados foi selecionada, pois apresenta pesquisas convalidadas e analisadas por banca.

Breve revisão teórica

A questão do mal-estar docente tem sido pesquisada há alguns anos. Durante as décadas de 1980 e 1990, pesquisas na área educacional demonstravam que as problemáticas e os obstáculos da Educação tinham como foco principal os discentes, já que o processo educativo era centrado nos mesmos. Entretanto, era necessário levar em consideração o profissional docente e aprofundar-se nas questões referentes a ele. Assim, iniciaram-se pesquisas sobre o exercício da docência e começaram a surgir, especialmente na Europa, discussões sobre as diversas dificuldades encontradas pelos professores, uma vez que a profissão docente já não era mais tão atraente. Desse modo, a figura do professor e suas práticas pedagógicas começaram a receber uma maior atenção dos pesquisadores. (RINALDI, 2016; CUNHA, 2013; DINIZ-PEREIRA, 2013; ANDRÉ, 2010). Debates sobre a insatisfação dos professores e suas condições de trabalho, carga horária e salário eram cada vez mais comuns. Contudo, foi somente a partir da década de 1990 que os debates ganharam mais força, e fatores que teriam contribuído para a propagação do desencanto em ser professor ficaram mais evidentes.

Para Mancebo (2007) os estudos apontam inúmeros fatores que contribuem para o agravamento do desencanto ou desistência da profissão docente, entre os quais: fatores que como a precarização do trabalho docente (baixa remuneração; desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; heteronomia crescente e controle do professor em relação ao seu trabalho); intensificação do regime de trabalho (mudanças ocorridas na jornada de trabalho; aumento do sofrimento subjetivo etc.); flexibilização do trabalho (implementação de contratos de trabalho mais ‘ágeis’ e ‘econômicos’; novas

atribuições agendadas para os professores etc.); descentralização gerencial e a ‘ilusão da participação’; sistemas avaliativos (avaliações gerenciais, indicadores de produtividade etc.).

As pesquisas no campo da formação de professores têm se aproximado nos últimos tempos das discussões sobre o trabalho docente. Reconhecer o espaço de trabalho como lugar de formação redundou em uma tendência significativa de pesquisar o docente em seu contexto de atuação, em que ele é reconhecido como produtor de saberes e, ao mesmo tempo, responde, enquanto produzido, às condições objetivas de existência e profissionalização.

Apesar das inúmeras pesquisas existentes sobre o tema do mal-estar docente, ainda existe uma lacuna no que se refere às alternativas para a diminuição desse problema, como ressaltam Rebolo e Bueno (2014, p. 323): “A felicidade e a satisfação no trabalho encontram-se entre os temas raramente analisados por aqueles que se dedicam ao estudo da vida e do trabalho dos professores.” Ainda, segundo as autoras, a compreensão das fontes e dinâmicas que auxiliam no bem-estar docente é relevante, pois através das mesmas os professores podem familiarizar-se com caminhos e estratégias para superar os conflitos e dificuldades no trabalho, almejando possibilidades de reestruturação de suas práticas e modos de ser e estar na profissão.

Dessa forma, tendo em vista o expressivo número de pesquisas sobre o mal-estar entre os professores, mas por outro lado um número reduzido sobre a temática de alternativas para a diminuição do mesmo, consideramos necessário o levantamento de estudos que abordam essa temática, a fim de compreender melhor o que as teses e dissertações brasileiras revelam sobre o tema na contemporaneidade.

Metodologia

As pesquisas do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento apresentam caráter bibliográfico, têm por objetivo mapear e sistematizar as formas e condições de produção de conhecimentos de determinado campo ou área do saber por meio de diversos veículos de comunicação, a saber: teses de doutorado, dissertações de mestrado, publicações de artigos em anais de eventos e de periódicos científicos. Nessa perspectiva, o presente estudo enquadra-se como Estado do Conhecimento, uma vez que realizamos uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de mapear/discutir certa produção acadêmica de certo período e sobre um tema, com o objetivo de responder quais os aspectos e dimensões vêm sendo destacados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas as dissertações, teses, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. (FERREIRA, 2002).

A partir da análise dos títulos, palavras-chave das teses e dissertações do BDTD foram selecionadas apenas os estudos que tratassem do tema mal-estar docente na educação básica. Quando utilizamos os descritores “mal-estar docente” e “educação básica” apenas 11 trabalhos foram encontrados, ou seja, um número reduzido se considerarmos

o número de pesquisas concluídas sobre a temática. Assim, fizemos a busca e utilizamos apenas o descritor “mal-estar docente” e encontramos um total de 102 trabalhos. Como nosso intuito era selecionar apenas os trabalhos com professores da educação básica, foi necessário realizar uma leitura dos resumos para seleção daqueles que comporiam o *corpus* a ser analisado, devido à falta de clareza do tema nos títulos e nas palavras-chave em alguns estudos. Foram selecionados ao final 51 estudos no período compreendido entre 2000 a 2016, sendo 8 teses e 43 dissertações.

Após a seleção, iniciou-se uma nova etapa de análise do material selecionado, em que foi realizada novamente a leitura dos resumos, entretanto, dessa vez expandimos a leitura para a seção de introdução e conclusão dos textos para que pudéssemos compreender o que as teses e dissertações apontam sobre a superação do mal-estar docente nos professores que atuam na educação básica.

Resultados e discussão

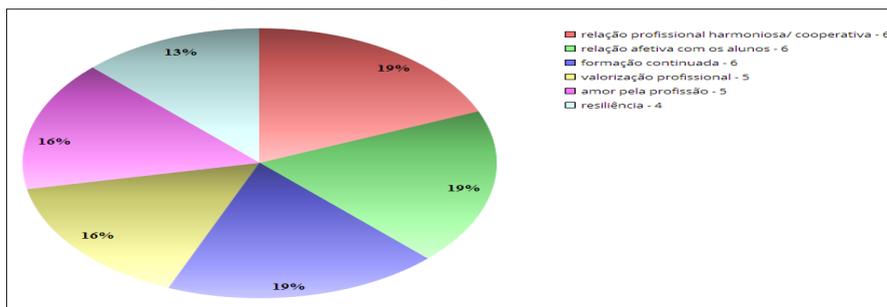
Na análise do material sistematizado, foi possível perceber que diversos são os fatores que contribuem para a diminuição do mal-estar docente e eles aparecem em alta e baixa frequência (tabela 1).

Tabela 1: Fatores de alta e baixa frequência que contribuem para a diminuição do mal-estar docente

Alta		Baixa	
≥ 4		1-3	
Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
6	3,06%	3	1,53%
6	3,06%	3	1,53%
6	3,06%	3	1,53%
5	2,55%	3	1,53%
5	2,55 %	2	1,02%
4	2,04%	2	1,02%

Continua

Gráfico 1: Fatores com alta frequência que contribuem para a diminuição do mal-estar docente.

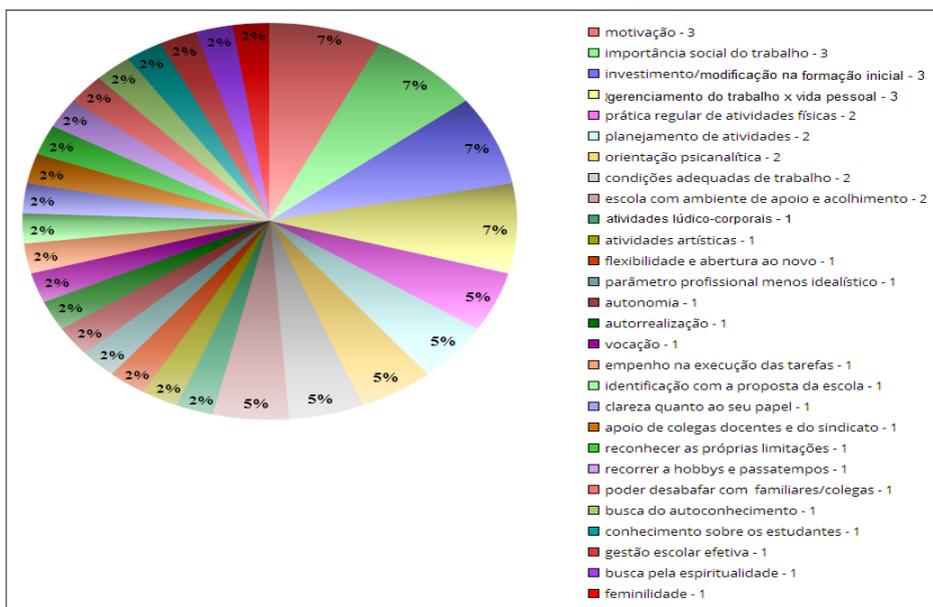


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos resultados obtidos na análise dos textos.

No que tange aos elementos que contribuem para a diminuição do mal-estar docente e que apareceram com frequência baixa,

podemos destacar a motivação, a importância social do trabalho e o gerenciamento do trabalho e da vida pessoal (Gráfico 2).

Gráfico 2: Fatores com baixa frequência que contribuem para a diminuição do mal-estar docente.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos resultados obtidos na análise dos textos.

Os fatores de alta e baixa frequência podem ser divididos em duas dimensões: objetiva e subjetiva. (CSIKSZENTMIHALYI, 1992 apud REBOLO; BUENO, 2014).

A dimensão objetiva representa as características do trabalho e as condições em que ele é realizado. Ela pode ser agrupada em

quatro componentes: componente da atividade laboral, componente relacional, componente socioeconômico e componente infraestrutural.

No componente da atividade laboral destacam-se as funções que o trabalho docente comporta e suas características quanto à pluralidade e identidade que possuem entre si,

o nível de autonomia na realização do trabalho, os desafios impostos, as habilidades e dedicação exigidas, as metas a serem atingidas e o retorno oferecido. O componente relacional caracteriza-se pela convivência com os outros professores, funcionários e alunos, abrangendo os fatores de liberdade de expressão, discussão e aceitação de sugestões, trabalho em grupo e troca de experiência, tratamento igualitário, participar e ter conhecimento das decisões sobre metas e objetivos, suporte socioemocional e ser reconhecido pelo trabalho realizado. No que tange ao componente socioeconômico sublinha-se o direito ao salário fixo e salário variável (bônus, gratificações, hora extra etc.), auxílios materiais e não materiais, garantia de direitos, emprego estável, plano de carreira, tempo para a família e para lazer, carga horária não sobrecarregada, imagem interna e externa da escola e do sistema educacional, responsabilidade comunitária e social da escola, aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional e grau de interesse dos alunos. O último componente é o infraestrutural, que abrange as condições dignas de trabalho, tanto material quanto ambiental, incluindo infraestrutura, instalações, limpeza, segurança, equipamentos e materiais disponíveis para a prática do trabalho.

A dimensão subjetiva por sua vez, está relacionada aos aspectos pessoais (competências, habilidades, necessidades, desejos, valores, crenças, formação e projeto de vida) e envolve também elementos considerados fundamentais para o bem-estar: a autoaceitação, a convivência saudável com outras pessoas, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito de vida e o crescimento pessoal.

Como é possível observar no Gráfico 1, seis fatores de alta frequência foram encontrados: relação profissional harmoniosa e cooperativa, relação afetiva com os alunos, formação continuada, valorização profissional, amor pela profissão e resiliência. Quatro

desses fatores são de dimensão subjetiva (formação continuada, valorização profissional, amor pela profissão e resiliência) e dois encontram-se no âmbito da dimensão objetiva (relação profissional harmoniosa e cooperativa e relação afetiva com os alunos).

O componente relacional também obteve espaço nos resultados encontrados na pesquisa de Rebole e Bueno (2014), onde para os professores do estudo, as fontes de bem-estar estão relacionadas principalmente aos fatores do componente relacional do trabalho e da atividade laboral. As autoras destacam que:

O componente relacional é constituído pelas relações interpessoais e pelas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar. O relacionamento com diretores, com os demais professores, alunos e funcionários, quando positivo, oferece apoio social, emocional e técnico; possibilita a consecução de metas que não poderiam ser realizadas individualmente, atende as necessidades de amizade e reduz sentimentos de solidão e frustração, oferece retorno sobre o trabalho realizado, informa e esclarece sobre as expectativas normativas do papel do professor e propicia o sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 327).

Os fatores de componente relacional foram abordados com a mesma frequência que a “formação continuada”, ainda que esta, por sua vez, se encontra na dimensão subjetiva. Jesus (2002) descreve sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento e a realização profissional do professor. De acordo com o autor, a formação continuada oferecerá bons resultados se for concebida em uma perspectiva relacional, onde o trabalho em equipe é priorizado e voltado para a discussão dos problemas da rotina profissional. A formação continuada possui um caráter resolutivo dos problemas profissionais, enquanto

a formação inicial um caráter preventivo. Considerando esse aspecto, nos chama a atenção o fato do investimento da formação inicial encontrar-se nos fatores de baixa frequência, uma vez que como afirma Esteve (1992 apud JESUS, 2002, p. 36): “[...] a formação contínua tem menos importância do que a prevenção durante o processo de formação inicial, pois desde que o professor em início de carreira supere o “choque com a realidade”, as tensões iniciais diminuem, possibilitando-lhe a sua auto-realização profissional.”

Ainda no que tange aos fatores de alta frequência, temos outros dois fatores de dimensão subjetiva, o amor pela profissão e a valorização profissional, sendo estes igualmente citados. A temática do amor pela profissão é abordada por Jesus (2002, p. 47), o autor destaca que “[...] é também importante que o professor goste de ensinar e de se relacionar com os alunos para que se consiga realizar na sua atividade profissional.” A questão da desvalorização foi discutida por Lima (1996), quando concluiu que a educação tornou-se um tema em que todos os grupos sociais se veem no direito de opinar, resultando como destaca Bourdieu (1978, apud LIMA, 1996), no desprestígio dos títulos dos profissionais da educação. Essa vulgarização dos assuntos educacionais influencia diretamente no trabalho do professor, uma vez que o mesmo se sente sem autoridade para tomar decisões que julgam corretas. Assim, os professores que se sentem valorizados e reconhecidos possuem menos propensão ao mal-estar.

Ainda, nos fatores de alta frequência, alguns estudos defendem a resiliência (dimensão subjetiva) como alternativa para a diminuição do mal-estar e recomendam a adaptação aos contextos em que estão inseridos para que assim possam vir a atingir o bem-estar. Além disso, afirmam que os professores são os responsáveis pelo sentimento de bem-estar no trabalho:

[...] existem professores que não se deixam abater e influenciar por tais crises e vêm desempenhando práticas bem-sucedidas sendo reconhecidos pela instituição na qual trabalham e, principalmente, por seus alunos. Devido a essa concepção, o presente estudo foi pensado para que se possa analisar o que diferencia alguns professores que encaram a docência de forma positiva e com grande satisfação. Sua forma de encarar tudo o que envolve a docência faz com que se diferenciem dos demais, refletindo em suas salas de aula e qualificando sua relação com os alunos. (FELIX, 2009, p. 6).

Como é possível perceber no excerto acima a responsabilidade do mal-estar e do bem-estar é transferida para o professor, uma vez que a forma do mesmo “encarar” à docência resultará em um sentimento bom ou ruim sobre o ambiente de trabalho e isso influenciará positivamente ou negativamente o docente. Entretanto, manter controle psicológico não é algo simples, as condições precárias de trabalho, a violência, a desvalorização profissional e outros aspectos que foram citados anteriormente afetam o professor e é difícil o mesmo não se abalar por esses fatores. Dessa maneira, a questão do bem-estar/ mal-estar não pode ser incumbida totalmente como responsabilidade dos professores. A passividade e a vitimização do professor também foram abordadas no estudo de Santos (2013, p. 7):

Os resultados da pesquisa apontam o estado de passividade e desesperança de alguns professores diante dessas questões. Tendo analisado as razões do mal-estar, a pesquisa conclui que uma superação desse estado de passividade exige a desvinculação do discurso que coloca o docente como refém e vítima desses dilemas. O estudo aponta, para esses professores, a necessidade do exercício de sua vontade de potência, força humana afirmativa.

Apesar de Santos (2013, p. 7) ressaltar que os fatores associados ao mal-estar como “[...] às falhas do processo educacional enquanto operador de interdição dos alunos; a degenerescência e depreciação de alguns valores no campo educacional [...]”, a mesma transferiu a solução do mal-estar para os docentes ao dizer que é necessário que os mesmos superem o estado de passividade, o que remete a ideia de que os mesmos devem “lutar” para que possam atingir um estado de bem-estar. Em nossa concepção, não é papel do professor apenas empenhar-se para obter o bem-estar, e sim das políticas educacionais, como destaca Maslach (1999, apud JESUS, 2002, p. 46), “[...] os professores são o que há de mais valioso no sistema educativo, pelo que promover o seu bem-estar deveria ser o principal objetivo em política educativa.”

Em relação às alternativas que compõem com baixa frequência, observáveis no Gráfico 2, também é possível dividi-los em dimensão subjetiva e objetiva. Na dimensão objetiva, encontram-se, por exemplo, as condições adequadas de trabalho (componente infraestrutural), a autonomia (componente da atividade laboral) e o gerenciamento do tempo entre o trabalho e a vida pessoal (componente socioeconômico). Por sua vez, na dimensão subjetiva compõem a vocação e a auto-realização.

Os fatores de baixa frequência que se destacaram foram a motivação e a importância social do trabalho, ambos aspectos relacionam-se com a dimensão subjetiva. No que tange a motivação, Jesus (2000) enfatiza que:

[...] as expectativas de eficácia estão na base da motivação intrínseca do professor, uma vez que esta motivação está directamente ligada à percepção de competência pessoal. A motivação intrínseca do professor tem também a sua raiz na autodeterminação ou orientação motivacional para a actividade docente, sendo a motivação intrínseca tanto

maior, quanto maior o desejo pessoal de continuar na profissão docente. (JESUS, 2000, p. 218).

Assim, é possível perceber a importância dos elementos e incentivos intrínsecos em relação aos extrínsecos. Nessa perspectiva, concordamos que a motivação é relevante para a qualidade do desempenho docente e que a mesma auxilia na atuação em momentos desafiadores e na construção de estratégias. Entretanto, ela não é um fator determinante para a diminuição do mal-estar, uma vez que os fatores externos impactam directamente o professor. Um fator que está directamente ligado a motivação do professor é a importância social do trabalho. Branquinho (2010, p. 119) observou em um dos núcleos temáticos de sua pesquisa, denominado “senso de utilidade do trabalho” que a relevância social do trabalho docente atuava como uma fonte de bem-estar, especialmente entre os que trabalhavam na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Algumas temáticas manifestaram-se apenas uma vez, como o parâmetro profissional menos idealístico e o reconhecimento das próprias limitações, sendo que essas também fazem parte da dimensão subjetiva. Entretanto, muitos desses fatores ímpares podem ser considerados inovadores, dentre eles a atividade artística, as atividades lúdico-corporais e a feminilidade.

Ao desenvolver seu estudo, Gerber (2007) concluiu que a atividade artística possibilitou às professoras participantes de sua pesquisa uma sensação de bem-estar e as mesmas ao perceberem os benefícios passaram a fazer uso desta prática diminuindo os efeitos do estresse relacionado ao trabalho. A questão da feminilidade foi abordada por Ferraz (2013, p. 05) e de acordo com a mesma “[...] é no contato com a feminilidade que a mulher professora poderá abrir mão da maternidade para se lançar no vazio da sua incompletude

e lançar mão de subterfúgios para inovar a sua prática, a sua docência [...]”. A autora vê a feminilidade como um escape para que as mulheres professoras possam minimizar o mal-estar que faz parte de seu cotidiano.

Por fim, Ressurreição (2005) ao analisar as atividades lúdico-corporais vivenciadas na formação docente concluiu que tal atividade viabiliza o contato integral com o *self*. Como resultado, percebeu que “[...] ao atuarem nos movimentos e sentimentos, as atividades proporcionam maior consciência corporal que, por sua vez, leva o sujeito a escutar a si mesmo e ter maior disponibilidade para as interações.” (RESSURREIÇÃO, 2015, p. 302). Assim, tanto a auto-estima, quanto a estimulação à convivência auxiliam no reencantamento com o trabalho e no engajamento e equilíbrio de energias.

Considerações finais

A partir dos resultados da pesquisa identificou-se que muitos trabalhos versam sobre a temática do mal-estar docente, entretanto há um predomínio da abordagem das causas do mal-estar em relação às alternativas para a diminuição do mesmo. Diferentes fatores para a diminuição do mal-estar docente foram encontrados, mas em números relativamente reduzidos. Foi possível dividir as alternativas que contribuem para a minimização do mal-estar em frequência alta e baixa. Podemos destacar a questão a relação profissional harmoniosa e cooperativa, a relação afetiva com os alunos e a formação continuada em meio aos fatores de alta frequência. Entre as alternativas de frequência baixa encontram-se a motivação, a importância social do trabalho e o gerenciamento do trabalho e da vida pessoal. Este gráfico apresentou uma grande diversidade, 28 alternativas para a diminuição do mal-estar foram localizadas. As alternativas também foram divididas em duas

dimensões: objetiva e subjetiva. No âmbito da dimensão objetiva destaca-se o componente relacional, que apresentou o maior número de frequências. Por sua vez, no que se refere à dimensão subjetiva encontram-se, por exemplo, a vocação e a auto-realização.

Percebeu-se também as alternativas de combate ao mal-estar, em geral, não são analisadas articuladas às políticas educacionais, apesar de as mesmas influenciarem diretamente o trabalho docente e funcionarem como catalizadores da intensificação e precarização do trabalho dos professores. Acreditamos que a tentativa de diminuição do mal-estar está diretamente ligada à implantação ou não das políticas educacionais.

Apesar das inúmeras pesquisas existentes sobre o mal-estar docente, as alternativas para a diminuição dos mesmos não costumam ser abordadas com a mesma regularidade que é tratada as causas para o mal-estar. Como consequência, o mesmo ainda continua sendo uma realidade entre os profissionais em exercício na educação básica.

Nesse sentido, acreditamos ser pertinente a realização de mais estudos sobre o tema, articulando-o com as políticas públicas e educacionais. Por fim, essa etapa de pesquisa foi importante para compreendermos o que as teses e dissertações revelam sobre as alternativas para a diminuição do mal-estar docente para que possamos dar continuidade a nossa dissertação que abordará a questão do mal-estar e trabalho docente na escola de tempo integral.

Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BRANQUINHO, N. G. S. **Qualidade de vida no trabalho e vivências de bem-estar e mal-estar no trabalho em professores da rede pública municipal de Unaí/MG**. 2010, 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

FELIX, C. D. **O bom professor na concepção do aluno: adolescentes em busca de um referencial adulto**. 2009, 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERRAZ, I. C. **A mulher professora e seus tropeços diante da diferença**. 2013, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2013.

FERREIRA, N. S. A. de. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GERBER, A. P. S. de. **O bem-estar na docência: o cuidado de si através da arte**. 2007, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

JESUS, S. N. de. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Uma lição de síntese. Porto: ASA, 2002.

_____. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto, 2000.

LIMA, J. A. de. O papel do professor nas sociedades contemporâneas. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 6, p. 47-72, 1996.

MANCIBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a09v2899.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, Jul-Dez. 2014.

RESSURREIÇÃO, S. B. da. **Coração de professor: o (des) encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica**. 2005, 344 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

RINALDI, R. P. Formação de professores: algumas considerações sobre o campo de pesquisa. In: MILITÃO, A. N.; SANTANA, M. S. R. (Orgs.). **Interseções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 79-98.

SANTOS, Y. M. dos. **Do mal-estar docente de professores do ensino médio: contribuições de Nietzsche e Freud**. 2013, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

MAL-ESTAR DOCENTE: UM OLHAR DAS PROFESSORAS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

TEACHER MALAISE: A VIEW OF PEDAGOGIC TEACHERS AND PEDAGOGICAL COORDINATORS

EL MALESTAR DOCENTE: UNA MIDARADA DE LAS PROFESORAS Y COORDINADORAS PEDAGÓGICAS

Ana Paula Dworak*
Bruna Caroline Camargo**

Resumo: O presente trabalho, resultado de um Trabalho de Conclusão de curso, apresentando na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 2016, tem como objeto de estudo o mal-estar docente e a sua influência na saúde do professor. Considerando as mudanças e transformações que ocorrem no cotidiano escolar e sociedade, o professor enfrenta novos desafios e funções, os quais podem influenciar no sentimento de mal-estar, bem como na sua saúde. Assim sendo, a pesquisa foi realizada com professoras e coordenadoras pedagógicas da rede pública municipal de Ponta Grossa/PR, tendo-se como instrumento para a coleta de dados o questionário e entrevista. O objetivo geral desse estudo foi compreender como o mal-estar tem afetado a profissão docente. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, numa perspectiva exploratória, além de utilizar a pesquisa bibliográfica. As discussões realizadas neste trabalho estão alicerçadas em Cantos (2005), Esteve (1999), Libâneo (2004), Lima e Carvalho (2013), Mizukami (2013), Oliveira (2004). Diante disso, constatou-se que há a necessidade de novos olhares para as questões que levam a compreender a função docente, pois as intensas cargas laborais, as quais demandam muita energia, podem influenciar na saúde do professor. Além disso, verificou-se que estão a cada dia mais desmotivados e buscando novos caminhos, até mesmo com anseios de mudar de profissão. Portanto, percebe-se a necessidade de uma formação continuada mais vigorosa com esses profissionais, para que estejam prontos para lidar com essa situação, além de motivá-los e auxiliá-los para que estes sentimentos não levem ao adoecimento e a desistência da profissão.

Palavras-chave: Mal-estar docente. Saúde do professor. Desenvolvimento profissional.

Abstract: The present work, resulting from a research of conclusion of course, and presented at the State University of Ponta Grossa, has as object of study teacher malaise and its influence on the health of the teacher. Considering the changes and transformations that happen in daily life and in society, the teacher faces new challenges and functions which can influence the feeling of malaise, as well as of his health. Therefore, the research was realized with the teachers and pedagogical coordinators of the public network of Ponta Grossa/PR, having as instrument for the collection of data the questionnaire and the interview. The general objective of this study is to understand how the malaise has affected the teaching profession. The research has had a qualitative treatment, in an exploratory perspective, in

* Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora Pedagógica da Educação Básica da rede privada de Ensino, na cidade de Ponta Grossa. E-mail: ana_dworak@hotmail.com

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora Colaboradora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: bruh.c.camargo@gmail.com.br

addition to using a bibliographic search. The discussions carried out in this work are based on Esteve (1999), Oliveira (2004), Libâneo (2004), Libâneo (2004), Cantos (2005), Lima and Carvalho (2013) and Mizukami (2013). On this, it was found that there is a need for new questions that lead us to the understanding of the teacher, because the intense workloads that require a lot of energy, can influence the teacher's health. Besides that, it was found that they are increasingly unmotivated and seek new paths even the desire to change their profession. Therefore is perceived the need of more vigorous formation for these professional to be ready to deal with this situation and to motivate them and to help them to make these feelings do not lead them to illness and to give up their profession.

Keywords: Teacher's malaise. Teacher's health. Professional development.

Resumen: El presente trabajo, resultado de un Trabajo de Conclusión de curso, presentado en la Universidad Estadual de Ponta Grossa, en el año 2016, tiene como objeto de estudio el malestar docente y su influencia en la salud del profesor. Considerando los cambios y transformaciones que ocurren en el cotidiano escolar y sociedad, el profesor enfrenta nuevos desafíos y funciones, los cuales pueden influenciar en el sentimiento de malestar, así como en su salud. Así, la pesquisa fue realizada con profesores y coordinadoras pedagógicas de la red pública municipal de Ponta Grossa/PR, y tiene como instrumento para la captura de datos el cuestionario y entrevista. El objetivo general de ese estudio fue comprender cómo el malestar ha afectado la profesión docente. La pesquisa tuvo un abordaje cualitativo, en una perspectiva exploratoria, además de utilizar la pesquisa bibliográfica. Las discusiones realizadas en este trabajo están basadas en Cantos (2005), Esteve (1999), Libâneo (2004), Lima y Carvalho (2013), Mizukami (2013) y Oliveira (2004). Delante de eso, se constató que hay la necesidad de nuevas miradas a las cuestiones que llevan a comprender la función docente, pues las intensas cargas laborales, las cuales demandan mucha energía, pueden influenciar en la salud del profesor. Además, se verificó que están a cada día más desmotivados y buscando nuevos caminos, hasta con deseo de cambiar de profesión. Por tanto, se percibe la necesidad de una formación continuada más vigorosa con esos profesionales, para que estén listos para hacer frente a esa situación, sino también que los motiva y auxilia para que estos sentimientos no lleven a enfermedades y al abandono de la profesión.

Palabras claves: Malestar docente. Salud del profesor. Desarrollo profesional.

Introdução

O presente estudo busca discutir a respeito do mal-estar e a sua influência na saúde do professor, tendo em vista que muitas escolas possuem professores inativos devido à depressão, estresse físico e mental, desgastes emocionais, levando em conta que o trabalho do docente está relacionado com fatores psicossociais e interação direta com pessoas.

A educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se as demandas a ela apresentada e assim se demonstra propício para o desenvolvimento de doenças emocionais que afetam ao

docente e também a aprendizagem do aluno. (OLIVEIRA, 2004).

Nesta perspectiva, identifica-se a existência de diversas doenças que permeiam a profissão docente dentro do ambiente educacional e que acabam interferindo nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos e no andamento da escola, levando em conta que o profissional não se encontra em uma condição de saúde favorável, o que pode ocasionar faltas frequentes, momentos de desconforto em sala de aula, entre outros. Dessa maneira, tais elementos podem influenciar na organização do trabalho pedagógico da escola, interferindo também na aprendizagem dos alunos.

Segundo Carlotto (2002), as mudanças de contexto social demandam uma carga de estresse muito grande, pois cabe ao professor gerenciar essas mudanças no meio escolar, a profissão passa a ser vista de outra forma, pois não se trata apenas de uma atualização contínua, mas de renúncia de saberes e conteúdo que faziam parte de sua prática por anos para novas funções, novas formações, a fim de atender as demandas da sociedade atual.

A escola se torna um dos ambientes mais propícios para que ocorra o estresse, gerando o mal-estar docente. Isso está relacionado aos grandes impactos que ocorrem, que também são decorrentes das mudanças constantes das políticas públicas, tecnológicas e da globalização.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como o mal-estar tem afetado a profissão docente. Os objetivos específicos foram identificar as principais queixas dos professores da rede pública municipal de Ponta Grossa, quanto ao trabalho e seus reflexos em sua saúde mental e física; compreender a visão dos professores e gestores acerca do mal-estar docente; e identificar como a equipe gestora realiza a mediação de professores adoecidos.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, utilizando-se também a pesquisa bibliográfica e documental, numa perspectiva exploratória, como aponta Gil (2008, p. 27):

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A coleta de dados foi realizada em duas escolas da rede municipal de Ponta Grossa,

nos anos iniciais do ensino fundamental, em regiões distintas da cidade. Para os professores, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, nas quais estes poderiam ter uma melhor expressão para expor o ponto de vista e questões de múltipla escolha relacionadas ao tema de pesquisa. Para as coordenadoras pedagógicas, de cada escola, optamos para a realização de uma entrevista semiestruturada, na qual abordava questões sobre o trabalho pedagógico frente ao corpo docente.

Assim, depois da liberação para a coleta de dados, por parte da Secretaria Municipal de Ponta Grossa, o primeiro contato com as escolas ocorreu por meio da apresentação da pesquisa junto à direção das escolas para expor os objetivos pretendidos. Foram entregues trinta e sete (37) questionários aos professores destas escolas, no entanto, retornaram dezesseis (16). Vale ressaltar que os sujeitos da pesquisa serão identificados como P1, P2, P3...P16, para professores e G1 e G2 para as coordenadoras pedagógicas.

Fica evidente a necessidade da discussão e pesquisa no meio escolar referente ao mal-estar docente, bem como seus impactos na saúde do professor, compreendendo os anseios e sentimentos deles, levando em conta as reformas e demandas que a escola recebe e os diversos papéis que acaba exercendo para alcançar os objetivos educacionais.

O mal-estar docente

Ser professor sempre foi e será um grande desafio, pois é uma profissão que, juntamente com o cenário educacional brasileiro, vem enfrentando transformações. Além disso, há ainda a prevalência da concepção de que o professor deve ter vocação, desempenhando apenas atividades técnicas.

A profissão docente desde seus primórdios no Brasil, passa por uma carência de investimentos e de valorização, historicamente tornou-se desvalorizada e de pouco prestígio social. Alguns fatores políticos, sociais, organizacionais e históricos, tornam-se responsáveis pela precarização da profissão docente, levando o profissional a responder pelas exigências além da sua formação ou função, causando ao professor um sentimento de desqualificação e de desvalorização. (OLIVEIRA, 2004).

Assim, a globalização traz um efeito esterecedor para o professor, pois é necessário que ele esteja conectado as mudanças que ocorrem no mundo, como forma de aprofundar seus saberes e reconstruir sua prática docente. O mundo se transforma e junto dele a escola também passa por esse processo, alterando constantemente sua forma de organização e interação, atingindo voluntária ou involuntariamente o professor, como afirmam Lima e Carvalho (2013, p. 296) “[...] as transformações que ocorrem nos contextos social, cultural, político e institucional têm o impacto na escola e, conseqüentemente, na profissão docente.”

Diante deste cenário de mudanças e transformações, o professor, ao enfrenta-las, acaba deparando-se com situações cotidianas que podem desmotivar e desestimular a permanência na profissão. Assim sendo, as condições de trabalho podem influenciar neste processo, sendo estas interligadas a falta de estrutura nas escolas, salas superlotadas, baixa remuneração, mudanças no cenário político, entre outros.

Nesta perspectiva, a desmotivação e desestímulo diante da profissão pode ocasionar o mal-estar docente, denominado por Esteve (1999) como efeitos negativos que advém das condições pedagógicas, psicológicas e sociais que afetam a personalidade do professor, as quais estão interligadas com as

mudanças ocorridas no âmbito social e múltiplas funções que este precisa desempenhar.

Em todas as profissões é possível diagnosticar cargas laborais excessivas no ambiente de trabalho, envolvendo cobranças de metas e resultados, trabalhos impecáveis e de forma sistemática, por exemplo. No entanto, a profissão docente é uma das mais atingidas por esses fatores de sobrecarga laboral, não apenas pela cobrança de resultados, mas por diversos fatores, os quais envolvem a baixa remuneração, constância de adaptação de diversas realidades etc.

Segundo Cantos (2005), a carga de trabalho dos profissionais deve ser compreendida a partir de dois setores, o campo físico e o mental, em que os dois estão intimamente ligados, pois o campo mental controla também o físico, se um não se encontra em um bom estado, o outro também será afetado:

Quando um trabalho provoca a diminuição da carga psíquica, ele torna-se fatigante, angustiante, e o reflexo desse quadro pode ser traduzido, entre outros sintomas, por palpitações, hipertensão arterial, tremores, suores, câibras, desidratação da mucosa. Portanto, é necessário haver uma interrupção desse processo, de maneira a transformar um trabalho fatigante em prazeroso e equilibrante. (CANTOS, 2005, p. 16).

Além desses prejuízos à saúde psíquica, mencionados por Cantos (2005), é importante observar os fatores que afetam esse desempenho do trabalho e que o torna não prazeroso. Assim como em diversas profissões, os docentes também são afetados por essas múltiplas cargas físicas e mentais, principalmente devido as grandes mudanças, como já citadas acima (tecnológicas, organizacional, etc.).

Lima e Carvalho (2013) afirmam que isso ocorre em virtude da intensificação do

ritmo de trabalho, o que antes se referia apenas em ensinar disciplinas, assume outras funções como assessoramento psicológico, hábitos de saúde e higiene, além da falta de autonomia, pouca infraestrutura do ambiente escolar, relações conturbadas com familiares e alunos, a baixa remuneração, desqualificação social, psicológica e biológica dos docentes. Isso acaba gerando um desgaste na profissão e um sentimento de desprofissionalização, causando mal-estar docente e pouca qualidade de vida:

As características mais estressantes do trabalho docente são: trabalho repetitivo, intensa concentração em uma mesma tarefa por um longo período, volume excessivo de trabalho, ritmo acelerado, interrupção das tarefas antes de serem concluídas, tempo insuficiente para realização das tarefas, falta de interesse dos colegas de trabalho, exposição a hostilidades, conflitos com colegas de trabalho e inexistência de processo democrático. (ROCHA; FERNANDES, 2008, p. 27).

Na profissão docente, o mal-estar chega de forma silenciosa, com as pequenas tensões do dia a dia que vão se acumulando e dificultando o prazer de exercer as suas atividades, levando ao esgotamento físico e mental, os quais podem influenciar no desejo por lecionar. Da mesma forma que esse processo surge com as pequenas dificuldades enfrentadas, cabe ao espaço escolar motivar esses profissionais para que exista o alívio de tensões, sendo um espaço em que as soluções sejam coletivas.

O desgaste do professor, não é algo que afeta apenas a sua própria vida, as suas atividades, anseios e vontades. É possível perceber, segundo Gonçalves et al. (2008), que é um processo que afeta também a escola como um todo e principalmente os alunos, mesmo que de forma indireta:

[...] o cansaço e desgaste emocional e físico por parte dos professores, ao aproximar-se do fim do semestre letivo vai gradativamente aumentando seu nível de esgotamento, que muitas vezes pode ser sentido pelos alunos, uma vez que este desgaste reflete de forma significativa na aplicação dos conteúdos e aprendizagem dos alunos. (GONÇALVES et al, 2008, p. 4604).

Este processo de desgaste ocorre devido ao grande estresse e carga laboral de trabalho que o professor enfrenta durante o ano letivo e que se acumula até o fim do mesmo, afetando o aluno no que diz respeito a qualidade das aulas. Segundo as pesquisas realizadas por Reis et al. (2006), os professores acabam por demonstrar maior rispidez e nervosismo¹ com os alunos, além de possuírem faltas mais frequentes e de maior número de atividades a serem cumpridas.

Diante disso, a profissão docente tem como locus de seu desenvolvimento a escola, considerando que os saberes constituídos pelo docente, iniciados anteriormente a formação inicial, são apreendidos durante a sua carreira profissional, como afirma Mizukami (2013, p. 23):

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida.

O fato de uma pessoa se tornar professor, demanda tempo e disposição, se prolongando por toda a vida. Portanto, o processo

¹ Nervosismo é uma reação ao estresse e está associado aos sentimentos de esgotamento, impaciência e frustração que emergem da experiência individual de contrariedade em exercer seu trabalho. (REIS et al., 2006, p. 233).

educativo que ocorre nas escolas legitima a profissão docente desenvolvendo saberes e trazendo ao professor um olhar individualizado, além de oportunizar o trabalho coletivo por meio da troca de experiências entre professores iniciantes e os que possuem mais tempo de profissão.

Essa troca de experiências, segundo Mizukami (2013), é essencial tanto para quem está iniciando a carreira, como para aquele professor mais experiente, pois ambos dispõem de experiências intelectuais e ideias renovadas sobre formas que possam auxiliar os alunos. Dessa maneira, compreende-se que essa troca de experiências, as quais podem ser realizadas no momento da formação contínua, podem auxiliar o professor a superar os sentimentos negativos que enfrenta cotidianamente, os quais geram o mal-estar docente.

Perfil dos sujeitos

A partir do questionário aplicado, o qual abordava questões quanto a idade, dados sobre a profissão, faixa salarial, entre outros; e entrevista realizada, pode-se traçar o perfil dos sujeitos. Verificou-se que todas são mulheres, as idades das professoras variam de vinte à cinquenta e nove anos de idade, sendo que quatro professoras possuem a idade de vinte e um à vinte e nove anos, quatro professoras com idade entre trinta à trinta e nove anos, quatro professoras com idade entre quarenta à quarenta e nove anos e duas professoras com idade de cinquenta à cinquenta e nove anos. As coordenadoras pedagógicas, uma com trinta e dois e outra com quarenta e três anos.

De um modo geral, diante dos questionários respondidos, observou-se que a maioria das professoras não se sentem valorizadas, bem como não possuem tempo suficiente para

momentos de lazer, tais como, ida ao cinema, leitura diversas de livros e revistas.

Quanto à faixa salarial das professoras, percebe-se que das dezesseis professoras que responderam os questionários, três delas recebem até dois salários mínimos, doze recebem de dois a quatro salários mínimos e apenas uma recebe de quatro a seis salários mínimos, além de que todas responderam que lecionar é a ocupação principal.

Quanto a sua jornada de trabalho, doze responderam que trabalham quarenta horas semanais e quatro delas trabalham vinte horas semanais, além de que todas são efetivas. Além disso, todas possuem mais que cinco anos de serviço na profissão docente.

Analisando-se a formação de cada uma das docentes, onze possuem graduação, somada com mais uma especialização; três delas possuem apenas a graduação e uma possui apenas o magistério. Isso reflete também nas questões relacionadas as ferramentas de atualização, em que os dados coletados demonstram que as professoras que possuem graduação e especialização leem mais livros voltados a área, bem como possuem mais ferramentas de atualização, como assinaturas de revistas de educação, jornais e participam de cursos voltados à formação contínua.

Mal-estar docente: visão das professoras

O questionário aplicado continha sete questões abertas, as quais contemplavam perguntas relacionadas a relação do ambiente escolar com a saúde do professor, o afastamento de suas atividades por motivo de saúde, enfocando o esgotamento mental e psicológico, as múltiplas funções desempenhas dentro da escola e sala de aula, desmotivação profissional, vontade de desistir da profissão, entre outras.

Quanto as questões voltadas ao ambiente escolar e da forma como são resolvidas as situações de estresse, que podem vir a causar o desestímulo de profissionais docentes, de um modo geral, as professoras elencaram que o desgaste mental e psicológico, movimentos repetitivos, a tristeza e depressão são elementos que afetam sua saúde, estando relacionados com a falta de estrutura das escolas e alunos desrespeitosos. Percebe-se que isso afeta não somente a prática dos professores, como também a construção da sua própria identidade docente. Tais elementos são expressos nas respostas das professoras:

“O ambiente escolar afeta a saúde do professor devido aos desafios do docente em exercer múltiplas funções, lidar com conflitos extraescolares. Tudo isso gera um esgotamento físico e mental.” (P4, 2016).

“Quando trabalhamos em um ambiente calmo e acolhedor nos sentimos mais felizes. Mas quando temos alunos mal-educados e desinteressados em aprender, isso nos torna irritados e estressados.” (P16, 2016).

Isso demonstra que as docentes estão sentindo os reflexos que o ambiente de trabalho e sua sobrecarga ocasionam, afetando-as, não apenas pelo que ocorre dentro de sala de aula, mas por acúmulo de funções e demais fatores externos. Essas alterações podem ser motivos para a perda da identidade docente. Outra professora ainda cita:

“[...] existem muitas cobranças para os professores, porém falta estímulos por parte dos nossos superiores. A presença de políticas públicas no sistema educacional faz com que medidas educacionais sejam implantadas de forma autoritária, sem que haja discussão.” (P3, 2016).

A professora percebe que as situações ocorridas no interior da escola são também externas à escola, devido as políticas públicas

educacionais, que acabam implantando ações que deixam o professor “engessado” em sala de aula, afetando a sua autonomia, portanto, acabam sentindo-se perdidas, deslocadas e ao mesmo tempo, com sua capacidade e sua identidade docente comprometida.

É possível perceber que as docentes estão sendo afetadas por situações que ocorrem no ambiente escolar, principalmente nas salas de aula, envolvendo questões de infraestrutura, trabalhos pedagógicos mal direcionados, falta de acompanhamento pedagógico de qualidade e também pelo acúmulo de funções.

Além disso, a hora-atividade, regulamentada pela Lei Federal nº 11.738/2008, sendo um momento em que o professor não tem contato com os alunos, desempenhando atividades de planejamento, formação continuada etc., é um elemento que pode auxiliar os professores nas sobrecargas laborais e conseqüentemente ter melhores condições de trabalho. No entanto, algumas professoras apontaram que o momento destinado à hora-atividade é insuficiente para todas as atividades que devem desempenhar dentro da escola, sendo relatado que, na maioria das vezes, é necessário levar trabalho para casa:

“Muitas vezes é necessário levar parecer para concluir em casa, planejamentos, lembranças de datas comemorativas, entre outros...” (P6, 2016).

“Falta de computadores, internet para aperfeiçoamento do planejamento.” (P7, 2016).

Compreende-se que o excesso de trabalho levado para casa ainda se deve também à falta de estrutura dentro da escola. Considerando a resposta da P7, um planejamento bem elaborado, com atividades diferenciadas, demanda pesquisa e reflexão por parte do professor e as atividades realizadas dentro do ambiente escolar, facilitariam para

este buscar uma formação além da obtida, como cursos de extensão, pós-graduação e especialização, além de tempo de lazer.

Diante disso, cerca de 20% das docentes apontaram que tiveram afastamento do trabalho para tratar de doenças relacionadas ao esgotamento e depressão. Além da resposta afirmativa sobre o afastamento, a P5 complementou:

“Já sofri muita discriminação por ter esta doença. Colegas de trabalho não entendiam as minhas crises, achavam que estava fingindo. Atualmente estou medicada e me sinto melhor, mas até acertarem minha medicação, quanto eu sofri, só eu sei.” (P5, 2016).

O fato trazido pela P5 é apontado por Paparelli (2010, p. 317-318):

Na secretaria da escola, frequentemente há professores “disfarçados” de secretários. São readaptados, afastados de suas funções de origem por motivo de saúde. Quando não aposentados por invalidez, ou seja, quando não considerados inaptos para o desenvolvimento de qualquer atividade laboral, permanecem trabalhando na escola, porém realizando outra atividade. De modo geral, esse profissional é visto com desconfiança, dó ou desprezo pelos demais.

Assim sendo, evidencia-se que os profissionais afastados por motivos de doenças, ocasionadas pelo mal-estar docente, passam a enfrentar uma nova demanda de estresse, que está para além da sala de aula, como o enfrentamento do julgamento de seus colegas de trabalho e a falta de interesse por parte da coordenação pedagógica, fato apontado pela professora P4 em outro momento.

Desta forma, cabe a equipe gestora compreender o processo pelo qual o docente está enfrentando e mediar para que possua melhores condições em se recuperar, a fim

de encontrar harmonia no ambiente de trabalho, fazendo com que se sintam valorizados e aceitos no meio.

O professor tem desempenhado inúmeras funções na sua profissão, o que pode levar aos sintomas de estresse, esgotamento físico, mental e depressão. Diante disso, as professoras P4, P8 e P9 nos trazem as seguintes afirmações:

“O professor desempenha múltiplas funções porque é no ambiente escolar que convivemos com um choque de emoções entre várias realidades, histórias sociais, principalmente de alunos. Nos vemos diante de situações inusitadas sem estar preparadas para enfrenta-las corretamente, na maioria das vezes.” (P4, 2016).

“[...] as crianças trazem de casa problemas que interferem no aprendizado, por tal situação tenta-se entender o que está acontecendo para que haja sucesso no aprendizado.” (P8, 2016).

“[...] psicólogo, mãe, enfermeiro, precisamos manter a calma. E ao olharmos para nossos alunos como seres sensíveis, termos um afeto [...]” (P9, 2016).

As professoras demonstram que, muitas vezes, os alunos acabam trazendo inúmeros problemas de casa, o que interfere no seu processo de aprendizagem. Além disso, compreendem que as mudanças ocorridas na sociedade afetam o âmbito da sala de aula, as quais influenciam na busca por soluções para que esse aluno tenha uma melhor aprendizagem. No entanto, tais elementos apontados pelas professoras podem afetar a sua prática docente, sua vida profissional e pessoal, aumentando suas cargas de estresse, assumindo esses desafios da escola para si, na tentativa de melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos. Carlotto (2002, p. 23) afirma que:

O professor, neste processo, se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. Exige-se que seja companheiro e amigo do aluno, lhe proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, mas ao final do curso adote um papel de julgamento, contrário ao anterior. Deve estimular a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo pede que se acomode às regras do grupo e da instituição.

Nesta perspectiva, as professoras apontaram elementos que as fazem sentir desmotivada diante da profissão, tais como indisciplina e desinteresse dos alunos, falta de estrutura e material pedagógico na escola, baixo salário, falta de participação das famílias no processo de aprendizagem do aluno e falta de motivação. Entre esses elementos, a indisciplina foi apontada pela maioria dos sujeitos.

Refletindo ainda sobre a extensão do trabalho docente e suas atribuições, as professoras evidenciaram como percebem o papel do professor na contemporaneidade e o sentimento em relação a profissão. Assim, evidenciam-se as respostas a seguir:

“O papel do professor é essencial. É recompensador, gratificante. Porém a vontade de desistir existe, porque ultimamente não conseguimos colocar em prática o que estudamos e acreditamos ser o correto. Isso é frustrante.” (P15, 2016).

“Já senti vontade de desistir da profissão no início da carreira, porque levei um choque ao ver a realidade escolar. Atualmente me sinto bem como professora e consciente que há muitos obstáculos a ser contornados e práticas a serem aprimoradas.” (P4, 2016).

Como citado pelo autor, Libâneo (2004), algumas condições de trabalho,

somados a desvalorização e a falta de prestígio social que a profissão docente vem enfrentando, acabam prejudicando na formação de sua identidade e também de futuros professores, tornando-os resistentes com a profissão e com dificuldades em relação ao engajamento da teoria e prática:

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 77).

Desta forma, quando o professor não se sente valorizado, apresenta a perda de sua identidade e também de saúde, influenciando em sua vontade de realizar atividades, de buscar conhecimento e até mesmo de demonstrar vontade em exercer a profissão.

A falta de formação continuada dentro das escolas, ocasiona uma certa dificuldade em discutir problemas pertinentes a realidade escolar, levando a um distanciamento entre teoria e prática, sobrecarregando o docente.

A formação continuada tem o papel de auxiliar os professores e coordenadores pedagógicos nas práticas escolares, de forma a discutir a realidade da escola buscando soluções, estabelecendo metas, organizando o trabalho pedagógico, tornando assim a escola um ambiente dialógico e democrático, em que o professor se sente pertencente e atuante.

Mal-estar docente: a percepção das coordenadoras pedagógicas

A entrevista realizada com as coordenadoras pedagógicas continha questões relacionadas ao mal-estar docente e a influência na organização do trabalho pedagógico. No aspecto referente à ausência dos professores

e como isto afeta a rotina e organização da escola, as duas coordenadoras pedagógicas responderam que deixavam de realizar seus afazeres para entrar nas salas de aulas, ou também ter que mudar a organização da hora-atividade de algum professor para conseguir suprir a ausência de outro. Uma das coordenadoras pedagógicas relatou:

“É muito difícil quando faltam professores, a rotina da escola acaba comprometida. Compreendemos as necessidades de cada um, porém essa falta acaba mexendo com toda a escola, deslocando professores de hora-atividade ou até mesmo nós deixamos nossos afazeres de lado para entrar em sala de aula para ‘cobrir’ o professor que faltou.” (G1, 2016).

A equipe pedagógica tem que se reorganizar para atender a demanda mesmo com a ausência de seus professores, buscar maneiras para que a falta de um professor não afete o outro, pelo fato de muitas vezes não possuírem hora-atividade, a qual é um direito garantido por lei, como afirma Gonçalves et al. (2007, p. 4604) “As consequências são diversas, pois os coordenadores têm que encontrar formas diferenciadas para suprir a falta de professores, a fim de que os alunos não fiquem sem aulas”.

As coordenadoras relataram que existe um grande número de faltas dos professores por aspectos relacionados à saúde. Assim, foi indagado quais ações eram realizadas pela escola para amenizar as queixas e também neste processo de afastamento do trabalho por motivo de saúde. As coordenadoras responderam que:

“Procuramos sempre orientar os professores e auxiliar quando não estão bem, isso faz com que eles se sintam mais aceitos e acolhidos.” (G1, 2016).

“Procuramos compreender a situação de cada profissional e auxiliá-los no que está ao nosso alcance.” (G2, 2016).

Compreende-se, a partir da fala das coordenadoras que estas buscam auxiliar o professor neste processo de reinserção no ambiente de trabalho, o qual é essencial tendo em vista que, muitas vezes, estes professores encontram-se desmotivados e que demonstram o estresse devido sua profissão. Uma maneira de amenizar esse processo é por meio das formações continuadas, promovendo a reflexão sobre a própria prática e discussão para melhoria, como aponta Libâneo (2004, p. 78):

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa o desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica.

Ademais, as coordenadoras relataram que a escola não está preparada para trabalhar com as questões relacionadas ao adoecimento docente:

“Não estamos preparados para o adoecimento dos docentes, sabemos que ele pode aparecer a qualquer momento, e isso envolve toda a organização da escola, mas infelizmente não estamos preparadas.” (G1, 2016).

“Não estamos preparados para o adoecimento, pois normalmente ele chega e nos pega de surpresa e não temos tempo hábil para lidar com isso, temos que correr atrás de profissionais para substituir aquele que se afastou, também é bem complicado devido aos alunos que estão acostumados com a professora e se depara com outra, um agravante no processo de ensino aprendizagem.” (G2, 2016).

Compreende-se que mesmo buscando dar o suporte necessário ao professor, as escolas não estão preparadas para lidar com as situações que emergem referente à saúde do professor, especificamente o mal-estar docente.

Indagadas sobre as principais queixas das professoras, as coordenadoras pedagógicas apresentaram que, em ambas as escolas, as queixas são relacionadas a indisciplina dos alunos. Na escola B a coordenadora pedagógica G2 relatou que diversas professoras acabaram desistindo da vaga devido a esse fator:

“Em nossa escola esse é um problema frequente, as novas professoras que chegam não sabem trabalhar com a indisciplina dos alunos e diversas vezes acabam desistindo da vaga. As professoras mais antigas reclamam também de indisciplina, mas ainda sabem contornar as situações.” (G2, 2016).

As coordenadoras relataram que buscam trabalhar nas reuniões com os pais estratégias para superar a indisciplina, mas devido as várias funções que desempenham, o tempo acaba não sendo suficiente para desenvolver atividades mais aprofundadas:

“Procuramos passar em reuniões, vídeos de conscientização aos pais e entramos em sala de aula com frequência para que os alunos percebam a importância de auxiliar os professores no processo de ensino aprendizagem.” (G1, 2016).

“Devido ao tempo corrido acabamos não tendo tempo para realizar um trabalho mais a fundo com os pais, também pelo fator que a participação deles não é tão efetiva, são poucos os que participam o momento que temos é na entrega de boletins, sempre entro na sala e converso individualmente com os pais em relação a disciplina dos alunos.” (G2, 2016).

Percebe-se, a partir da fala das coordenadoras, que há um trabalho voltado para os pais e alunos, mas não existe um trabalho voltado para os professores, conforme mostram os dados, para que consigam superar a dificuldade de estar à frente de uma turma indisciplinada.

É importante que o coordenador pedagógico trabalhe junto com os professores, sendo essa uma de suas funções. Segundo Libâneo (2004), as funções que devem ser desempenhadas são:

Planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos. (LIBÂNEO, 2004, p. 221).

Diante disso, percebemos a necessidade da formação continuada com os professores, a fim de refletir sobre o processo de indisciplina das turmas e encontrar soluções coletivas para essas situações. A formação contínua deve ser feita a partir de:

Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação. (LIBÂNEO, 2004, p. 229).

É de suma importância que os pedagogos acompanhem os professores e que também obtenham esse acompanhamento de órgãos superiores, para que as condições de estresse sejam minimizadas. Além de sempre acompanharem os processos que estão sendo desenvolvidos em sala, proporcionando formações continuadas, para que os professores se sintam amparados e acompanhados pela

escola. O bom resultado de uma escola, se dá a partir do momento em que todos sentem-se parte daquele espaço e responsáveis pelos seus resultados.

Considerações finais

A partir desta pesquisa, pode-se evidenciar que as intensas mudanças tecnológicas, sociais e econômicas, as mudanças ocorridas no âmbito educacional têm afetado o cotidiano do professor. Assim, o professor como agente transformador, necessita se adaptar a novas demandas, a novos ambientes sem possuir, muitas vezes, o mínimo de apoio para passar por esses momentos.

Nesta perspectiva, o docente perde a identidade, devido a quantidade de responsabilidades desencadeadas a ele, a falta de apoio em momentos de conflito, questões salariais e profissionais influenciam gradativamente no processo da identidade profissional, sendo um dos fatores que levam o professor a desistir da carreira docente, bem como desestimula seus anseios quanto a profissão.

Esse fator de desistência e desestimulação profissional ocorre devido ao mal-estar docente, o qual afeta a saúde do professor, principalmente no que se refere ao aspecto psicológico. Assim sendo, muitos docentes acabam afastando-se do seu meio de trabalho devido a situações causadas pelo mal-estar ou até mesmo assumem outras funções menos exaustivas a eles no próprio ambiente escolar.

Por meio da coleta de dados, foi possível perceber que os professores encontram-se desestimulados, apontando para isso alguns fatores que interferem neste processo, tais como falta de estrutura, indisciplina dos alunos, falta de material pedagógico, baixa remuneração e participação dos pais. Assim sendo, as professoras demonstraram o desestímulo diante da profissão, em que algumas já

necessitaram se afastar de sua função devido a causas relacionadas ao ambiente de trabalho, além de que já consideraram desistir da profissão

Os resultados da pesquisa revelaram que o fenômeno do mal-estar docente tem afetado as professoras e as mesmas percebem que isso reflete também sobre os alunos e comunidade escolar. Além de perceberem o ambiente escolar como um possível causador de adoecimento, compreendem que outro fator desta causa é o fato de desempenharem diversas funções junto a docência, que não estão inclusos em sua formação, como enfermeiros, cuidadores e até mesmo agente social, o que causa um sentimento de perda de identidade profissional.

As condições de trabalho interferem no mal-estar dos docentes, pois alteram seu humor, dificultam a sua socialização com os demais, além de interferirem na forma como auxiliam os alunos e no tratamento com os mesmos. Professores em estado de mal-estar, precisam de auxílio para passarem por essas intempéries da vida e carreira, os coordenadores e professores só conseguirão lidar com essas situações buscando o conhecimento, o que gera a necessidade de formação continuada.

Sendo assim, necessitamos de um processo de formação continuada mais vigoroso referente ao tema, para preparar professores e demais sujeitos que estão envolvidos no processo da educação, para lidar com as situações relacionadas ao mal-estar docente, bem como compreender e se solidarizar com o companheiro, evitando momentos de estresse e preconceitos.

Referências

BRASIL. **Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 13 mai. 2017.

CANTOS, G. A.; SILVA, M. R.; NUNES, S. R. L. Estresse e seu reflexo na saúde do professor. **Saúde em revista**, Piracicaba, v. 7, n. 15, p. 15-20, 2005. Disponível em: <<https://fauufpa.files.wordpress.com/2012/02/saude15art02.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 7, n.1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, J. P.; DAMLE, M. P.; SZYMANSKY, M. L. O mal-estar docente segundo a percepção de coordenadores pedagógicos da rede pública de Cascavel. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais...**, Curitiba: PUC, 2008. p. 4597-4606.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, I. C. dos S; CARVALHO, M. V. C. Os significados e os sentidos do mal-estar docente na voz de uma professora de início de carreira. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 295-312, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/5212>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

MIZUKAMI, M. da N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. **Por uma política nacional**

de formação de professores. São Paulo: UNESP, 2013.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

PAPARELLI, R. **Saúde mental relacionada ao trabalho**: o caso de educadores da rede pública de ensino paulistana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

REIS, J. F. B. E.; ARAÚJO, M. T.; CARVALHO, M. F.; BARBALHO, L.; OLIVEIRA E SILVA, M. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a12v27n94.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

ROCHA, V. M. da; FERNANDES, M. H. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, n. 57, v. 1, p. 23-27, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S004720852008000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 mar. 2017.

GESTÃO E A CONSTRUÇÃO DO “CUTTING”: UM RESGATE HISTÓRICO DE COMO A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA AFETA A SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR

MANAGEMENT AND “CUTTING” CONSTRUCTION: A HISTORICAL RANSOM HOW PRODUCTIVE RESTRUCTURING INFLUENCES HEALTH IN SCHOLAR AMBIENCE

GESTIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL “CUTTING”: UN RESCATE HISTÓRICO DE CÓMO LA REESTRUCTURACIÓN PRODUCTIVA INFLUYE EN LA SALUD EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Sabrina Estefânia Silva Dettmer*
Jaqueline Batista de Oliveira Costa**

Resumo: A reestruturação produtiva surge na sociedade como uma estratégia política para salvar e manter o sistema capitalista como modelo hegemônico de produção. Tal modelo surge em meio à recessão dos anos 70, e traz a ideia de flexibilização dos processos de trabalho. Porém, Heloani (2003) adverte que não existe de fato uma ruptura com o taylorismo-fordismo, e que tais novos métodos são apenas as velhas teorias, vestidas de formas mais atraentes e escoltadas por técnicas sedutoras. Tal reestruturação é expandida para diversos setores trabalhistas, como o sistema escolar. O presente trabalho tem como objetivo realizar um breve levantamento da história da reestruturação produtiva enquanto modelo de gestão organizacional, tentando então inferir sobre como tal reestruturação afeta o contexto escolar, focalizando aqui, na questão da saúde do professor e do aluno. Tentaremos também compreender como uma gestão pautada na reestruturação produtiva pode contribuir para construção do fenômeno social cutting, visto que a prática da automutilação cresce e já é considerado um grave problema epidêmico de saúde que afeta o cotidiano das escolas Brasileiras. Como caminho metodológico, optamos por realizar uma pesquisa de cunho teórico, por meio de uma revisão de literatura científica. Nossa análise traz o olhar de diferentes áreas do conhecimento, como a geografia, a sociologia e a psicologia, visando circunscrever teoricamente o tema e gerar um diálogo multifacetado e que abarque a complexidade implícita ao tema. Como resultado desta pesquisa, conseguimos aferir que há uma íntima relação entre uma gestão pautada na reestruturação produtiva e processos de adoecimento, tanto do professor quanto do aluno. Concluindo com a hipótese que o professor e o aluno, dentro deste meio globalizado e reestruturado, sentem subjetivamente as consequências destes novos modelos de subjetividades rasas e voltadas para o trabalho, adoecendo cotidianamente nas escolas Brasileiras.

Palavras-chave: Gestão escolar. Reestruturação produtiva. Cutting.

* Mestre em Psicologia pela UFGD (2018), na linha de processos Psicossociais, e Psicóloga também pela UFGD (2016). Atualmente faz especialização em Saúde Coletiva pela UCDB (2018) e cursa para se tornar Educadora Social pelo instituto Corpal (2018). E-mail: sabrina.dettmer@hotmail.com

** Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2011). Professora Adjunta do Curso de Graduação e Pós-Graduação (Mestrado) em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, (Dourados/MS). E-mail: jakbatist15@gmail.com.br

Abstract: The productive restructuring appears in the society as a strategy politicizes to save and to maintain the capitalist system as a hegemonic model of production. Such a model emerges amid the recession of the 1970s, and brings the idea of flexible working processes. However, Heloani (2003) notices that there is in fact no break with Taylorism-Fordism, and that such new methods are only the old theories, dressed in more attractive ways and escorted by seductive techniques. Such restructuring is expanded to various labor sectors, such as the school system. The present work has as objective accomplishes a brief rising of the history of the productive restructuring while model of organizational administration, trying then to infer on as such a restructuring it affects the school context, focusing here, in the subject of the teacher's health and of the student. We will also try to understand how management based on productive restructuring can contribute to the construction of the social phenomenon cutting, since the practice of self-mutilation grows and is already considered a serious health epidemic problem that affects the daily life of Brazilian schools. As a methodological path, we chose to carry out a research of theoretical stamp, through a review of the scientific literature. Our analysis brings the view of different areas of knowledge, such as the geography, sociology and psychology, aiming to circumscribe theoretically the theme and generate a multifaceted dialogue that encompasses the implicit complexity of the theme. As a result of this research, we got to check that there is one summons relationship among a ruled management in the productive restructuring and illness processes, as much of the teacher as of the student. Concluding with the hypothesis that the teacher and the student, within this globalized and restructured environment, subjectively feel the consequences of these new models of shallow and work-oriented subjectivities, getting sick daily in Brazilian schools.

Keywords: School management. Productive restructuring. Cutting.

Resumen: La reestructuración productiva surge en la sociedad como una estrategia política para salvar y mantener el sistema capitalista como modelo hegemónico de producción. Tal modelo surge en medio de la recesión de los años 70, y trae la idea de flexibilización de los procesos de trabajo. Sin embargo, Heloani (2003) advierte que no existe de hecho una ruptura con el taylorismo-fordismo, y que tales nuevos métodos son sólo las viejas teorías, vestido de las maneras más atractivas y acompañado por las técnica seductoras. Esta reestructuración se extiende a diversos sectores laborales, como el sistema escolar. El presente trabajo tiene como objetivo realizar un breve relevamiento de la historia de la reestructuración productiva como modelo de gestión organizacional, intentando entonces inferir sobre cómo tal reestructuración afecta el contexto escolar, enfocándose aquí, en la cuestión de la salud del profesor y del alumno. También intentaremos comprender cómo una gestión pautada en la reestructuración productiva puede contribuir a la construcción del fenómeno social cutting, ya que la práctica de la automutilación crece y ya se considera un grave problema epidémico de salud que afecta el cotidiano de las escuelas brasileñas. Como camino metodológico, optamos por realizar una investigación de cuño teórico, por medio de una revisión de literatura científica. Nuestro análisis trae la mirada de diferentes áreas del conocimiento, como la geografía, la sociología y la psicología, buscando circunscribir teóricamente el tema y generar un diálogo multifacético y que abarque la complejidad implícita al tema. Como resultado de esta investigación, logramos ver que hay una íntima relación entre una gestión pautada en la reestructuración productiva y procesos de enfermedad, tanto del profesor como del alumno. Concluyendo con la hipótesis que el profesor y el alumno, dentro de este medio globalizado y reestructurado, sienten subjetivamente las consecuencias de estos nuevos modelos de subjetividades rasas y dirigidas al trabajo, enfermando cotidianamente en las escuelas brasileñas.

Palabras claves: Gestión escolar. Reestructuración productiva. Cutting.

Introdução

O trabalho que segue visa realizar um breve levantamento da história da reestruturação produtiva enquanto modelo de gestão organizacional, tentando então inferir sobre como tal reestruturação afeta o contexto escolar, focalizando aqui, na questão da saúde do professor e do aluno.

Como caminho metodológico, optamos por realizar uma pesquisa de cunho teórico, por meio de uma revisão de literatura científica. Nossa análise traz o olhar de diferentes áreas do conhecimento, como a geografia, a sociologia e a psicologia, visando circunscrever teoricamente o tema e gerar um diálogo multifacetado e que abarque a complexidade implícita ao tema.

Em um primeiro momento será apresentado o resgate histórico através do debate da ideologia capitalista e sua hegemonia como produção subjetiva e organizacional. Onde iremos mostrar como capitalismo passa por um período de altos e baixos, com a crise dos anos 30 e depois o seu período mais prospero de expansão. Debateremos que por não cumprir suas principais promessas ideológicas, o sistema capitalista precisa se modificar estruturalmente, criando então um novo modelo de produção e gestão.

No segundo momento do debate que segue, apresentaremos a questão da Reestruturação Produtiva, como consequências das crises vivenciadas pelo capitalismo, especificamente a recessão dos anos 70.

No terceiro momento deste dialogo, colocamos a questão da Reestruturação produtiva em contexto escolar, analisando assim reformas no sistema escolar baseadas neste modelo de gestão.

Como resultados e discussões, apresentamos uma análise vinculando um fenômeno social que tem sido epidêmico nas escolas,

a questão dos cortes, o Cutting. Discutimos então o Cutting dentro da análise de sua produção subjetiva, apontando sua relação com o contexto escolar, visto que é neste que tal fenômeno se manifesta.

Concluimos então com a hipótese de que a reestruturação produtiva em contexto escolar em forma de gestão, precariza a condição de trabalho do professor, gerando consequências para saúde do professor e do aluno. Colocamos também o cutting em contexto escolar como uma das possíveis formas de adoecimento dos sujeitos que compõem a rede escolar.

Desenvolvimento

Metodologia

Para esta pesquisa, optou-se por uma pesquisa de natureza teórica. Realizaremos então uma breve revisão de literatura, trabalhando com áreas distintas, visando circunscrever o tema e gerar um diálogo teórico mais rico e multifacetado. Partindo de um referencial teórico diferenciado, visaremos um breve resgate histórico da organização do trabalho e tentaremos entender, através de seus conceitos, como esta organização e gestão podem influenciar no cotidiano escolar e principalmente na construção do fenômeno social cutting.

A ideologia capitalista e sua hegemonia como produção subjetiva

O sistema capitalista é um aparato complexo de produção, tanto industrial como subjetiva. Harvey (2008, p. 152) coloca que a estrutura desse sistema financeiro global alcançou tal grau de complexidade que ultrapassa a compreensão da maioria das pessoas.

Como sistema hegemônico que o é, o capitalismo passou por um processo complexo e multideterminado de consolidação enquanto sistema de produção, como Harvey salienta:

O modo como o sistema fordista se estabeleceu constitui, com efeito, uma longa e complicada história que se estende por quase meio século. Isso dependeu de uma miríade de decisões individuais, corporativas, institucionais e estatais, muitas delas escolhas políticas feitas ao acaso ou respostas improvisadas às tendências de crise do capitalismo, particularmente em sua manifestação na Grande Depressão dos anos 30. (HARVEY, 2008, p. 122-123).

Harvey (2008) coloca que diante da crise dos anos 30, foi necessário conceber um novo modelo de regulamentação para atender as necessidades da produção fordista, pois a crise manifestou-se fundamentalmente como falta de demanda efetiva por produtos, mas também alerta que foi neste momento em que a busca de soluções para garantir sua sobrevivência começou.

Nesse período do pós-guerra o modelo fordista viveu um período próspero, cheio de crescimento do capital como também no número de pessoas e instituições envolvidas em sua construção e incitação. Trabalhando de forma dinâmica, o fordismo se baseava em um compromisso e defesa de algumas ilusões, que eram compradas pelos trabalhadores, degustadas e ingeridas por toda uma sociedade como direitos.

Harvey (2008, p. 125) traz que:

Mas o crescimento fenomenal da expansão de pós-guerra dependeu de uma série de compromissos e reposicionamentos por parte dos principais atores dos processos de desenvolvimento capitalista. O Estado teve de assumir novos papéis e construir novos poderes institucionais; o capital

corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha a lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e noções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção.

Assim, o longo período de expansão capitalista no pós-guerra foi palco de um alto crescimento econômico, assim como os padrões de vida se elevaram. Logo as disposições à crise foram contidas e esquecidas. O fordismo neste período estabeleceu relações com o keynesianismo, enquanto o capitalismo se preocupava com a internacionalização de seu capital. Harvey (2008, p. 130) traz que “[...] eles criaram tanto um crescimento econômico estável como um aumento dos padrões materiais de vida através de uma combinação de estado do bem-estar social, administração econômica keynesiana e controle de relações de salário.”

Por conseguinte, “[...] o fordismo do pós-guerra tem de ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total.” (HARVEY, 2008, p. 131). Para estabilizar um modelo como este, ele teve que incorporar a vida de todos, teve que se inserir no dia-a-dia e, sobretudo, estar imbricado na cultura. Assim, o capitalismo traz uma nova padronização do produto mais também do consumo em si. A cultura segue então uma lógica ideologicamente mercadológica, e essencialmente capital.

O que se seguiu deste período de expansão, porém, não foi como o compromisso fordista anunciava e vendia. Esse novo quadro se desenrolou, pois nem todos eram atingidos pelos benefícios do fordismo, gerando como consequência uma grande desigualdade e insatisfação da população. Como Harvey coloca:

Desigualdades resultantes produziram sérias tensões sociais e fortes movimentos sociais por parte dos excluídos - movimentos que giravam em torno da maneira pela qual a raça, o gênero e a origem étnica costumavam determinar quem tinha ou não acesso ao emprego privilegiado. Essas desigualdades eram particularmente difíceis de manter diante do aumento das expectativas, alimentadas em parte por todos os artifícios aplicados à criação de necessidades e à produção de um novo tipo de sociedade de consumo. Sem acesso ao trabalho privilegiado da produção de massa, amplos segmentos da força de trabalho também não tinham acesso às tão louvadas alegrias do consumo de massa. Tratava-se de uma fórmula segura para produzir insatisfação. O movimento dos direitos civis nos Estados Unidos se tornou uma raiva revolucionária que abalou as grandes cidades. O surgimento de mulheres como assalariadas mal-remuneradas foi acompanhado por um movimento feminista igualmente vigoroso. E o choque da descoberta de uma terrível pobreza em meio à crescente afluência (exposta, por exemplo, em *The other America* de Michael Harrington) gerou fortes contra movimentos de descontentamento com os supostos benefícios do fordismo. (HARVEY, 2008, p. 132).

A expansão acaba em recessão. Os movimentos sociais se unem contra o sistema, contra os sindicatos. O capitalismo não cumpre seus compromissos sociais, gerando grandes rebeliões cotidianas, e principalmente a perda de sua credibilidade enquanto sistema hegemônico de produção.

A reestruturação produtiva

A profunda recessão dos anos 70 pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Como consequência, as décadas de 70 e 80 foram

marcadas como um período conturbado de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. Dentro dessas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos setores da organização industrial e da vida social e política começaram a tomar nova forma e roupagem. Essas experiências representam os primeiros sinais da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, que foi associado a um sistema de regulamentação política e social também distinta. (HARVEY, 2008).

A nova acumulação que surge, a flexível, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Esse modelo se baseia na flexibilidade dos processos cotidianos de trabalho, mas também do próprio mercado de trabalho, dos produtos, assim como nos próprios padrões de consumo. É de fato, setores de produção novos, inovação comercial, tecnológica e organizacional.

A cultura também segue esse processo de transformações, criando novos padrões e modos de funcionamento do consumo. Mas desta vez tudo está imbricado. O fim das promessas fordistas abre um período de incertezas e efemeridades, onde a imagem e o comércio regulam não só nossos interesses e desejos de consumo, como também nossas relações interpessoais enquanto pessoas. Harvey demarca tal apropriação cultural:

A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercatização de formas culturais. (HARVEY, 2008, p. 148).

Veremos agora, como tal processo de reestruturação produtiva foi utilizado em contexto escolar e quais as consequências para a prática.

Reestruturação produtiva em contexto escolar

Apresentado o contexto macro, analisemos agora o micro. Analisemos então como tal processo de reestruturação e flexibilização do trabalho tocou também no modo como se dá a prática da gestão escolar, mas como também gerou consequências para o cotidiano escolar, tanto para gestores, professores e alunos. Oliveira comenta sobre as reformas:

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

Tal processo de reestruturação foi implantado em prática cotidiana nas escolas, se tornando um novo modelo e referencial a ser seguido, guiando assim práticas docentes e consequentemente conduzindo a aprendizagem a certo modelo social pré-determinado que estava sendo implantado em todo setor trabalhista, ou, em Oliveira:

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

O que podemos ver em tais mudanças, é que conceitos, práticas e técnicas organizacionais e tecnicistas são empregados no território escolar. Tal “empréstimo” revela que a intenção e função do sistema escolar se assemelham agora no papel, à lógica de produção das grandes empresas capitalistas, ou seja, a escola abraça os objetivos da lógica liberal.

O sistema escolar passa a trabalhar para tal lógica liberal, produzindo claramente um cotidiano voltado para a produção de trabalhadores e consumidores ativos e ávidos por entrar no mundo do trabalho. Assim, o foco do trabalho muda, transformando a prática docente em algo descontextualizado da função escolar. Oliveira delimita melhor as modificações:

A flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho. A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Uma questão que está sendo apontada pela literatura é a precarização das condições de trabalho. A precarização também

chega em contexto escolar, mudando a prática do professor, visto que novas atribuições e habilidades lhe são cobradas, porém sem a capacitação ou formação necessária para tal demanda. Oliveira comenta:

Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação, [...] e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes vêm-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêm forçados a responder. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

A flexibilização atribui expectativas que não se adequam a realidade do sistema escolar Brasileiro. Tais expectativas também não condizem com a formação de professores, que serão, no fim, sobrecarregados com atribuições de diversas naturezas. Oliveira salienta sobre tal precarização:

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores

efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Pochmann (1999) adverte que as desigualdades sociais tendem a crescer mais, pois o referido processo de precarização do trabalho não aumenta ou amplia o número de empregos ofertados, enquanto espera crescimento econômico. Como resultado vivemos um período onde o medo do desemprego é constante aos que trabalham, e a dificuldade para se conseguir um emprego só aumenta.

Colocado tais ressalvas podemos dizer que as mudanças na organização do trabalho refletem um período histórico de grandes reformas políticas e institucionais. A educação acompanha as demandas da nova era que surge, refletindo em suas práticas o grande período de individualismo que a globalização traz em seu bojo. Oliveira alerta-nos sobre a globalização:

A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Mudanças não só no modo de aplicar a educação, mas também no modo de pensá-la e produzi-la. As expectativas em relação

às consequências da educação são transformadas, produzindo uma nova maneira de se construir sujeitos e relações sociais, baseando-se não mais na aprendizagem, e sim na produção subjetiva de trabalhadores e consumidores. Oliveira comenta:

Na transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo para o globalismo, a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas. Diante da constatação de que a educação escolar não consegue responder plenamente às necessidades de melhor distribuição de renda e, por extensão, saldar a dívida social acumulada em décadas passadas, a crença nessa mesma educação como elevador social é arrefecida. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Concluindo este ponto cabe dizer que a reestruturação produtiva, enquanto representante aqui do modelo liberal de produção, produziu reformas na educação e em suas formas de gestão. Tais mudanças, porém produzem diversas formas de violência, seja na retirada de direitos ou competências inadequadas depositadas sobre o professor. Tal contexto de trabalho gera uma prática precarizada, e reflete principalmente, na saúde mental e física dos sujeitos envolvidos na rede de ensino Brasileira.

Resultados e discussões

Cutting: análise de uma produção subjetiva

O Cutting é um fenômeno social que cresce. Fruto de uma sociedade (Pós) Moderna, tal fenômeno ainda é pouco debatido teoricamente, e por mais que ele sempre tenha existido em nossa sociedade e cultura,

só recentemente a ciência tem se preocupado com o tema. O Cutting, em sua prática, representa qualquer ato de se machucar intencionalmente, de forma superficial, moderada ou profunda, sem intenção suicida consciente. (CHAVES et al., 2013, p. 02).

Bauman (2008) argumenta que em nossa sociedade contemporânea a lógica mercadológica se sobressai sobre o poder do estado. Assim, direciono a problematização para o mercado e suas relações, sobretudo as trabalhistas e suas implicações no contexto escolar.

Corroborando com esta linha de pensamento, Heloani e Ribeiro destacam alguns pontos da história da saúde pública, evidenciando a relação entre saúde e modelos de produção:

O interesse pela saúde no Brasil só se deu quando o país se tornou produtor de café, mas restrito ao cuidado com a saúde das pessoas nos portos para não comprometer a exportação. Bem mais tarde, a construção das estradas de ferro desencadeou a preocupação com a saúde dos trabalhadores ferroviários do interior do país. Estes fatos apontam a estreita relação entre saúde, trabalho e a produção capitalista, pois a lógica capitalista, o trabalho não atende interesses e desejos nem do trabalhador, nem do usuário, mas do mercado e do capital, tornando o trabalho sem sentido, instalando-se um processo perverso de alienação. (MARX, 2004 apud HELOANI; RIBEIRO, 2012, p. 141-142).

Heloani (2003) coloca que a crise do modelo fordista trouxe diversas transformações para o modelo de gestão no mundo do trabalho. Logo, como apontado no debate anterior, o modelo de flexibilização veio para garantir a sobrevivência do capitalismo. Porém a nova roupagem de tal modelo não condiz com suas intenções e ideologias. O autor traz que não existe de fato uma ruptura

com o taylorismo-fordismo, e que tais novos métodos (a reestruturação) são apenas as velhas teorias, vestidas de formas mais atraentes e escoltadas por técnicas sedutoras.

Tal apelo à subjetividade humana sem dúvidas é um dos planos mais engenhosos existentes, gerando não só trabalhadores com extrema identificação com as empresas, mas também corpos dóceis e obstinados em busca de entrar para tais empresas. Como o adolescente de tal sociedade consegue se inserir nesta lógica trabalhista? Qual o preço que se paga? Como o professor atua neste espaço?

Neste contexto contemporâneo a competitividade é viva e permanente, assim como suas consequências subjetivas. O jovem contemporâneo se vê neste admirável mundo novo, com pressões e aspirações sobre o que deve ser feito para conseguir se inserir no mercado de trabalho. Pontuamos assim, que enquanto fenômeno social, a automutilação é atravessada por diversas linhas ideologias, incluindo a mercadológica.

Autores como Bauman (2008) e Harvey (2008), debatem sobre o processo de individualização que o modelo neoliberal tem incitado e instalado em nossas subjetividades. Assim, seguindo tal lógica, quando o adolescente não consegue a tão sonhada vaga no vestibular, a culpa recai sobre ele. Ou quando não consegue o emprego, ou acompanhar os estudos com tanta dedicação e foco, a culpa também é mantida sobre o corpo dele. Heloani e Ribeiro (2012, p. 142) alertam ainda dentro da história da saúde pública esta perspectiva individualizante: “Fortalecia-se cada vez mais a regra: só quem trabalha tem saúde.”

Assim, problematizo com o questionamento se tal lógica neoliberal, voltada para o mercado e sua competitividade não estaria por traz de um grande sofrimento psíquico que atinge tais jovens, não somente pela pressão

exercida pelo sucesso, mas também pela ausência da possibilidade de emancipação.

O professor, que em sua prática deveria ser o mediador do conhecimento, acaba sobrecarregado de outras funções, e acaba muitas vezes precarizando sua prática educativa. A relação professor-aluno se perde em meio às novas competências exigidas ao professor.

Os dados são de alerta, nos mostrando como tal lógica trabalhista está afetando os sujeitos e sua saúde:

A violência auto-infligida ocupa um lugar prioritário na pauta dos problemas sociais que provocam impacto sobre a saúde pública no mundo. Segundo informações da OMS, estima-se que se suicidaram 815 mil pessoas no ano de 2000, o que representa uma taxa de mortalidade de aproximadamente 14,5 em cada cem mil, “uma pessoa a cada 40 segundos”, diz o documento, referindo-se aos países que notificam esse eventos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2002, p. 183). No conjunto das auto-agressões, as auto-infligidas são a principal causa de mortes em vários países. Dos 15 aos 44 anos, as lesões e aos traumas auto-infligidos são, hoje, a quarta causa de óbitos no perfil geral de mortalidade e a sexta maior, como origem de problemas de saúde e de incapacitações físicas no mundo. (BRASIL, 2005, p. 206).

O jovem tem então, um contexto marcado e guiado por uma lógica capitalista. Ele tem sua subjetividade atravessada, capturada. A vida em si se torna construída para o mercado de trabalho. E como sair disto?

A própria escola está dentro de um contexto capitalista, ela ensina o que a sociedade produz. Enquanto Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1970) ela segue uma lógica direcionada a produção de mão de obra, corpos domesticáveis e consumidores ávidos por novidades. Segue a ideologia dominante.

Circunscrevendo o tema logo se nota também a influência midiática presente neste processo. O marketing coloca pressões sobre o jovem, sim. Mas o que se pesa são as necessidades que ele cria. Enquanto imagem, o marketing carrega discursos e os propaga, levando ideologias e criando necessidades mercadológicas. As intenções e ideologias que são proclamadas produzem novas subjetividades todos os dias, porém, subjetividades lapidadas, achatadas e reduzidas a uma lógica neoliberal.

O ponto que não se pode deixar passar ao se falar em Cutting e a ideologia neoliberal é como tal relação ocorre com o trabalhador. O professor, instrumento de tal lógica, se vê de mãos atadas, e também sofre na pele com tal precarização.

A reestruturação produtiva promoveu a precarização do trabalho, como é apontado por muitos autores. A mudança de modelo em si já é apontada como um gatilho para diversos comprometimentos na saúde do trabalhador:

É compreensível que essas dificuldades e mudanças na implementação de novos modelos de produção de saúde também são causadores de ansiedade frente à equipe quando seus membros sofrem nesses empreendimentos reinventivos, inovadores e criativos. (RIBEIRO; PIRES; BLANCK, 2004 apud HELOANI; RIBEIRO, 2012, p. 146).

O modelo de flexibilização também é apontado como produtor de uma grande perda de autonomia frente aos processos de trabalho. Devido a fragmentação implícita a este modelo, o professor-trabalhador também perde a possibilidade de identificação com o trabalho, tornando assim a sua prática sem sentido. Os modelos que agora vigoram não evidenciam tais pontos, pelo contrário, o investimento é no individualismo e no distanciamento com o trabalho e seu produto. Heloani e Ribeiro

(2012, p. 143) apontam que os movimentos de coletividade dos trabalhadores de saúde foram perdendo força, diante de um modelo que privilegiava a individualidade e a competitividade. Pereira comenta:

Nas duas últimas décadas, testemunhamos em nosso país múltiplas fusões e privatizações, de empresas privadas e públicas. Traziam muitas promessas e que logo se patentearam em desregulamentações, mudanças no contrato de trabalho, aumento da jornada de trabalho, precarizações e terceirizações. Como marco fundamental, as perdas dos direitos dos trabalhadores e demissões massivas que passaram a ser justificadas pela política de reestruturação e reengenharias. [...] Esse foi o legado que as políticas neoliberais causaram aos trabalhadores. (PEREIRA, 2011, p. 67-68).

A ideologia neoliberal deixa de herança aos trabalhadores o seu compromisso social de bem-estar. Com isso, individualiza comandos, vende mais uma ilusão. Logo, espera-se que o trabalhador contemporâneo dê o máximo de si, de sua capacidade, dinâmica e rapidez.

Pereira (2011, p. 69) ainda nos fala que “[...] o ritmo tornou-se intenso, o lema a ser seguido e perseguido por todos tem como norte a agilidade, qualidade e flexibilidade. E pode ser expresso na frase: ‘a empresa é o que você faz cotidianamente por ela’ ou ainda: ‘o seu sucesso será o sucesso da empresa’.”

Mas não só o sucesso da empresa recai como responsabilidade sobre o trabalhador, mas também o peso da própria saúde:

A injustiça predomina, quer falemos de doenças do trabalho e acidentes sofridos, até os dias atuais. E a ideologia da culpabilização sobressai para aqueles que adoeceram; talvez por isso limpem-se as máquinas de qualquer vestígio de acidentes ou castiguem aqueles que retornam, deixando-os

sem trabalho e isolados dos colegas sendo frequentemente vítimas de fofocas e perseguições. (PEREIRA, 2011, p. 75).

Podemos inferir, dentro do quadro apresentado, que o adolescente e o professor-trabalhador, em nossa sociedade vivem em condições precárias. Eles sobrevivem. Os impactos para a saúde, seja mental ou física, são gritantes. Esses gritos muitas vezes são revoltas, ocupações públicas, resistências. Mas também há o grito na pele, o grito que pede cuidado, pois já não suporta mais.

Conclusão

Como resultados desta análise e, sobretudo problematização, conseguimos inferir que o modelo de produção hegemônico existente promove desigualdades nos setores e na prática trabalhista, bem como precariza as condições de trabalho, removem a autonomia e a possibilidade de identificação com o produto. E que como consequência de tais produções, ele tem sujeitos adoecidos, insatisfeitos.

Podemos verificar, através do breve resgate histórico, como a lógica capitalista promoveu mudanças na organização do trabalho e na gestão escolar. Observamos como tal reestruturação inverte valores essenciais da escola, e precariza as condições de trabalho do professor, tendo como consequência uma relação-aluno totalmente prejudicada e marcada por tal lógica liberal.

Como efeito também, identificamos a relação de tal precarização com a prática do Cutting. Há relação quando se fala em adolescentes, pois é neste período onde se vive com mais pressões e promessas. É na adolescência que se “decide” sobre o futuro, e é nela em que a sociedade deposita suas aspirações ou frustrações.

Também identificamos a possibilidade do Cutting nos professores-trabalhadores. As condições de trabalho que nossa sociedade produz são adoecedoras e gatilhos para vários problemas de saúde, mental e física, assim como a automutilação do trabalhador.

Para finalizar, colocamos que para alguns autores, o Cutting é tido como uma forma de linguagem não verbal, quando a linguagem usual foi reprimida, contida. Cabe então dizer, que tanto o adolescente como também o professor-trabalhador necessitam de espaços onde sua voz seja ouvida, que sua palavra tenha valor e sentido. A linguagem marcada na pele grita em busca de alguém que a ouça, luta e pede para ter espaço e valorização frente a um modelo de produção, que ainda é hegemônico e impera em nossas rasas subjetividades.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- BRASIL. Ministério da saúde. Secretaria de vigilância em saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CHAVES, I. S. et al. Cutting ou autolesão: entendendo melhor o problema nos adolescentes através de uma revisão teórica. **Espaço Saúde** [online], Araguatins, 2013. Disponível em: <<http://araguatins.ifto.edu.br/portal/saude/index.php/artigos/92-cutting-ou-auto-lesao-entendendo-melhor-o-problema-nos-adolescentes-atraves-de-uma-revisao-teorica>>. Acesso em: 06 maio 2017.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2008.

HELOANI, J. R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

HELOANI, J. R.; RIBEIRO, S. F. R. O sofrimento psíquico do trabalhador do SUS frente à morte do usuário no processo de trabalho interdisciplinar. In: ALVES, G.; VIZZACCARO-AMARAL, A. L.; MOTA, D. P. (Orgs.). **Trabalho e estranhamento**: saúde e precarização do homem-que-trabalha. São Paulo: LTr, 2012. p. 140-156.

PEREIRA, L. B. O mundo do trabalho e as questões éticas que envolvem o adoecer e morrer dos trabalhadores. In: BARRETO, M.; NETTO, N. B.; PEREIRA, L. B. **Do assédio moral à morte de si**: significados sociais do suicídio no trabalho. São Paulo: Matsunaga, 2011. p. 67- 79.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado**: exclusão, desemprego e precarização no final do século. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 09 maio 2017.

SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO E A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSORADO NO PROCESSO DE ADESÃO

“THE APOSTILLE SYSTEMS OF EDUCATION” AND TEACHER PARTICIPATION IN THE ACCESSION PROCESS

“SISTEMAS APOSTILLADOS DE ENSEÑANZA” Y LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN EL PROCESO DE ADHESIÓN

Edimar Aparecido da Silva*

Yoshie Ussami Ferrari Leite**

Resumo: Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada “Sistemas Apostilados de Ensino: as percepções dos professores dos anos iniciais de Álvares Machado-SP” que teve como objetivo analisar as percepções dos professores em relação ao uso de Sistemas Apostilados de Ensino (SAE) na sala de aula. Sob uma abordagem qualitativa, a pesquisa constituiu-se como um estudo de caso, a coleta de dados foi feita por meio de questionários aplicados a trinta e seis professores. Neste artigo, exploramos a participação dos professores no processo de adesão, discutindo três aspectos: 1) os motivos percebidos pelos professores para aderência de um SAE pela rede municipal de ensino; 2) a participação em momentos de discussão antes de firmada a parceria; e, 3) os sentimentos e as expectativas experienciadas pelos docentes diante da parceria firmada. Tais aspectos são analisados, tendo em vista que, a participação dos professores, no processo decisório torna-se fundamental para a avaliação e possível legitimação de uma política. Os dados coletados indicaram que, embora a maioria do professorado não tenha participado de discussões anteriores, estes profissionais percebem a adesão como uma estratégia para a busca da melhoria da qualidade da educação, pautada, em sua grande maioria por expectativas positivas que foram atendidas no momento de chegada do material no município. Problematicamos que essas percepções positivas, em relação ao material, podem estar, muitas vezes, atreladas a uma lógica mercadológica, embasada, sobretudo no assédio dos grupos empresariais, que atualmente buscam expandir o campo de atuação nas redes municipais.

Palavras-chave: Sistemas apostilados de ensino. Percepções de professores. Redes municipais de ensino.

Abstract: This article is part of the master dissertation titled “The apostille systems of education: the perceptions of the teachers of the initial years of Álvares Machado-SP”, whose objective was to analyze the teachers’ perceptions regarding the use of Sistema Apostilado de Ensino (SAE) in classroom. Under a qualitative approach, the research was constituted as a case study, the data collection was done through questionnaires applied to thirty-six teachers. In this article, we explore the participation of teachers in the

* Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT /Unesp). E-mail: edimar1005@hotmail.com

** Livre-docente pela FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com Estágio de Pós-Doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente. E-mail: yoshie@fct.unesp.br

adhesion process, discussing three aspects: 1) the reasons perceived by teachers for adherence of an SAE by the municipal teaching network; 2) participation in moments of discussion before the partnership is signed; and, 3) the feelings and expectations experienced by teachers on the partnership. These aspects are analyzed, since the participation of teachers in the decision-making process is fundamental for the evaluation and possible legitimation of a policy. The data collected indicated that, although the majority of teachers did not participate in previous discussions, these professionals perceive adherence as a strategy for quality improvement of education, based in large part by positive expectations that were met at the time of arrival of the material in the municipality. We problematize that these positive perceptions, in relation to the material, can often be linked to a market logic, based above all, on the harassment of business groups, which currently seek to expand the field of action in the municipal networks.

Keywords: Apostille systems of education. Perceptions of teachers. Municipal teaching networks.

Resumen: Este artículo es parte de la disertación de maestría titulada “Sistemas Apostillados de Enseñanza: las percepciones de los profesores de los años iniciales de Álvares Machado-SP” que tuvo como objetivo analizar las percepciones de los profesores en relación al uso de Sistemas Apostillados de Enseñanza (SAE) en el aula. Bajo un enfoque cualitativo, la investigación se constituyó como un estudio de caso, y la recolección de datos fue hecha por medio de cuestionarios aplicados a treinta y seis profesores. En este artículo, exploramos la participación de los profesores en el proceso de adhesión, discutiendo tres aspectos: 1) los motivos percibidos por los profesores para la adhesión de un SAE por la red municipal de enseñanza; 2) la participación en momentos de discusión antes de firmada la asociación; y, 3) los sentimientos y las expectativas experimentadas por los docentes ante la asociación firmada. Tales aspectos son analizados, teniendo en cuenta que la participación de los profesores en el proceso decisorio se vuelve fundamental para la evaluación y posible legitimación de una política. Los datos recolectados indicaron que, aunque la mayoría del profesorado no ha participado en discusiones anteriores, estos profesionales perciben la adhesión como una estrategia para la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación, pauta, en su gran mayoría por expectativas positivas que fueron atendidas en el momento de llegada del material en el municipio. Se analizó que estas percepciones positivas, en relación al material, pueden estar a menudo vinculadas a una lógica mercadológica, basada en el acoso de los grupos empresariales, que actualmente buscan expandir el campo de actuación en las redes municipales.

Palabras claves: Sistemas apostillados de enseñanza. Percepciones de profesores. Redes municipales de enseñanza.

Introdução

Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada “Sistemas Apostilados de Ensino: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado-SP” que teve como objetivo analisar as percepções dos professores em respeito de Sistemas Apostilados de Ensino (SAE) em sua sala de aula. Sob uma abordagem qualitativa, a pesquisa constituiu-se como um estudo de caso, e a coleta de dados

foi feita por meio de questionários aplicados a trinta e seis professores.

Neste artigo, exploramos a participação dos professores no processo de adesão, discutindo três aspectos: 1) os motivos percebidos pelos professores para aderência de um SAE pela rede municipal de ensino; 2) a participação em momentos de discussão antes de firmada a parceria; e, 3) os sentimentos e as expectativas experienciadas pelos docentes diante da parceria firmada.

Para cumprir satisfatoriamente nosso objetivo nesse texto, levantamos as

seguintes discussões: a) Sistemas Apostilados de Ensino: O que são? Quais as razões do uso destes materiais nas redes municipais de ensino? ; b) Como foi o processo de adesão dos Sistemas Apostilados de Ensino na rede municipal de ensino de Álvares Machado-SP e a participação do professorado?

Sistemas apostilados de ensino: O que são? Quais as razões do uso destes materiais nas redes municipais de ensino?

A ampliação do processo de municipalização no Brasil, impulsionada, sobretudo, pela redistribuição de recursos com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), contribuiu para a universalização do ensino fundamental. Essa afirmação encontra consonância no pensamento de Beisiegel (2005), ao apontar que a escola pública brasileira passou por um processo de democratização nas últimas décadas, permitindo, pela primeira vez, que os alunos das classes populares tivessem acesso à escola.

No entanto, muitos pesquisadores têm chamado a atenção para a necessidade de superação de práticas materializadas na negação do acesso ao conhecimento pelos setores populares. Conforme afirmam Oliveira e Araújo (2005), a nova pauta do direito à educação consistiria, a partir deste ponto, na luta pela melhoria da qualidade da educação. Diante desse desafio e em razão das novas demandas, muitos municípios encontram-se despreparados para a elaboração e o direcionamento de políticas públicas.

Tal situação, ao mesmo tempo em que reflete as dificuldades enfrentadas pelas administrações municipais, apresenta-se como justificativa para a opção de políticas governamentais que se apóiam na

esfera privada, subvencionando-a, em troca da transferência da lógica de organização privada para o setor público, ao invés de reverter esses recursos públicos para a melhoria e/ou consolidação do aparato governamental necessário à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. (ADRIÃO et al., 2009b, p. 803-804).

Assim, em busca de soluções imediatas para a consecução da oferta educacional e diante das dificuldades no que tange à estrutura e elaboração de uma proposta pedagógica capaz de contemplar as peculiaridades locais, muitos municípios acabam adquirindo Sistemas Apostilados de Ensino (SAE), realizando parcerias com a esfera privada.

Adrião e Garcia (2010, n.p.) definem Sistema Apostilado de Ensino como:

Material padronizado produzido para o uso em situações condensando determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados.

Ainda de acordo com as autoras, a composição do Sistema Apostilado de Ensino “[...] resulta da compilação de informações de distintas fontes: autores diversos, informações da rede mundial de computadores, fragmentos de livros didáticos, etc.” (ADRIÃO; GARCIA, 2010, n.p.).

Bunzen (2001, p. 39, grifo do autor) explica que “A palavra apostila vem do latim *postilla* que significa após aquelas coisas.” Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 53), o vocábulo pode significar uma “[...] recomendação à margem de um documento, acréscimo ao fim de uma carta, pontos ou matérias de aulas publicadas para uso de alunos.” E nesse sentido, Adrião e Garcia (2010, n.p.) complementam que: “[...] o termo

apostila ou apostilamento originalmente relaciona-se a ideia de complementação ou adição de algo novo a um conjunto de informações, conceitos ou ideias.”

O uso desse material tem sua origem na história dos cursinhos pré-vestibulares que despontaram num determinado período da realidade educacional brasileira, decorrentes do descompasso gerado entre as exigências dos exames vestibulares e o ensino então praticado nos colégios, associado ainda ao aumento expressivo da demanda por ensino superior. (BEGO, 2013). Bego (2013) relata que os primeiros cursos pré-vestibulares, surgidos na década de 1950, dos quais o Curso Anglo-Latino é exemplo, ofereciam aulas intensivas em que se desenvolviam conteúdos complexos, exigidos pelos vestibulares da época, fazendo uso de apostilas.

O prestígio atribuído aos cursinhos e ao material que utilizavam fez com que se pensasse em sua aplicação também para os demais níveis de ensino das escolas particulares.

Além disso, conforme relata Lellis (2007), com a crise de inflação por que passou o Brasil, no início da década de 1990, as escolas privadas experimentaram um recuo em seus rendimentos, e o apostilamento dos cursos representou uma solução para que se evitassem gastos com o material didático e que a inadimplência de seus clientes fosse coibida, tendo em vista a seriação do material e a lógica de atrelar o seu fornecimento ao pagamento das mensalidades.

Como afirma Amorin (2008), embora os SAE já existissem no cenário brasileiro, nas ditas escolas franqueadas, isto é, as filiadas a empresas fornecedoras do material didático, eles começaram a se disseminar pelo país. Nesse momento, grupos como o Anglo, o Positivo, o Objetivo e o COC se consolidam, com a expansão de sua rede e

com a distribuição de suas apostilas em inúmeras escolas, sob a forma de franquia, uma estratégia de mercado sobre a qual Adrião et al. (2009) comentam:

Até então, a opção estratégica do grande capital na educação básica se limitava à ampliação de seu mercado, por meio da incorporação de concorrentes de menor porte. Com isso, generalizou-se pelo estado de São Paulo a transformação de determinados colégios, em geral oriundos de cursos livres pré-vestibulares, em verdadeiras redes privadas de ensino, com níveis e etapas diversas de ensino, que se apresentam como “sistemas de ensino”¹ concorrentes. Posteriormente, sem, contudo, se constituir em estratégia substitutiva, ganhou corpo a transformação de escolas privadas de menor porte ou experiência em franquias das grandes redes privadas de ensino. Em outras palavras, não se fazia mais necessário, ao grande capital, a aquisição do patrimônio físico das concorrentes e, com ele, de seus custos. Bastava assegurar a compra reeditada anualmente dos serviços oferecidos pelas redes: a terceirização do processo pedagógico se instalava. (ADRIÃO et al., 2009b, p. 810).

Com a municipalização do ensino, a insuficiência de recursos humanos e técnicos de muitos municípios, aliada à baixa qualificação de seus quadros, resultou, em muitos casos, num atendimento precário que demandou, conseqüentemente, a procura de alternativas para superá-lo, abrindo-se, assim, a

¹ Concordamos com Adrião e Garcia (2010) que: “[...] a expressão ‘sistema de ensino’ seja teórica e juridicamente inapropriada para nomear o fenômeno aqui destacado, seu uso tem sido recorrente para designar uma “cesta de produtos e serviços” voltados para a educação básica e ofertados aos gestores públicos. A cesta é composta, com alguma variação, por: apostilas, algum tipo de formação continuada aos professores e gestores escolares, sistemáticas de avaliação e acompanhamento das atividades docentes por meio da internet e atendimento de dúvidas docentes por meio de *call center*.”

oportunidade de grandes investimentos para os grupos privados educacionais que buscavam novos mercados. Conforme explica Adrião e Garcia (2010, n.p.):

Tal tendência tem sido estimulada pela reorganização de empresas privadas no campo educacional e de editoras que buscam adequar-se a esse novo segmento de mercado por meio da criação de setores específicos para o atendimento dos gestores públicos. Como exemplo, cita-se o Núcleo de Apoio à Municipalização (NAME), vinculado ao Colégio Osvaldo Cruz (COC) e Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME), vinculado ao grupo OBJETIVO, ambos originários de cursos pré-vestibulares.

Esta crescente tendência se faz presente, principalmente entre os municípios paulistas. Na pesquisa intitulada “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise das parcerias público-privado no Estado de São Paulo”, desenvolvida por Theresa Adrião, Teise Garcia, Lisete Arelaro e Raquel Borghi, as autoras desvelam a crescente tendência das parcerias firmadas entre os municípios paulistas e o setor privado na oferta de sistemas apostilados de ensino, estratégia muitas vezes utilizada em face das dificuldades enfrentadas pelas administrações municipais para a consecução de políticas educacionais.

Além da fragilidade política e operacional para a oferta educacional nos municípios, Adrião et al. (2009a) consideram também a ação de *marketing* das empresas privadas como um dos aspectos indutores à adoção dos SAE. Como não têm a quem se dirigir para dirimir dúvidas e buscar alternativas, os municípios comprometem seus recursos financeiros – às vezes em até cerca de 40% – com “pacotes pedagógicos” que, ao mesmo tempo em que prometem o sucesso de seus alunos nas avaliações nacionais ou,

pelo menos, uma melhor organização das escolas e do trabalho de seus professores, garantem também o requisito de “exclusividade de produto”, item importante das licitações que disputam. (ADRIÃO et al., 2009a, p. 46). Podemos perceber a força do *marketing*, tomando como exemplo as propagandas divulgadas em revistas que discutem assuntos escolares ou até mesmo nos *sites* das empresas fornecedores de SAE.

Em específico, a adesão ao SAE pela Prefeitura Municipal de Álvares Machado se deu pela primeira vez no ano de 2005, durante a gestão do Prefeito Luiz Takashi Katsutani (2005-2008), em parceria firmada com a empresa COC para a oferta de material destinado à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental.

A parceria com o Sistema COC, no município de Álvares Machado, encerrou-se no ano de 2009, e uma nova se iniciou, agora, com o Positivo. O Sistema Aprende Brasil, fornecido pela editora Positivo, foi implantado na gestão do Prefeito Juliano Ribeiro Garcia (2009-2012) e oferece material apostilado para a educação infantil e o ensino fundamental, até os anos finais. De acordo com a apresentação da empresa,

O Sistema de Ensino Aprende Brasil é referência em todo o País, presente em mais de 200 municípios e 2.800 escolas públicas, alia orientações pedagógicas e monitoramento da qualidade do ensino com materiais didáticos integrados e ferramentas multimídias do Portal Aprende Brasil. Personalizado para cada município, o Portal Aprende Brasil permite que Secretaria de Educação e escolas interajam usando a internet em ambientes de aprendizagem. Entre as ferramentas oferecidas pelo Portal, estão atividades interativas, recursos multimídia, obras literárias, enciclopédias, dicionários virtuais, simuladores, reportagens, conteúdos curriculares,

ferramentas inteligentes de busca, sugestões de atividades para a sala de aula, dentre vários outros conteúdos. (EDITORA POSITIVO, 2013, n.p.).

Com o intuito de compreendermos os motivos que levaram o município de Álvares Machado - SP à contratação e oferta de um SAE, de origem privada, nos propusemos, em um primeiro momento, a realização de entrevistas semiestruturadas com o Secretário Municipal de Educação que atuava na época da execução da contratação e com o que respondia, naquela ocasião, pela secretaria. Entretanto, por motivos pessoais e por falta de tempo devido a sobrecarga de atividades desses sujeitos as entrevistas não foram realizadas.

Redesenhando os procedimentos para atingir os objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica para entendermos as motivações que podem levar os municípios à adesão de um SAE, de origem privada. Segundo Adrião et al. (2009b) ao analisar os depoimentos, obtidos por ocasião na pesquisa de campo, as aquisições de SAE indicaram que essas ofertas, na maioria das vezes, são realizadas por opção do executivo, exclusivas do próprio prefeito:

Poucos são os Conselhos Municipais de Educação que se posicionam sobre essa decisão, enquanto os Conselhos do FUNDEF e FUNDEB, quando muito, acompanham a prestação de contas e não opinam sobre a decisão já tomada pelo Executivo. Trata-se, portanto, de um retrocesso em relação à possibilidade de controle social sobre a implantação de políticas públicas previsto pela Constituição Federal de 1988. (ADRIÃO et al, 2009b, p. 807-808).

Esta constatação também foi verificada na pesquisa realizada por Nicolleti (2009) em um dos municípios da Região de São José do Rio Preto - SP, tendo o executivo, representado pelo coordenador municipal de Educação, a decisão de contratar o SAE:

Durante a entrevista fica evidente que a decisão de contratar o sistema apostilado parte do coordenador municipal de Educação e que somente após a aprovação e a autorização dessa contratação pelo prefeito municipal, os diretores, coordenadores pedagógicos e professores foram comunicados. Também é do coordenador a decisão de se contratar o sistema COC, definida ainda antes do processo licitatório da carta convite. Vale lembrar que as especificações colocadas na carta convite eram condizentes com as do material oferecido somente pela Editora COC. (NICOLLETI, 2009, p. 78).

A literatura nos mostra que motivação para a contratação do SAE pode também ser justificada ao tomar-se a lógica da padronização, homogeneização de conteúdos e currículos como parâmetros de qualidade:

A tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais de Educação para a realização de parcerias com sistemas de ensino privados. Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar “desigualdades” entre as escolas. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias. (ADRIÃO et al., 2009b, p. 810).

Finalmente, outro fator relevante, que nos chama a atenção, para a aquisição de SAE está associado, muitas vezes também, a precariedade técnica operacional nos municípios, conforme explicado por Adrião et al. (2009):

Os dirigentes municipais entrevistados reconhecem limites de natureza técnico-pedagógica para se instituir um ensino de qualidade, tais como ausência de um quadro técnico qualificado para oferecer suporte ao trabalho desenvolvido nas unidades escolares, ou, ainda, precariedades na formação docente para as quais a alternativa seria o oferecimento de materiais apostilados, além de assessoria promovida pela instituição privada produtora do material. Transfere-se, assim, ao setor privado a gestão do processo pedagógico de toda a rede de ensino, aderindo-se a um “padrão de qualidade” estabelecido no âmbito do mercado. (ADRIÃO et al., 2009b, p. 811).

Um destes fatores ou até a mesmo a sua combinação pode ter justificado a aquisição e oferta de SAE no município de Álvares Machado. No entanto, a acelerada municipalização do ensino, tanto nos Anos Iniciais, como nos Anos Finais do Ensino Fundamental, podem ter assumido um fator preponderante para esta parceria, rumo a organização e busca de uma identidade do ensino local. Cabe agora nos questionar, como os professores dos Anos Iniciais, participaram do processo de adesão de um SAE.

O processo de adesão dos sistemas apostilados de ensino na rede municipal de ensino de Álvares Machado-SP e a participação do professorado

Julgamos necessário investigar os motivos para a contratação de um Sistema Apostilado de Ensino na perspectiva dos professores, visto que se tornam as primeiras percepções a respeito do material fornecido pela empresa e também a busca das primeiras razões para a implantação na Rede Municipal de Álvares Machado-SP.

Os motivos apontados pelos professores pesquisados, conforme a Tabela I abaixo, estão, em sua maioria, diretamente relacionados à melhoria da qualidade da educação do município, com 53,8% das respostas (28 respostas), havendo a ocorrência de 21,1% (11 respostas) que se devem à qualidade do Sistema Apostilado oferecido pela empresa, 13,4% (7 respostas) relacionadas a motivos facilitadores da aprendizagem dos alunos e 1,9% (1 resposta) ligada a motivos facilitadores do trabalho do professor.

Tabela I – Motivos apresentados pelos professores para a adesão de SAE em Álvares Machado-SP

Categorias	Frequência	%
Por motivos relacionados a melhoria da qualidade da educação no município.	28	53,8
Por motivos relacionados a qualidade do Sistema Apostilado de Ensino oferecido pela empresa.	11	21,1
Por motivos facilitadores da aprendizagem dos alunos.	7	13,4
Por motivos facilitadores no trabalho do professor	1	1,9
Não respondeu satisfatoriamente a questão	5	9,6
TOTAL	52	100

Fonte: Dados organizados pelos autores.

A “busca da qualidade” no campo educacional tornou-se uma questão muito presente no debate atual. Conforme apontam

Oliveira e Araújo (2005, p. 15): “É muito difícil, mesmo entre os especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino.”

Concordamos que a dificuldade em se definir qualidade de ensino se deve principalmente à polissemia do termo. Conforme explicam Dourado e Oliveira (2009, p. 202):

Compreende-se então qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.

Entretanto, de quais aspectos qualitativos falamos? Face ao debate, Paul Singer (1996) pontua a existência de duas posições antagônicas em torno da qualidade educacional:

Vamos chamar a primeira posição de civil democrática, porque ela encara a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. [...] O que se contrapõe a essa visão é a que denominarei produtivista. Esta concebe a educação, sobretudo escolar como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho. [...] Educar seria primordialmente isto: instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajoso possível. (SINGER, 1996, p. 5).

Partindo dessa compreensão, aproximamo-nos da concepção civil democrática que denota a educação um processo emancipatório às classes sociais que foram excluídas ao longo de décadas, do exercício de seus direitos e obrigações comuns a democracia. Valorizamos, portanto, esta escola como espaço capaz de garantir através de políticas públicas a permanência dos alunos das classes sociais menos abastadas, a fim de possibilitar conquistas e mudanças frente aos problemas

sociais existentes na conjuntura atual e não somente, pela integração destas pessoas no mercado de trabalho

Nessa perspectiva, através da análise das respostas das professoras pesquisadas, podemos inferir que um dos elementos que as docentes participantes julgam como sendo importante para a valoração da qualidade do ensino é o fornecimento de materiais didáticos.

O fornecimento de materiais didáticos relaciona-se a apenas ao provimento de insumos, não garantindo, necessariamente, o processo e os resultados da qualidade do ensino. Em umas das respostas, mostra-se também o entendimento de que ao se aderir a um SAE almeja-se uma qualidade que muitos idealizam que seja ofertada pelas escolas privadas.

“Melhorar a qualidade do ensino equiparando-a ao ensino oferecido nos colégios particulares”. (P_A)

A resposta acima pode conduzir ao entendimento de que as escolas privadas ofertam um ensino de melhor qualidade que as escolas públicas, ou como afirma Adrião et al. (2009b, p. 811): “Transfere-se, assim, ao setor privado a gestão do processo pedagógico de toda rede de ensino, aderindo-se a um “padrão de qualidade” estabelecido no âmbito do mercado”.

A unificação/padronização como sinônimo de qualidade do ensino também pode ser verificada como um dos motivos presentes na adesão do SAE, conforme podemos observar nas seguintes respostas:

“Unificar e melhorar o ensino.” (P_B)

“Aderiu o sistema apostilado, para padronizar o ensino.” (P_C)

“O motivo principal foi à necessidade de melhorar o ensino, bem como padronizar o ensino em todas as escolas da cidade”. (P_D)

“Acredito que para melhorar e padronizar o ensino dentro da rede.” (P_E)

Adrião et al. (2009b) afirma que a tentativa de padronização do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais de educação para a realização de parcerias com sistemas de ensino privados, buscando superar as “desigualdades” entre as escolas da rede de ensino. No entanto, as autoras revelam que:

Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem as suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias. (ADRIÃO et al., 2009b, p. 810).

Bego (2013) corrobora com a ideia da padronização/unificação do ensino, como sendo um dos motivos presentes na opinião das professoras pesquisadas ao afirmar que:

Em decorrência da estrutura e dinâmica de funcionamento do SAE, sua introdução na Rede direciona e uniformiza o desenvolvimento do trabalho didático, pois, já são predefinidos tanto o conteúdo programático e sua sequência cronológica como parte da metodologia e dos objetivos a serem alcançados. Essa predefinição permite a maior organização e o controle dos tempos do trabalho na escola, uma vez que a necessidade de seguimento da apostila implica, obrigatoriamente, em homogeneização do conteúdo programático de cada disciplina a ser desenvolvido ao longo dos bimestres, propiciando maior controle do trabalho didático dos professores e a possibilidade de garantia de desenvolvimento do conteúdo das disciplinas na ordem ditada pela apostila. (BEGO, 2013, p. 240).

Sobre os motivos relacionados à qualidade do Sistema Apostilado de Ensino, podemos aludir novamente à presença de um ideário a respeito dos materiais fornecidos pelas empresas privadas. Conforme mostram a resposta de um professor abaixo, percebemos que a estruturação gráfica destes materiais apostilados tornam-se um dos motivos para a adesão de uma SAE através de uma empresa. Não podemos desconsiderar também, que tais empresas operam explicitamente na lógica do mercado, o que a faz participar de um jogo competitivo em que “Quem oferta o melhor, vende mais”.

“Por ser um material completo, diversificado, que além de um rico conteúdo tem uma excelente impressão gráfica, repleto de ilustrações o que ajuda muito nas aulas expositivas e chama a atenção e a curiosidade do aluno.” (P_G)

As professoras pesquisadas também revelam que a adesão de um Sistema Apostilado de Ensino também pode ter ocorrido devido a motivos “facilitadores” para o alcance da aprendizagem dos alunos. Pontuamos que todo material didático interfere fortemente no processo de ensino e aprendizagem, o que não descarta outros fatores capazes de interferir positivamente nesse processo.

Ao serem questionadas se houve momentos de discussões para a adesão do Sistema Apostilado de Ensino, um total de 50% das professoras respondeu que elas não ocorreram no município estudado. Em contrapartida, 27,2% apontaram que essas situações aconteceram e 22,2% deixaram a resposta em branco.

Esse dado nos chama bastante a atenção devido à controvérsia de informações e pelo grande percentual de respostas em branco. Ao cruzarmos essas informações com os dados presentes no perfil, fica evidente que

algumas professoras que responderam que estes momentos não ocorreram e/ou deixaram a resposta em branco, não faziam parte da Rede Municipal de Ensino de Álvares Machado - SP no momento de adesão do Sistema Apostilado de Ensino.

Para as professoras que responderam que aconteceram os momentos de discussão para a adesão do Sistema Apostilado de Ensino (22,7%) foi também questionado como foram estes momentos. Do total destas, 33,3% responderam que esses momentos foram realizados através de reuniões extraordinárias; 16,6% apontaram que a discussão sobre a adesão do Sistema Apostilado de Ensino foi feita entre os dirigentes municipais e 16,6% em reuniões com os pais e professores; 8,3% responderam que foram vivenciados em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e também, no mesmo número, em contato direto com a editora; 16,6% não responderam à questão. Como podemos perceber há uma contradição nas respostas do grupo sobre a existência deste momento de discussão.

Investigamos também se além dos momentos de discussão para a adesão do Sistema Apostilado de Ensino, houve discussões a respeito de qual empresa forneceria o Sistema Apostilado de Ensino. Do total, 50% dos docentes afirmaram que não discutiram sobre a empresa, 16,6% responderam que essa discussão ocorreu e 33,3% deixaram a resposta em branco. Novamente, no cruzamento destas informações podemos observar que um número considerável de professores não fazia parte da Rede Municipal naquela época, sugerindo-nos a justificativa para a grande proporção de respostas em branco.

As 16,6% das professoras que responderam que houve discussão para a escolha da empresa que iria fornecer o SAE, foram indagadas como aconteceram os momentos de discussão para a escolha da empresa que

forneceria o Sistema Apostilado de Ensino. Um total de 57,7% das respostas das docentes afirmaram tê-lo sido feito através de reuniões com a equipe gestora municipal, 28,5% afirmaram que não houve a participação dos professores nesse momento e 14,7% responderam que foi realizado em reuniões extraordinárias, não sendo informado maiores detalhes como elas ocorreram.

Enfim, notamos que houve alguns momentos de discussões. No entanto, podemos considerar que estes momentos não tiveram a participação ativa da grande maioria dos professores que se encontravam na rede municipal. Muitos desses momentos de discussões ficaram restritos a apenas aos gestores municipais da educação. Por isso, pontuamos a necessidade da participação docente nas decisões de políticas educacionais de qualquer proposta curricular.

Com o objetivo de investigar quais as primeiras percepções em torno da adesão de um Sistema Apostilado de Ensino, perguntamos às professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, participantes desta pesquisa, quais sentimentos/expectativas eles experimentaram diante da adoção de material apostilado na Rede Municipal de Álvares Machado-SP.

As expectativas apontadas pelas professoras foram em sua maioria (64%) positivas. Um número bem menor, isto é, 10% das respostas emitidas, representam expectativas negativas em relação à implantação do Sistema Apostilado de Ensino. Somente 2% das respostas das professoras pesquisadas afirmaram não terem tido expectativas. Ressaltamos que 24% denotam respostas em branco o que nos leva a inferir, entre várias razões, que essas professoras não participaram do processo de implantação do Sistema Apostilado de Ensino na Rede Municipal de Álvares Machado.

Analisando as expectativas positivas das professoras, chama-nos a atenção duas das respostas emitidas com maior frequência. Dez respostas indicadas pelas professoras mostram que a maior expectativa com a implantação do SAE era de melhorar a qualidade do ensino.

Um número de seis respostas pontua que as expectativas das docentes em relação à implantação do SAE foi boa. Contudo, não há esclarecimento a respeito dessa avaliação. Já um número de cinco respostas, que nos chama a atenção mostra que há uma relação de que a implantação do SAE facilitaria a vida do professor, conforme percebemos nas seguintes respostas:

“Acreditava que a apostila facilitaria a vida do professor em não ter que ficar buscando em vários lugares conteúdo, e para os alunos seria melhor, pois sobraria mais tempo e renderia mais o trabalho.” (P_H)

“Muito boa, pois há uma simplificação para o professor no preparo dos conteúdos, pois as aulas praticamente estão elaboradas.” (P_I)

“Ao saber que trabalharia com um SAE fiquei muito feliz acreditei que seria bem mais fácil, pois as aulas estariam preparadas, sem precisar de tirar tantos Xerox, preenchendo apostilas, achei bem interessante.” (P_J)

Podemos afirmar que a facilidade pode se referir a aspectos como rendimento do trabalho docente, tendo em vista a aquisição de um material já elaborado. Entretanto, pontuamos que assim como as demais profissões, a profissão docente não se isenta de suas complexidades, não podendo reduzir-se a responsabilidade dos professores no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos a partir da adesão de um SAE que oferta um material pedagógico.

Já em relação às expectativas negativas chamam-nos a atenção as respostas “Foi de não conseguir dar conta e aprofundar e dar conta dos conteúdos” (2 respostas) e “Foi de “alienação absoluta” (1 resposta). Acreditamos que a expectativa dos professores em não dar conta do conteúdo deve-se ao fato da própria organização do material, que dispõe os conteúdos bimestralmente. Semelhante preocupação também foi revelada na pesquisa realizada por Mirandola (2008). A autora afirma que entre as respostas das professoras ao terem o primeiro contato com o material apostilado houve uma mistura de estranheza quanto à mudança no ritmo do trabalho:

Agravava-se o problema pela obrigatoriedade de abordar o conteúdo de uma apostila em prazo predeterminado, mesmo que existisse o discurso de que o professor pudesse utilizar o tempo necessário para cumprir as atividades propostas para o bimestre. (MIRANDOLA, 2008, p. 90).

Ao buscar analisar a resposta alienação absoluta, podemos inferir que a expectativa dos professores em relação ao uso do SAE poderia condicionar a sua prática docente à apenas a utilização do material apostilado em sala de aula.

Ainda questionamos as professoras pesquisadas se as expectativas foram atendidas quando o SAE foi implantado. De todas as respostas, 44,4% apontam que estas expectativas foram atendidas; 13,8% respondem que não; 2,7% dizem não ter tido expectativas e 36,1% das docentes não responderam à questão.

Ao cruzarmos essas respostas com as expectativas levantadas pelas professoras pesquisadas, observamos que a maioria das expectativas atendidas, foram as expectativas positivas (Foi de melhorar o ensino; Foram

boas; Facilitar a vida o professor; Foi de ter mais segurança na realização do trabalho; Foi de ser um bom SAE; Foi de não conseguir dar conta e aprofundar os conteúdos; Foi de ter mais agilidade nos conteúdos; Foi de que seria melhor para os alunos)

Dentre as expectativas não atingidas, chamam-nos a atenção as expectativas que foram pontuadas como negativas: (Foi de não conseguir dar conta dos conteúdos; Foi de insegurança por ser um material novo).

Nesse sentido, perguntamos às professoras se houve um planejamento para a implantação do SAE na Rede Municipal de Álvares Machado - SP. Conforme mostram as respostas, 41,6% das professoras não responderam a questão, o que pode nos levar a acreditar, mais uma vez, que as professoras não estiveram presentes no momento de implantação dessa política. Já 30,5% das professoras apontaram que esse momento não ocorreu; e, 27,2% afirmam ter ocorrido esse momento.

O grupo afirmativo (27,2%) sobre a ocorrência de um momento de planejamento foi questionado também sobre como esse momento foi realizado. Conforme as respostas abaixo, observamos que o planejamento foi feito pelos profissionais do próprio sistema privado de ensino, e também entre os próprios profissionais da rede municipal de ensino:

“Com coordenadoras pedagógicas de cada área em planejamentos anuais e bimestrais”. (P_4)

“Cada coordenador ficava responsável por uma etapa e juntos com os professores estudávamos a apostila para elaborar o planejamento anual.” (P_5)

“Reuniões de professores para planejar de 1º anos, até 5º anos para trabalhar todos juntos (da rede).” (P_22)

“Cada semestre há encontros com professores específicos de cada disciplina para reciclar os professores.” (P_23)

Enfatizamos que a participação dos professores significa um fator importante para a implantação de uma política educacional. Conforme afirma Mirandola a troca de experiências, nesse momento configura-se como importante (2008, p. 69):

A diversidade de conhecimentos e de experiências profissionais e acadêmicas do grupo de professores de uma rede de ensino, com conhecimentos de diferentes áreas, enriquece a prática e torna-se um recurso nas reuniões de planejamento. Por esse motivo, apresentar uma proposta sem discuti-la com os professores, em ocasiões planejadas de formação contínua, é tirar a autonomia dos mesmos, é desconsiderar a riqueza da diversidade existente na rede de ensino.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar a participação dos professores no processo de adesão, discutindo três aspectos: 1) os motivos percebidos pelos professores para aderência de um SAE pela rede municipal de ensino; 2) a participação em momentos de discussão antes de firmada a parceria; e, 3) os sentimentos e as expectativas experienciadas pelos docentes diante da parceria firmada.

Pudemos constatar que, para os professores, a adesão ao Sistema Apostilado de Ensino seria uma forma de promover a melhoria do ensino. Os dados também apontaram que os docentes conferem ao material uma qualidade superior, seja em sua estrutura, seja na organização e apresentação dos conteúdos ou, ainda, na impressão gráfica e na diversificação, elementos esses que permitem oferecer novas aprendizagens. Par nós, no entanto, há uma lógica de mercado nessa oferta, pautada pela sedução e atratividade do material. E não podemos desconsiderar que essa lógica é

capaz de suprir a necessidade dos professores, conforme os dados foram mostrando ao longo da pesquisa.

Segundo os relatos colhidos, anteriormente à adoção do SAE, houve momentos de discussões que dirigiram sua implantação e a escolha da empresa que forneceria o material. A participação dos professores, todavia, não foi muito ativa, e para explicar tal fato, elaboramos duas inferências. A primeira diz respeito às condições de trabalho. Tendo constatado que 50% dos professores são contratados, podemos concluir haver uma rotatividade muito grande no corpo docente da rede municipal. Tal fato certamente interfere no delineamento e na organização de políticas em longo prazo. Além disso, muitos professores, quando ingressam na rede de ensino, já encontram o material do SAE sendo utilizado. A segunda inferência é que a adesão ao SAE é uma ação que parte muito mais da iniciativa dos gestores municipais do que dos próprios professores, o que nos leva a questionar: Estariam os professores sendo concebidos como profissionais capazes de pensar e desenvolver todo o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, ou transformados em meros executores das decisões tomadas pela gestão municipal?

Assim como foi pouco expressiva a participação dos professores no período que antecedeu a adoção do SAE, foram poucos também aqueles que participaram de algum planejamento para que o material fosse implantado na rede de ensino. Não descartamos novamente, como um dos motivos, a questão da rotatividade presente na rede municipal. No entanto, pontuamos a necessidade de planejamento para a implantação de qualquer política educacional, por configurar um momento em que dificuldades e dúvidas podem ser partilhadas entre os sujeitos executores das ações.

Apesar de a adesão ao SAE, como já afirmamos, não ter sido propriamente uma escolha dos professores, observamos que, antes da implantação do material, tinham expectativas positivas em relação a ele, as quais, segundo os docentes, foram predominantemente atendidas, ou seja, o SAE respondeu ao que dele se esperava.

Referências

ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T. Sistema apostilado de ensino. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. R. G. Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo. **Relatório final do projeto de pesquisa FAPESP**. Processo: 2007/54207-4. 366 p. 2009a. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/tere.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

_____. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009b.

AMORIN, I. F. de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. 2008. 192 f. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

BEGO, A. M. **Sistemas apostilados de ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de Ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal**. 2013. 333 f. Tese (Doutorado em Educação

para Ciências) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: _____. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 111-122.

BUNZEN, C. S. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila x apostila escolar. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 3, n. 1, p. 35-46, 2001.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

EDITORA POSITIVO. **Sistema de Ensino Aprende Brasil**. Disponível em: <<http://www.aprendebrasil.com.br>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LELLIS, M. **Sistemas de ensino versus livros didáticos**: várias faces de um enfrentamento. São Paulo: Abrale. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/sistemas-ensino-livros-didaticos.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NICOLLETI, J. E. **Ensino apostilado na escola pública**: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto-SP. 2009, 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

SINGER. P. Poder Política e Educação. Conferência de Abertura da XVIII Reunião da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 1996.

O PROCESSO DE ESCOLHA DE TURMAS E DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA NO DISTRITO FEDERAL: FUGA POR MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO?

THE CASE CHOICE AND DISTRIBUTION PROCESS IN THE FEDERAL DISTRICT: TRAVELING FOR BETTER WORKING CONDITIONS?

EL PROCESO DE ELECCIÓN DE TURMAS Y DISTRIBUCIÓN DE CARGA HORARIA EN EL DISTRITO FEDERAL: ¿FUGA POR MEJORES CONDICIONES DE TRABAJO?

Maira Vieira Amorim Franco*

Fernando Santos Sousa**

Danyela Martins Medeiros***

Jennifer de Carvalho Medeiros****

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar e trazer para o debate aspectos relativos ao processo de escolha de turmas e distribuição de carga horária dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, que atuam nos anos iniciais. Este processo tem sido direcionado por uma portaria elaborada anualmente por meio de discussões entre governo e sindicato de professores. Entendemos que este instrumento norteador, adquire um caráter de direcionamento formativo e até mesmo uma alternativa de minimizar as precárias condições de trabalho por parte de professoras e professores. Identificamos que a portaria por meio de seus critérios de pontuação aponta caminhos para um aligeiramento da formação continuada, uma vez que em sua composição pontua melhor os professores que apresentam cursos apostilados, com elevado número de horas, desvalorizando os cursos presenciais principalmente os de maior carga horária, que demandam maior esforço e sólida formação teórico/prática. Tais questões acabam por proporcionar competição entre os pares e, categorias que operam dialeticamente como a valorização e desvalorização, o prazer e o sofrimento, o individualismo e a coletividade.

Palavras-chave: Formação continuada. Trabalho docente. Portaria de distribuição de turma e carga horária.

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP). E-mail: maira.vaf@gmail.com

** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre formação e atuação de professores Pedagogos (GEPFAPe). E-mail: fernandossousa@msn.com

*** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre formação e atuação de professores Pedagogos (GEPFAPe). E-mail: danyelamedeiros@yahoo.com.br

**** Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora do Instituto Federal de Brasília (IFB). E-mail: jcmjennifer@gmail.com

Abstract: The objective of this work is to analyze and bring to the debate aspects related to the process of class selection and distribution of hours of teachers of the public school system of the Federal District, which operate in the initial years. This process has been guided by an ordinance elaborated annually through discussions between government and teachers' union. We understand that this guiding instrument acquires a character of formative orientation and even an alternative to minimize the precarious working conditions on the part of teachers and teachers. We identified that the ordinance by means of its punctuation criteria points to ways of reducing the amount of continuing education, since in its composition it better scores the teachers who present a lecture course, with a high number of hours, devaluing the presential courses, mainly those with a higher load that demand greater effort and solid theoretical / practical training. Such issues eventually provide competition among peers and, dialectically operating categories such as valuation and devaluation, pleasure and suffering, individualism and collectivity.

Keywords: Continuing education. Teaching work. Class distribution and hourly delivery order.

Resumen: Este trabajo tiene por objetivo analizar y traer para el debate aspectos relativos al proceso de elección de clases y distribución de carga horaria de los profesores de la red pública de enseñanza del Distrito Federal, que actúan en los años iniciales. Este proceso ha sido dirigido por una ordenanza elaborada anualmente por medio de discusiones entre gobierno y sindicato de profesores. Entendemos que este instrumento orientador, adquiere un carácter de direccionamiento formativo e incluso una alternativa de minimizar las precarias condiciones de trabajo por parte de profesoras y profesores. Identificamos que la ordenanza por medio de sus criterios de puntuación apunta caminos para un aligeramiento de la formación continuada, una vez que en su composición puntualiza mejor a los profesores que presentan cursos apostillados, con elevado número de horas, desvalorizando los cursos presenciales principalmente los de mayor carga horaria, que demandan mayor esfuerzo y sólida formación teórico / práctica. Tales cuestiones acaban por proporcionar competencia entre los pares y, categorías que operan dialécticamente como la valorización y desvalorización, el placer y el sufrimiento, el individualismo y la colectividad.

Palabras claves: Formación continua. Trabajo docente. Portaria de distribución de clase y carga horaria.

Introdução

O trabalho docente no atual contexto histórico é resultado de constantes modificações na organização social, das forças produtivas e de um intenso campo de disputa pela regulação da educação que refletem de forma direta, indireta e intensa a luta de classes. Embora nem sempre sejam percebidos de maneira clara os impactos dessas modificações por parte da sociedade, professoras e professores tem sofrido um inegável processo de intensificação do trabalho, culpabilização, responsabilização, perda de autonomia, influenciado(s) por mecanismos externos de regulação que interferem diretamente

na organização do trabalho e da atividade docente.

Nesse sentido, como fruto de constantes indagações considera-se válido o desenvolvimento de discussões e análise do processo de distribuição de carga horária e escolha de turmas, dos professores da rede pública do Distrito Federal. Embora estejamos tratando de um caso específico, o modelo desse tipo de portaria se repete, mesmo que com algumas modificações em diferentes estados e municípios e podem direcionar para diferentes tipos de formação, bem como intensificar um processo competitivo na luta por melhores condições de trabalho e fuga de um processo de trabalho a cada dia mais precarizado.

A portaria anual de escolha de turmas é um documento da Secretaria de Educação do Distrito Federal que regulamenta a distribuição de carga horária, a escolha de turmas e o quantitativo de Coordenadores Pedagógicos em toda a rede de ensino público, entre outras determinações. Este documento é pautado por questões de regulação do trabalho docente por parte do governo e também regulamenta como deve estar organizado o horário extraclasse destinado para planejamento e formação e demais atribuições do professor, denominado de “Coordenação Pedagógica”.

A atual Portaria nº 446 de 19 de dezembro de 2016, prevê que às quartas-feiras as coordenações sejam coletivas¹ e às segundas-feiras e às sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar, e as terças ou quintas-feiras destinadas à formação continuada, presencial, reconhecida pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE. Caso o professor não esteja em formação continuada, esse (s) dia (s) são destinados à coordenação pedagógica individual na escola.

Delimitamos um marco temporal para discussão as portarias de 2004 a 2017, e mais detalhadamente os anos de 2011 a 2017, períodos do último governo (Agnelo Queiroz) e do governo atual (Rodrigo Rollemberg). Abordaremos o processo de escolha de turmas em que participam professoras e professores da Educação Básica que atuam nos Anos Iniciais com carga horária 40h semanais.

Nesse sentido o presente artigo tem como objetivo analisar e trazer para o debate aspectos relativos ao processo de escolha de turmas e distribuição de carga horária no

Distrito Federal, destacando de que forma esse tipo de portaria favorece ou desfavorece, intensifica ou facilita a atividade de professoras e professores da rede pública. Bem como questões referentes às relações dialéticas que podem fazer parte desse processo de escolha como a **satisfação e a insatisfação, o prazer e o sofrimento, a valorização e desvalorização** do processo de formação e o **acirramento do individualismo entre os pares**. Inicialmente faremos uma breve discussão de algumas categorias do trabalho docente que favorecerão a nossa análise e suas relações com a formação continuada. Em seguida apresentaremos alguns aspectos da portaria por meio da análise fundamentada nas categorias que permeiam o trabalho docente.

Os "Jogos Vorazes" entre professoras e professores: a disputa por formação ou por melhores condições de trabalho?

O fim do ano letivo no Distrito Federal é marcado por inseguranças entre professoras e professores, deve-se ao fato da indefinição do futuro, de qual turma que trabalharão no ano seguinte. No Distrito Federal aplica-se o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em um sistema de ciclos. O Bloco de Alfabetização compreende o 1º, 2º e 3º ano e os professores que trabalham nessa etapa são bonificados com uma gratificação denominada Gratificação de Atividade de Alfabetização - GAA. Tal gratificação gera um verdadeiro processo de competição na escolha de turmas, professoras e professoras desenvolvem uma verdadeira corrida por certificações que os deixarão em uma posição privilegiada nesse processo de escolha. No início do ano letivo acontecem as primeiras reuniões pedagógicas, o processo de distribuição de carga horária e de escolha de turmas. Tal processo chega a

¹ Reunião com os docentes por área, geralmente organizada pela equipe gestora e/ou Coordenador Pedagógico, para tratar de assuntos pertinentes a rotina escolar.

ser encarado e comparado por meio de brincadeiras a um verdadeiro “Jogos Vorazes”², que se justifica pelo acirramento e a competição entre professores no processo de escolha de turmas.

Além disso, consideramos o processo, se analisado além de sua aparência, marcado por uma fuga de condições de trabalho ainda precárias, desvalorização da atividade docente, desvalorização salarial e demandas de uma classe que vive do trabalho, caracterizando-se de fato como um verdadeiro jogo de sobrevivência. A diferença salarial faz com que muitos docentes optem por atuar na alfabetização, aumentando a busca por cursos que deem maiores pontuações no processo de escolha de turmas. Esse fator acirra a competição entre os docentes, que além de concorrerem por melhores salários podem também escolher o turno de regência de classe, aspecto que integra o contexto de melhores condições de trabalho.

Nesse sentido para melhor compreensão do debate consideramos necessário apresentar os principais aspectos da portaria, bem como as mudanças que ocorreram em seu processo de elaboração nos diferentes governos.

Para este trabalho, optamos por realizar uma pesquisa de análise documental, pois entendemos que ao analisar criticamente a sistematização, a seleção de dados e de informações das portarias de distribuição de carga horária, podemos compreender melhor a realidade a qual nos propomos pesquisar, não só pelo contexto, mas principalmente porque “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e

declarações do pesquisador.” - assim afirmam Lüdke e André (1986, p. 39).

Ampliando nossa percepção acerca da proposta do estudo, Gil (2008, p. 147) aborda ainda que “Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”. Nossa opção pela análise documental nos investiu de informações na busca da compreensão das condições objetivas e subjetivas que envolvem o momento da escolha de turmas dos professores dos Anos Iniciais.

Até o ano letivo de 2004 o principal critério para a escolha de turmas era prioritariamente o tempo de serviço na Secretaria de Educação do DF, considerando uma pontuação maior para os professores regentes com maior tempo de atuação na atual Unidade Escolar. A partir da Portaria nº 26, de 03 de fevereiro de 2005, passou a ser exigida formação específica para atuação nas classes do Ensino Especial. Assim, os professores que comprovaram ter realizado cursos específicos para o Ensino Especial recebiam maior pontuação no processo estabelecido por tal portaria.

Durante a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA³, a Portaria nº 34 de 07 de fevereiro de 2007 acrescentou aos critérios de escolha de turma uma pontuação maior para professores com experiência em turmas de alfabetização com entrevistas para aqueles que desejassem atuar em uma turma do BIA. Neste mesmo ano, o Sindicato dos

² Filme Hollywoodiano em que personagem participam de um jogo anual transmitido em rede nacional e lutam para sobreviver após passar por intensas provas de resistência.

³ O BIA – Bloco Inicial de Alfabetização foi introduzido nos três primeiros anos para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e apresenta uma organização escolar em ciclos de aprendizagem, assim, preconiza uma unidade escolar que proporcione o avanço de todos com a qualidade de aprendizagem e respeito às questões individuais dessas aprendizagens (Diretrizes Pedagógicas do BIA. SEEDF, 2ª edição, 2012, p.8-9).

professores – SINPRO passou a integrar as comissões do Governo para a elaboração de portarias e demais leis destinadas à docência e a partir de 2010, o SINPRO elabora um tutorial, esclarecendo dúvidas sobre as Portarias expedidas que norteiam a escolha de turmas.

Em 2008, com a Portaria nº 27 de 01º de fevereiro de 2008, acrescentou-se aos critérios para a escolha de turma, além do tempo

de serviço na SEEDF, a pontuação por formação acadêmica (graduação, especializações *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*) e demais cursos de formação na área de educação para todos os docentes. No entanto, observamos que a pontuação para a qualificação profissional era baixa, como demonstra as informações no quadro 1:

Quadro 1 - Pontuação dos Professores para Escolha de Turmas

ATIVIDADES DOCENTES DESENVOLVIDAS NA REDE PÚBLICA	
Regência de classe na escola atual	16 pontos (por ano trabalhado)
Atividades docentes em outras instituições da SEEDF	14 pontos
Em atividades técnico-pedagógicas administrativas nas instituições educacionais e nas sedes da secretaria de educação e Diretorias Regionais de Ensino.	12 pontos
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA/TITULAÇÃO	
Graduação <i>Lato Sensu</i> em áreas educacionais com carga horária mínima de 360 horas (por certificado);	14 pontos
Pós-Graduação <i>Scripto Sensu</i> – Professor Mestre (por título)	16 pontos
Doutor (por título)	18 pontos
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA/TITULAÇÃO	
Cursos de capacitação ofertados pela SEDF/EAPE,	A soma da carga horária de todos os cursos deve ser dividida por 30.
Instituições de Ensino Superior, Instituições Conveniadas e empresas contratadas pela SEDF para ministrar cursos relacionados à área de educação.	1 ponto a cada 30 horas

Fonte: Elaborada a partir das informações da portaria nº 27 de 01º/02 de 2008.

A tabela demonstra alguns critérios para a pontuação, referente à atividade docente que é multiplicada quantidade de anos de atuação do professor. Podemos perceber que a pontuação por títulos tem um valor baixo em relação aos anos de experiência docente, não sendo atrativo para os critérios de escolha de turma a obtenção de titulação de mestrado e doutorado, por exemplo.

Convém observar que dentre a pontuação atribuída à titulação acadêmica, a diferença entre a especialização e o doutorado é

mínima, considerando o nível de aprofundamento teórico e metodológico que se exige em cada uma das etapas da pós-graduação. A desvalorização dos títulos nos critérios para escolha de turmas reflete no perfil da formação dos docentes da rede, onde a maioria tem apenas a especialização. A busca por formação está diretamente ligada à busca por melhores condições de trabalho. Nesse sentido, a função imediata da certificação se revela nas condições estabelecidas pelas portarias ao passo que a formação com função de transformar a

prática docente encontra-se em segundo plano e, portanto, com menor destaque.

No Distrito Federal, através do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE)⁴ são ofertadas para todos os profissionais da Rede Pública oficinas, palestras e cursos de capacitação na sede da instituição e nas Coordenações Regionais de Ensino atendendo aos professores e demais profissionais das escolas públicas. De acordo com a pesquisa de Lagar, à EAPE compete, dentre outros:

[...] coordenar e implementar a formação continuada dos profissionais da educação do DF; disseminar, na rede pública de ensino, pesquisas e experiências educacionais significativas; realizar e/ou coordenar pesquisas, estudos e experiências com foco na formação continuada dos profissionais da educação; propor parcerias com instituições públicas e privadas para a promoção da formação continuada ao seu público-alvo; elaborar, acompanhar, executar e avaliar seu plano de ação; aprovar e acompanhar propostas de cursos e eventos oriundos das instituições educacionais vinculadas à SEDF, bem como de outras instituições parceiras. (BRASÍLIA, 2012, p. 86).

Neste sentido, a EAPE programa cursos de formação continuada que são ofertados semestralmente, que podem ser elaborados pela própria EAPE, em parcerias com outras secretarias do Governo de Brasília e/ou instituições, com o objetivo de atender a demanda da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). Os cursos podem ser na modalidade presencial ou semipresencial e os professores podem se inscrever pelo site⁵ da instituição. Cabe ressaltar que não há custos para participação nos cursos e, através do site da EAPE, o

profissional tem acesso a lista dos cursos ofertados e preenche uma pré-inscrição, pois neste período ele concorre a uma vaga, uma vez que as vagas são limitadas. Os critérios para seleção são definidos e divulgados previamente e “No caso de empate, serão obedecidos os critérios: primeiro, o tempo de serviço efetivo na SEEDF e, segundo a idade (dando prioridade ao candidato que apresentar a maior).” (LAGAR, 2012, p. 87).

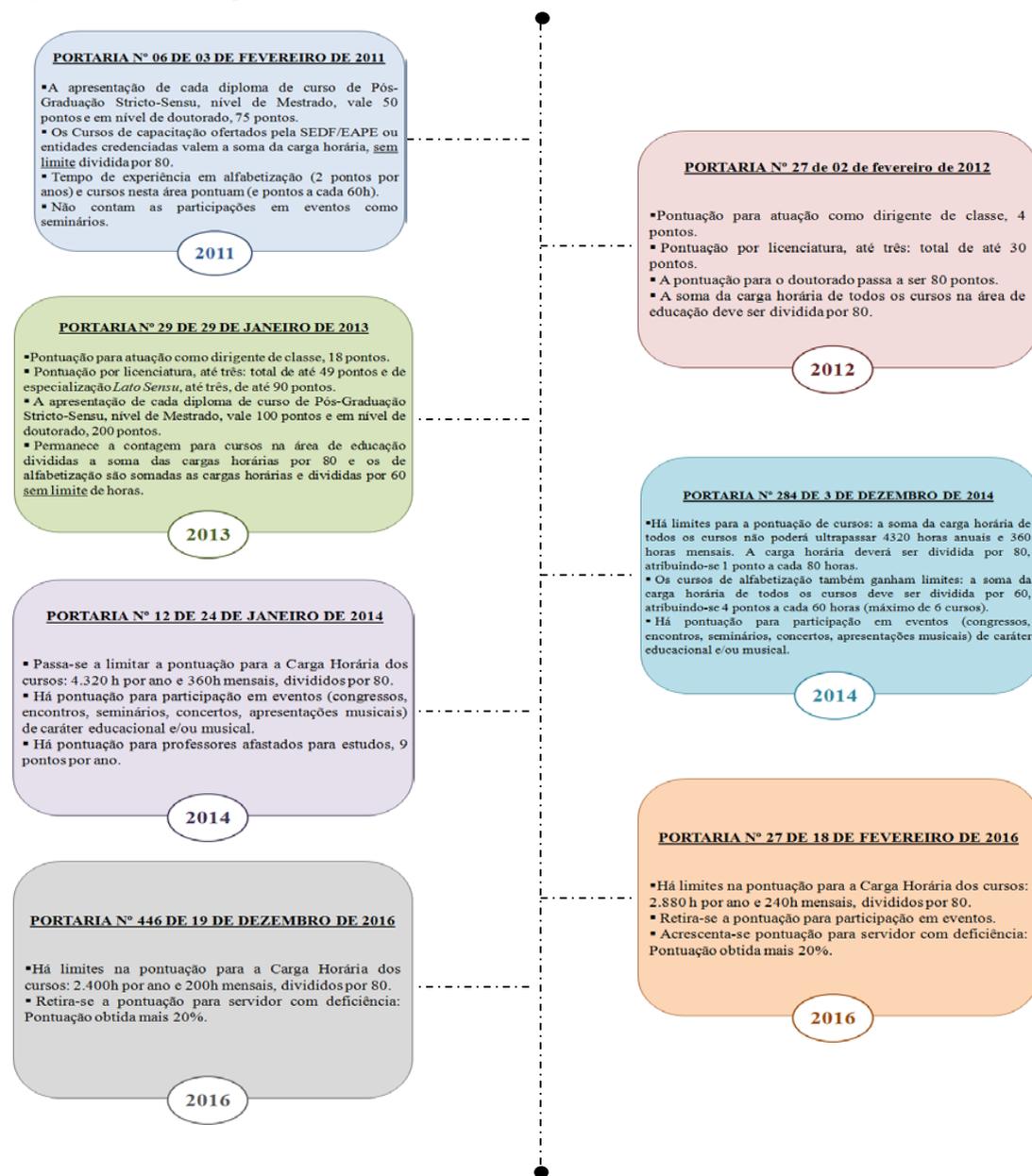
No caso dos profissionais das carreiras de magistério público (professores, professoras e orientadores educacionais), a participação poderá ocorrer em apenas um curso e no horário de Coordenação Pedagógica. Ao final da formação, os cursistas podem fazer a avaliação do curso via site da instituição, na aba “Avaliação” que direciona para um ambiente virtual específico, onde também é possível imprimir o certificado de conclusão.

A EAPE ainda credencia instituições externas que ofertam cursos, em sua maioria, na modalidade à distância. São cursos modulares de temáticas variadas, com carga horária que podem compreender de 20h até 300h, que vão desde a gestão escolar, perpassando pela educação inclusiva, práticas pedagógicas, dentre outros. No site da EAPE a instituição pode ter acesso às informações sobre a validação de cursos, que necessariamente passará por uma comissão que fará uma análise sobre a proposta do curso, para uma possível aprovação de oferta. Anualmente a EAPE publica uma lista das instituições e cursos autorizados, os certificados destes cursos são aceitos para compor a pontuação dos professores e professoras no processo de escolha de turmas, que é orientado pela portaria publicada anualmente pela SEEDF para este fim, objeto de estudo e análise deste trabalho. Selecionamos as Portarias de escolha de turmas no período de 2011 a 2016 para identificar as principais alterações relacionadas ao projeto de governo sobre a educação que atuava no momento (figura 1):

⁴ Centro de Formação de Profissionais de Educação da Secretaria de Educação do DF.

⁵ <http://www.eape.se.df.gov.br/>

Figura 1: Alteração das portarias.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das informações das portarias publicadas entre os anos de 2011 e 2016.

O principal ponto a ser observado está na contagem dos cursos na área de educação que, apesar dos cálculos, não limita as horas. Significa dizer que o professor pode fazer inúmeros cursos que atinjam inclusive

a pontuação que a pós-graduação stricto sensu recebe. Somente em 2014 a portaria passa a limitar a carga horária dos cursos. A participação em eventos acadêmicos também passou a ser considerada em 2014, no entanto a portaria

de 2016 (a mais recente) não contempla esse tipo de atividade para fins de pontuação. O mesmo ocorreu com a pontuação para servidores com deficiência.

Entendemos que o processo de elaboração das portarias de escolha de turma é um espaço de conflitos e consensos, de representações de diferentes frentes da Secretaria de Educação (professores, sindicatos, regionais de ensino, diretores escolares, entre outros). Evidencia, portanto a importância da escolha de turma para revelar a busca altamente individual e relativamente coletiva por melhores condições de trabalho.

A última portaria de distribuição de carga horária, nº 446 de 19 de dezembro de 2016 define os critérios para a escolha de turma a partir: do tempo de serviço do docente no DF, de atividades como docente em outros órgãos municipais, estaduais e federais, do tempo como dirigente de entidades de classe, de sua formação acadêmica – graduação, especialização *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* e cursos na área educacional regulamentados pela SEEDF. Os limites das somas das cargas horárias de cursos feitos pelos professores foram assegurados em 2014 pois a “corrida” por cursos na área de educação cresce a cada ano juntamente com a competitividade entre os docentes de uma mesma escola. Existem instituições privadas (ou externas) que oferecem cursos à distância na área de educação (com preço de até R\$220,00) de até 300h que são facilmente concluídos por meio de uma avaliação escrita e como troca o certificado de conclusão do curso.

O processo de distribuição de carga horária e escolha de turmas colocam em questão as condições de trabalho docente. A formação dos professores determinada por portarias que regulam o lócus de atuação do professor carrega em si a ambiguidade existente entre a precarização e

profissionalização (ENGUITA, 1991). O acúmulo de certificados traz a ideia de maior qualificação e preparo para a atuação, o que é legitimado pela pontuação atribuída nas portarias analisadas. Esse acúmulo evidencia traços da profissionalidade enquanto forma de estar na ocupação docente, mas não é suficiente para demonstrar que o conhecimento adquirido transformará a sua prática de forma crítica.

O que se busca no primeiro momento é garantir um espaço para trabalhar com mais preparo e com maiores condições de enfrentar os processos de intensificação e precarização que continuarão existindo, seja para o professor que conseguiu escolher a turma que realmente queria quanto para aquele professor que não conseguiu a turma desejada e que terá mais um ano para se preparar, seja para um novo processo de escolha de turma ou para a sua atuação em sala de aula, considerando todas as adversidades previstas. Nem sempre as duas formas de preparação andam juntas.

O processo de escolha de turmas visa à racionalidade e a preservação dos princípios da Administração Pública, isto é, legalidade, impessoalidade, publicidade, moralidade e eficiência. Reconhecemos a importância de um instrumento regulador que norteie o processo considerando a dimensão quantitativa de escolas e professores da Rede Pública do Distrito Federal. Dada essa dimensão, também é possível dizer o quão complexo esse processo se constitui, seja em nível de planejamento quanto de execução.

É na relação entre planejamento e execução da portaria que fazemos a seguinte análise: o trabalho do professor torna-se alienado no processo de escolha de turma quando esse mesmo processo tem suas regras definidas à revelia dos professores, que anseiam a cada ano pelas diretrizes contidas nesse documento para só então definirem o seu trabalho no

ano seguinte. Essa alienação está inserida no contexto das condições de trabalho do professor e da busca incessante por alternativas que minimizem os efeitos da intensificação e precarização do seu trabalho.

Assim, o trabalho docente e suas condições de trabalho consideradas no contexto da portaria de escolha de turmas vive a dualidade entre a satisfação e insatisfação. A satisfação de conseguir a turma que deseja e ao mesmo tempo a insatisfação daquele professor que, apesar da formação, não conseguiu atingir a pontuação suficiente para conquistar o espaço de trabalho desejado. Esse fato também está ligado com a relação entre prazer e sofrimento, inerente ao trabalho docente. A escolha de turma torna-se uma conquista individual e prazerosa a nível subjetivo, onde o professor foi beneficiado pelos seus próprios méritos. Mas esse mesmo professor também vive o lado do sofrimento ao pensar que no ano seguinte todo processo de escolha de turma voltará a acontecer, sem garantia de manutenção das regras.

Assim, a busca por formação para se adequar a uma normativa inverte a lógica da formação e potencializa o individualismo entre os pares. A escola enquanto espaço coletivo e político pode propiciar ações conjuntas com propósito de fortalecer a comunidade escolar e os sujeitos atores do processo educativo. A partir do momento em que os professores disputam vagas dentro do próprio espaço de trabalho, o senso individualista e meritocrático ganham espaço em detrimento da colaboração e da emancipação coletiva dos pares.

Considerações finais

Compreendemos que a portaria no contexto atual tem sido elaborada como um marco regulatório local na tentativa de racionalizar

um processo que até então apresentava um forte caráter subjetivo. Entretanto, contraditoriamente tal forma de racionalização, tem direcionado a criação e a mercantilização de cursos que atendem ao mercado educacional, o que tem fragilizado cada vez mais a formação continuada de professoras e professores. As portarias enquanto marcos regulatórios influenciam não somente professoras e professores enquanto indivíduos que vão se submeter ao processo, mas todos aqueles que estão envolvidos, sejam eles formandos ou formadores.

Com base na análise das portarias no recorte temporal realizado recomenda-se a valorização da pontuação em relação ao tipo de curso, as horas empenhadas de cada curso, a instituição, se é certificada pelo Ministério da Educação, se está em nível de mestrado ou doutorado bem como suas formas de avaliação. Além de maior critério de pontuação em relação à participação em congressos, eventos, seminários, palestras, e certificações em outros espaços de formação que possam fortalecer a formação continuada de professoras e professores.

Tal processo tem-se apresentado como um fator de sofrimento, insegurança e ansiedade a professoras e professores, o que nos permite propor sua realização ao fim de cada ano letivo, antes das férias coletivas, o que poderia não só diminuir a ansiedade, como também evitar a corrida por cursos de última hora para melhor atendimento aos critérios de pontuação da portaria.

Em condições de trabalho insuficientes e de pouca valorização. O fator de gratificação para alfabetização tem sido pontuado também no direcionamento a professores que não se sentem capacitados a exercer a docência em uma etapa tão complexa, acarretando não só em sofrimento para professoras e professoras, mas também culminado no rendimento

de alunas e alunos. Se tal gratificação fosse incorporada as demais etapas dos anos iniciais e educação infantil, além de ter se caracterizar como uma estratégia de valorização, diminuiria a competição entre pares por essas turmas e um melhor convívio e valorização do coletivo.

Por fim, mas como início de debate em relação a um processo de racionalização de escolha permeado por contradições, considera-se a necessidade do resgate de sentido do trabalho docente, como forma de resistência aos constantes processos de intensificação, precarização e desvalorização da atividade docente, bem como uma análise com estudos mais aprofundados sobre o que esses processos acarretam no trabalho e atividade docente. Para isso defendemos uma formação inicial e continuada sólida, pautada em uma perspectiva de emancipação e de unidade enquanto categoria de professoras e professores bem como a necessária articulação da categoria em busca da valorização da formação inicial e continuada na luta por melhores condições de trabalho, contra a precarização e intensificação do trabalho docente.

Referências

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação. Governo do Distrito Federal. Portaria nº 446, de 19 de dezembro de 2016. Dispõe sobre o procedimento de distribuição de turmas/ carga horária e atribuição de atendimentos/ atuação dos servidores integrantes da carreira no magistério público do Distrito Federal e do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem em exercício nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nas unidades parceiras. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 20 dez. 2016. p. 23-28.

_____. Portaria nº 28, de 18 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre o procedimento de distribuição de turmas/carga horária e atribuição de atendimentos/atuação dos servidores integrantes da carreira magistério público do Distrito Federal, em exercício nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nas unidades parceiras. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 19 fev. 2016. p. 9-13.

_____. Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os critérios para distribuição de carga horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos e requisitos para o exercício das atividades dos coordenadores pedagógicos locais, para os servidores da carreira magistério público do Distrito Federal, em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 31 dez. 2014. p. 13-22.

_____. Portaria nº 12, de 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre os critérios para distribuição de carga horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos de coordenadores pedagógicos locais, para os servidores da carreira magistério público do Distrito Federal em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 28 jan. 2014. p. 05-15.

_____. Portaria nº 29 de 29 de janeiro de 2013. Dispõe sobre os critérios para distribuição de carga horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos de coordenadores pedagógicos locais, para os servidores da

carreira magistério público do Distrito Federal em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 01 fev. 2013. p. 10-20.

_____. Portaria nº 27, de 2 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre os critérios para distribuição de carga horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos de coordenadores pedagógicos locais, para os servidores da carreira magistério público do Distrito Federal em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 06 fev. 2012. p. 10-22.

_____. Portaria n.º 06, de 03 de fevereiro de 2011. Estabelece critérios para a distribuição de carga horária aos professores em exercício nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino e nas conveniadas. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 04 fev. 2011. p. 02-11.

_____. Portaria nº 27, de 1º de fevereiro de 2008. Aprova critérios para a distribuição de carga horária. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 11 fev. 2008. p. 05-11.

_____. Portaria nº 34 de 07 de fevereiro de 2007. Altera os artigos. 3º, 8º, 10, 19, 20, 37, 38,44 e 55 da Portaria nº 30, de 06 de fevereiro de 2004, que dispõe sobre critérios para distribuição de carga horária nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras competências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 08 fev. 2007. p. 05.

_____. Portaria n.º 26, de 03 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre critérios para distribuição de carga horária nas Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências.

Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 04 fev. 2005. p. 09-12.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Diretrizes pedagógicas** – bloco inicial de alfabetização. Brasília: SEEDF, 2012.

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

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

LAGAR, F. M. G. **Formação continuada de professores da secretaria de educação do Distrito Federal (2009 -2011): a percepção docente**, 2012, 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NORMAS PARA COLABORAÇÃO

A Revista Olhar de Professor é um periódico acadêmico semestral proposto pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Publica artigos, relatos de práticas docentes, experiências pedagógicas significativas, relatórios de projetos de pesquisa e extensão, resenhas, entrevistas e textos de palestras proferidas, produções de pesquisadores ligados à docência, extensão universitária e pesquisa na grande área da educação.

Normas para apresentação de colaborações:

1-Normas Gerais

Como parte do processo de submissão, os autores deverão acessar o portal <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> e verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões serão realizadas on-line, e as que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1- Os trabalhos enviados para publicação devem ser inéditos, não sendo permitida a sua apresentação simultânea em outro periódico. A Revista Olhar de Professor reserva todos os direitos autorais do trabalho publicado e não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas; caso contrário, deve-se justificar em “Comentários ao Editor”.

2- A Revista Olhar de Professor receberá para publicação trabalhos redigidos em português, inglês ou espanhol, já devidamente revisados. Os trabalhos são de inteira responsabilidade dos autores, não refletindo obrigatoriamente a opinião do Corpo de Consultores.

3- Os trabalhos encaminhados para publicação não deverão conter nenhum tipo de dado de identificação do autor e instituição a qual pertença, bem como de demais pessoas e instituições envolvidas, salvo nome do autor junto ao título e suas credenciais em nota de rodapé. (Como descritos em Diretrizes para Autores)

4- Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapassem 2MB)

5- URLs para as referências foram informadas quando necessário.

6- O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento, como anexos.

7- O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na seção Sobre a Revista.

8- A identificação de autoria do trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação Cega por Pares.

2. Normas para apresentação do original

2.1- Os originais deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em folhas de papel tamanho A4 (210 mm X 297 mm com espaço duplo e margem de 3cm de cada um dos lados, perfazendo um total de no máximo

30 páginas, incluindo as ilustrações - gráficos, tabelas, fotografias etc.). Utilizar fonte Times New Roman, tamanho 12, exceto para notas de rodapé e título que deverão apresentar corpo 9 e 14 respectivamente.

2.2- As ilustrações devem ser de boa qualidade; estar em separado do texto; numeradas em algarismos arábicos, com indicação do número no verso. Os gráficos devem ser apresentados no programa Excel ou no Word, formatados para impressão em preto e branco.

2.3- As notas devem ser reduzidas ao mínimo e digitadas em pé de página, numeradas a partir de 1. Se houver nota no título, ela receberá asterisco e não numeração. As notas não devem ser utilizadas para referência bibliográfica. Estas devem ser feitas no corpo do trabalho.

2.4- No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

a) Cabeçalho

. Título do artigo e subtítulo centralizados (quando os artigos forem em PORTUGUÊS, colocar título e subtítulo em português e inglês; quando os artigos forem em INGLÊS, colocar título e subtítulo em inglês e português).

. Nome do(s) autor(es) alinhados à esquerda. Através de nota de rodapé, indicada através de asterisco, apresentar as credenciais: titulação, instituição de origem e e-mail para contato. Considerar apenas a maior titulação concluída.

b) Resumo

Consiste na apresentação concisa dos pontos relevantes do texto, com as principais conclusões, em no máximo 250 palavras.

c) Palavras-chave

Correspondem às palavras ou expressões que identificam o conteúdo do artigo. No máximo 5.

Sugere-se utilizar termos presentes na estrutura do Thesaurus Brasileiro da Educação (BRASED), disponível em: www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/estrutura.htm

d) Abstract

Consiste na apresentação concisa, em inglês, dos pontos relevantes do texto, com as principais conclusões, e deve conter, no máximo, 250 palavras.

e) Keywords

Correspondem às palavras ou expressões em inglês que identificam o conteúdo do artigo. No máximo 5.

f) Texto

Introdução, material e método, resultados, discussão, conclusões, agradecimentos (quando houver).

g) Referências bibliográficas

Devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Incluir somente as obras mencionadas no trabalho. Alguns modelos de referências bibliográficas:

Livro (um autor)

VIEIRA, L. **Os argonautas da cidadania**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Livro (dois autores)

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. **Os novos modelos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.

Capítulo de livro

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995. p. 29-34.

Artigo de periódico

HERNÁNDEZ, F. O projeto político-pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Pátio**, Porto Alegre, n. 25, p. 8-11, fev./abr. 2003.

Tese

MARTINS, R. B. Escola cidadã do Paraná: análise de seus avanços e retroces-sos. Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

Artigo de jornal assinado

DIMENSTEIN, G. Escola da vida. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 jul. 2002. Folha Campinas, p.2.

Trabalho publicado em Anais de Congresso

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18., 1997, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, Edipucrs, 1997. p. 303-314.

Páginas consultadas na internet –www

WEB SITE CORNELIUS CASTORIADIS. Disponível em: <<http://www.charlespennaforte.pro.br/castoriadis/>>. Acesso em: 05/12/04.

Livros, periódicos, anais de eventos e outros documentos extraídos da internet

Seguir a descrição usual acrescida da indicação do endereço e da data de acesso.

PELAEZ, N. C. M. Aprender a aprender através da música. **Pátio**, Porto Alegre, n. 25, p. 60-62, fev./abr. 2003. Disponível em: <http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm>. Acesso em: 10/03/05.

Obs.: Demais referências aqui não exemplificadas deverão atender a norma NBR 6023/2002. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores. Comunicações pessoais, trabalhos em andamento e os não publicados não devem ser incluídos na lista de referências, mas citados em notas de rodapé.

Revista Olhar de Professor
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Departamento de Pedagogia
Praça Santos Andrade, n. 1
Bloco B
84010-919 – Ponta Grossa – Paraná

Maiores informações:
Fone: (42) 3220-3344
E-mail: olhardeprofessor@uepg.br

Estas informações também estão contidas na página da UEPG,
www.uepg.br/olhardeprofessor