

Organizadoras
Helena de Ornellas Sivieri-Pereira
& Maria Célia Borges

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
POLÍTICAS E PRÁTICAS:
RESULTADOS DE PESQUISAS ATUAIS**

Organizadoras
Helena de Ornellas Sivieri-Pereira
& Maria Célia Borges

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
POLÍTICAS E PRÁTICAS:
RESULTADOS DE PESQUISAS ATUAIS**

GPEFORM

Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Formação de Professores



Uberaba

2021

Copyright © 2022: EDUFTM

Direção Geral
Norma Lucia da Silva

Coordenação Editorial
Tânia Araújo do Nascimento Cad

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Viviane Mara Miranda Rodrigues

Revisão
Débora Francisca de Lima

Conselho Editorial
Profa. Dra. Norma Lucia da Silva
Profa. Dra. Renata Pereira Alves Balvedi
Prof. Dr. Danilo Seithi Kato
Profa. Dra. Ana Cristina de Souza
Profa. Dra. Suzel Regina Ribeiro Chavaglia
Prof. Dr. Tales Vilela Santeiro
Profa. Dra. Maria das Graças Reis
Profa. Dra. Sanívia Aparecida de Lima Pereira
Ma. Terezinha Severino da Silva
Prof. Dr. Álvaro da Silva Santos

Editora da UFTM - EDUFTM
Endereço: Praça Thomaz Ulhôa, 582 - Bairro Abadia
CEP: 38025-050 - Uberaba/MG
Telefone: (34) 3700-6647

**CATALOGAÇÃO NA FONTE:
BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO TRIÂNGULO MINEIRO**

F82 Formação de professores, políticas e práticas: resultados de pesquisas atuais
/ Helena de Ornellas Sivieri-Pereira, Maria Célia Borges, organizadoras.
— Uberaba, MG: Eduftm, 2021.
E-book : il.

Bibliografia
E-book, no formato PDF
ISBN 978-65-89736-07-3

1. Professores - Formação. 2. Professores - Atividades políticas. 3. Prática de ensino. I. Sivieri-Pereira, Helena de Ornellas. II. Borges, Maria Célia. III. Título.

CDU 371.13

Dedicamos esta obra a todos e todas que, à esteira de Paulo Freire,
sentem-se inacabados e, por isso, buscam, com entusiasmo e,
incessantemente, aprender mais!...

É preciso que pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (...).

FREIRE, 1996.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
PREFÁCIO	16
PARTE I – DESENVOLVIMENTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	19
CAPÍTULO I	20
CARREIRA DOCENTE E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO: dimensões legais e desafios atuais Maria Vieira Silva e Leonice Matilde Richter	
CAPÍTULO II	44
AS IDENTIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG NA FORMAÇÃO DO PNAIC Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira e Maria Célia Borges	
CAPÍTULO III	73
CELAS DE AULA: identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional Alisson José Oliveira Duarte e Helena de Ornellas Sivieri-Pereira	
CAPÍTULO IV	102
PROFISSÃO-PROFESSOR: Herói ou Vilão da Educação? Wellington Félix Cornélio e Helena de Ornellas Sivieri-Pereira	
CAPÍTULO V	134
GESTÃO EDUCACIONAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Representações Sociais de Gestores da Educação Básica. Sílvia Regina Sidney e Vania Maria de Oliveira Vieira	

PARTE II – DESENVOLVIMENTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CURSOS TÉCNICOS	157
CAPÍTULO VI	158
A PROFISSIONALIZAÇÃO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO: um estudo de caso Diego dos Santos Leon e Helena de Ornellas Sivieri-Pereira	
CAPÍTULO VII	182
FORMAÇÃO DE PROFESSORES BACHARÉIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma proposta de intervenção didática Romes Belchior da Silva Junior e Marilene Ribeiro Resende	
PARTE III - PESQUISAS NO ENSINO SUPERIOR	207
CAPÍTULO VIII	208
POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM CURSOS DE LICENCIATURAS: a experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro Liliane Carla Campo e Maria Célia Borges	
CAPÍTULO IX	240
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PROJETOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DA PUBLICIDADE E PROPAGANDA. Karla de Almeida Borges e Vania Maria de Oliveira Vieira	
PARTE IV – PESQUISAS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL	267
CAPÍTULO X	268
A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO NO MUNICÍPIO DE UBERABA Florence Alves Pereira de Queiroz e Maria Célia Borges	

CAPÍTULO XI	295
AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL EM UBERABA – MG Vivian Zerbinatti da Fonseca Kikuichi e Acir Mário Karwoski	
DADOS SOBRE OS AUTORES	320

INTRODUÇÃO

Este livro, *Formação de professores, políticas e práticas: resultados de pesquisas atuais*, começou a ser gestado no ano de 2017 como uma demanda de alguns professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – PPGE/UFTM, que compõem o Grupo de Pesquisas e Estudos em Formação de Professores – GPEFORM.

Estávamos vivendo na época, no Brasil, um momento político complicado, mas que não nos preparou para o que hoje enfrentamos, com vários problemas relativos à Educação, principalmente no que se refere à educação pública. No dia 26/05/2019, em manifestação chamada em defesa ao governo atual, uma faixa com os dizeres “Em defesa da Educação” foi retirada da frente da Universidade Federal do Paraná. Ficou a pergunta se estavam errados em defender a Educação!

E em seguida, realmente sentimos isso na carne: corte (contingenciamento?) de 30% para todas as universidades públicas e corte de bolsas para a pós-graduação da CAPES. Além disso, espalham-se dizeres e fazeres que restringem a autonomia universitária, atacando e desqualificando o serviço que é desenvolvido e oferecido à comunidade dentro das universidades.

Dessa forma, este livro se torna um protesto quando sai “Em defesa da Educação”, da educação feita nos cursos de pós-graduação das universidades públicas ou privadas, envolvidas com uma ideologia sim, uma ideologia de um futuro sem amarras, sem limites que cerceiem o conhecimento; um futuro compromissado com a humanidade na busca de resoluções saudáveis para a comunidade que resultam das pesquisas realizadas dentro desses prédios públicos ou privados.

Este livro busca possibilitar o protagonismo, ouvindo a voz das(os) mestres e suas(seus) orientadoras(es), alunas(os) e trabalhadoras(es) destas instituições que têm utilizado muito bem o dinheiro que lhes é devido, seja por meio das bolsas ou salários recebidos.

Desta forma, apesar de encontrarmos neste livro uma diversidade de abordagens teóricas, metodológicas e de foco de pesquisa, podemos perceber, em todos os capítulos, a busca por uma educação que privilegie o respeito a todos os elementos que fazem parte deste processo, a partir de um olhar de profundo respeito à formação dos professores e suas complexidades, seja na educação básica, no ensino técnico, no ensino superior, ou no processo de inclusão.

Em um primeiro momento, a divisão dos capítulos, a partir dos temas acima elencados, mostra-nos o quanto a pesquisa na e para a EDUCAÇÃO BÁSICA ainda mobiliza a maioria dos pesquisadores.

Sobre este tema, o primeiro capítulo, *Carreira docente e formação dos profissionais da educação como direito: dimensões legais e desafios atuais*, de Maria Vieira Silva e Leonice Matilde Richter, tem como propósito analisar a legislação nacional, apreendendo os direitos trabalhistas conquistados pelos profissionais da educação do sistema público brasileiro e o papel do Fórum Nacional de Educação nas lutas por tais conquistas, desde o processo constituinte (Constituição Federal de 1988) até a realização da CONAPE (Conferência Nacional de Educação Popular), em 2018. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, foram desenvolvidas reflexões sobre os principais contributos do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e do seu papel para as conquistas relativas à dignidade do trabalho docente e à carreira e qualificação profissional. As análises consideraram o papel histórico do Fórum nas conquistas jurídico-normativas concernentes à valorização do magistério e, em específico, às conquistas voltadas para os processos de formação inicial e continuada.

No segundo capítulo, Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira e Maria Célia Borges, no texto intitulado *As identidades das professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberaba-MG na formação do PNAIC*, descrevem uma pesquisa de cunho qualitativo, direcionada às professoras que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de apreender como se (re)configuram as identidades docentes na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC. As autoras utilizaram como opção metodológica a revisão bibliográfica sobre o panorama histórico de institucionalização do PNAIC e a sua operacionalização na Rede Municipal de Ensino de Uberaba (MG) e sobre os conceitos de identidade e saberes docentes, para evidenciar os

processos de constituição de identidades das professoras alfabetizadoras cursistas, do PNAIC. Fizeram, ainda, consulta a documentos como a Lei de Diretrizes e Bases-LDB nº 9394-96, o Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), o Plano Decenal Municipal de Educação do município de Uberaba-MG (2015-2024) e o Plano de Gestão da Educação Municipal da Rede Municipal de Ensino (2013 – 2016), de Uberaba-MG, assim como os documentos de apresentação e cadernos de formação do Programa PNAIC. Foram também realizadas entrevistas com as 24 (vinte e quatro) professoras cursistas. A pesquisa evidenciou que as professoras alfabetizadoras, na construção de suas identidades, buscam elementos identitários, na interação social promovida pela formação continuada.

O terceiro capítulo desta obra traz um tema que tem demandado novos e maiores estudos sobre formação de professores: a educação em prisões. *Celas de aula: identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional*, de Alisson José Oliveira Duarte e Helena de Ornellas Sivieri-Pereira, buscou investigar se a experiência de ministrar aulas para alunos em situação de privação de liberdade, no cenário da educação escolar de uma unidade prisional do estado de Minas Gerais, pode influenciar no processo de constituição da identidade docente. A pesquisa contou com a participação voluntária de cinco professores da educação escolar de uma instituição prisional e uma entrevista com a diretora da escola. Os resultados apontam que as singularidades encontradas na educação escolar da unidade prisional pesquisada podem efetuar transformações significativas na identidade profissional de professores que atuam nessa realidade, uma vez que suas especificidades (institucionais, sociais e éticas) superam os desafios da educação escolar não inserida em unidades prisionais. Importante ressaltar a necessidade de fomentar estudos que ofereçam suporte teórico e reflexivo em torno da educação escolar em instituições prisionais e, sobretudo, em relação à constituição da identidade de professores que atuam nessa área específica da realidade educacional.

Wellington Félix Cornélio e Helena de Ornellas Sivieri-Pereira, em *Profissão-professor: herói ou vilão da educação?* descrevem pesquisa relacionada ao imaginário do “professor-herói” na cultura da Escola Pública da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas situadas na cidade de Uberaba/MG, ambas com

contingentes acima de quinhentos alunos. Tal investigação se propôs a analisar a realidade docente e relações pedagógicas, demonstradas por meio de depoimentos de professores, alunos e pais ou responsáveis que participavam assiduamente do cotidiano das escolas pesquisadas, totalizando treze pessoas incluídas. A pesquisa revelou que há uma instabilidade quanto à verdadeira função ou atribuição da profissão-professor nos dias atuais, havendo uma interface que transita simbolicamente entre as duas representações [ora “herói”, ora “vilão”] ao relacionarmos às estruturas políticas, socioculturais e às condições de funcionamento das instituições pesquisadas.

O último capítulo do tema Educação Básica é *Gestão educacional e práticas pedagógicas: Representações Sociais de Gestores da Educação Básica*, de Silvia Regina Sidney e Vania Maria de Oliveira Vieira, que parte do princípio de que o papel do gestor na escola representa uma importante atividade no campo da educação. Buscando responder à pergunta: de que forma os gestores pensam, caracterizam e possibilitam as condições para a realização das práticas pedagógicas nas escolas em que atuam? as autoras fizeram um estudo de natureza quantiquantitativa, descritiva, apoiado na teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e na subteoria do Núcleo Central de Abric(2000), como referencial teórico-metodológico. Participaram do estudo 41 gestores de 20 escolas de Educação Básica de Uberaba/MG, que responderam a um questionário com questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo software EVOC. Os resultados mostram que as representações sociais dos gestores se familiarizam com elementos que dizem respeito a uma prática entendida como ação que transforma e modifica o contexto escolar, mas que, necessariamente, precisa ser inovadora.

Os dois capítulos que tratam da EDUCAÇÃO TÉCNICA se debruçam sobre o desenvolvimento profissional e a identidade profissional de professores de cursos técnicos.

No primeiro capítulo que aborda este tema, e sexto desta obra, Diego dos Santos Leon e Helena de Ornellas Sivieri-Pereira escrevem sobre *A profissionalização e a identidade profissional docente dos professores do ensino técnico*, mostrando que expansão do Ensino Técnico, efetuada pelo governo do estado de São Paulo, notadamente a partir dos anos 2000, fez emergir um novo grupo de professores que não tinham a docência

como objetivo profissional inicial. Com a pesquisa aqui descrita objetivou-se analisar os processos de constituição da identidade profissional docente e o processo de profissionalização destes professores. Para atingir tais objetivos foram avaliados cinco docentes que lecionam na Educação Profissional em uma escola técnica vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), por meio de entrevistas semiestruturadas e realização de um grupo focal. Os dados coletados foram analisados a partir da metodologia da Análise do Discurso, de perspectiva bakhtiniana, que permite desvelar o enunciado dos falantes. Os achados dessa pesquisa apontaram que os professores do Ensino Profissional mobilizam e criam um conjunto de saberes em seu fazer pedagógico provenientes de diversas esferas, tais como o mundo do trabalho, dos processos de reflexão docente, da interação com os pares e da aprendizagem na própria prática, construindo, em um processo dialético, sua identidade docente que possui saberes específicos em sua práxis.

No sétimo capítulo, *Formação de professores bacharéis da educação profissional e tecnológica: uma proposta de intervenção didática*, de Romes Belchior da Silva Junior e Marilene Ribeiro Resende, os autores consideram a necessidade de formação e de desenvolvimento profissional de professores bacharéis que atuam na educação profissional técnica de nível médio, prevista e regulamentada pela LDB, e os poucos investimentos nesse sentido. A pesquisa tratada neste capítulo orientou-se pela seguinte questão: como um processo formativo, focando o planejamento de ensino, pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de cursos técnicos? Os participantes foram professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio de uma instituição privada de Uberaba-MG, também no mercado de trabalho local. São bacharéis e iniciantes no exercício da docência. Com base nas análises feitas, e na avaliação dos participantes, identifica-se que houve desenvolvimento profissional, porque, essencialmente, ocorreram mudanças nos modos de pensar a prática docente e o planejamento, embora a curta duração do processo formativo não permita grandes avanços.

No que se refere ao ENSINO SUPERIOR, o capítulo oito, *Políticas de permanência estudantil em cursos de licenciaturas no período de 2007 a 2017: a experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro*, de Liliane Carla Campos e Maria Célia Borges, analisa as políticas de permanên-

cia estudantil, bem como as ações de prevenção da evasão universitária adotadas pelos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). As autoras adotaram, como procedimentos metodológicos, a revisão documental, bibliográfica e aplicação de questionários aos coordenadores dos cursos de formação de professores da UFTM e aos gestores ligados às áreas de planejamento, ensino e assistência estudantil. A análise dos dados mostrou que as ações da Universidade estão sintonizadas com a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Entretanto, os cursos de formação de professores da instituição não possuem programas e ações específicas de fortalecimento da permanência estudantil e prevenção da evasão universitária, que consideram as especificidades dos futuros professores.

O nono capítulo, *Representações Sociais de práticas pedagógicas em projetos interdisciplinares no ensino da publicidade e propaganda*, de Karla de Almeida Borges e Vania Maria de Oliveira Vieira, a interdisciplinaridade é vista como uma proposta de ensino para um curso de publicidade e propaganda, cujo exercício profissional traz também, em sua essência, características interdisciplinares. Para investigar os desafios enfrentados pelos alunos e professores, esta pesquisa realizou um Estudo de Caso em um curso de Publicidade e Propaganda de Uberaba, cujo Projeto Pedagógico prevê trabalhos interdisciplinares para formação do aluno. As autoras coletaram os dados com os egressos do curso, a partir de um questionário, contendo questões abertas e fechadas; técnica de associação livre de palavras (TALP); e pesquisa *Follow-UP* por meio de entrevistas. As análises, além da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), contaram também com o auxílio do software EVOC e Análise de Conteúdo de Bardin (2011), para as questões abertas. Os resultados indicam que as representações sociais construídas pelos alunos demonstram ser os Projetos Interdisciplinares complexos e desafiadores, embora tanto para os alunos, quanto para os egressos, esses projetos tenham contribuído para o processo de formação profissional.

Como tema final, o livro aborda a INCLUSÃO, a partir de dois capítulos.

A formação e a concepção docente sobre a inclusão do educando surdo no município de Uberaba, de Florence Alves Pereira de Queiroz e Maria Célia

Borges é o décimo capítulo e propõe compreender qual é a formação docente e a concepção de inclusão de educadores que atuam com educandos Surdos no ensino regular em duas escolas públicas de Uberaba-MG. A pesquisa, com abordagem qualitativa, foi realizada entre março de 2016 a dezembro de 2017, em duas escolas públicas da rede básica de ensino, tendo como sujeitos seis educadores e cinco educandos surdos. As autoras fundamentaram suas discussões teóricas, principalmente, nas obras de Saviani (2009), Tanuri (2000) e Brzezinski (1999); Lacerda (2006) (2014 e Skliar (1997) (1998) (2005); Campos (2014), Quadros (2005) (2011) e Honora (2014). Os resultados indicaram a existência de problemas em relação à inclusão de Surdos, principalmente em relação aos aspectos metodológicos e à fragilidade e precariedade da formação docente, seja ela inicial ou continuada para a Educação Inclusiva.

O último capítulo do livro, escrito por Vivian Zerbinatti da Fonseca Kikuichi e Acir Mário Karwoski, *As percepções dos professores envolvidos no processo de inclusão do estudante surdo em uma escola municipal de ensino fundamental em Uberaba – MG*, tem como objetivo identificar as percepções dos professores envolvidos no processo de inclusão de um estudante Surdo em uma escola pública municipal da cidade de Uberaba, Minas Gerais. O trabalho foi realizado com base nos pressupostos da pesquisa de cunho etnográfico, sendo utilizada como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada gravada. Como aporte teórico para o estudo relacionado à educação dos Surdos e suas nuances, destacam-se as contribuições de Quadros (2006), Lacerda (2006; 2010), Fernandes (2003; 2013). Para enriquecer as problematizações sobre inclusão utilizou-se Turetta (2006), Santos e Lacerda (2013), Almeida (2015) e Carneiro (2017). Os autores consideram fundamental refletir sobre os desafios e possibilidades da inclusão do Surdo tendo como ponto de partida as percepções dos professores que participam efetivamente desse processo, pois, tais reflexões poderão possibilitar a reformulação de pressupostos, condutas e atitudes que possivelmente apontarão para a existência de uma pluralidade de caminhos em relação à inclusão.

Antes de concluir esta Introdução é importante que se destaque que, seguindo a resolução 510/16, que determina diretrizes éticas específicas para pesquisas em ciências humanas e sociais (CHS), nos

depoimentos orais apresentados no livro, foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos depoentes.

Por fim, fica o desejo de que as pesquisas aqui relatadas possam fazer o leitor refletir sobre a importância da formação de professores no projeto educacional de qualquer nação, a relevância da pesquisa para a elaboração desse projeto, bem como para a geração de mudanças nas posturas, nas concepções de vida e de homem que se propõe a formar pessoas.

Deixamos para o leitor uma frase de Paulo Freire, nosso eterno Patrono da Educação, sem dúvida.

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 1997).

Helena de Ornellas Sivieri-Pereira (UFTM)

Maria Célia Borges (UFTM/UFU)

PREFÁCIO

Se nos dermos ao trabalho de verificar se existe algum consenso que possamos apelar de universal encontramos, indiscutivelmente, um: a importância da educação.

Para todos, intelectuais, políticos, decisores, gestores, trabalhadores, cidadãos comuns; para todos, das classes alta, média ou baixa; para todos, homens e mulheres, pais e mães, filhos e filhas; para todos, por esse mundo afora, a educação desempenha um papel importante na sociedade. O que não é consensual é o teor desse papel.

Para uns, a educação é libertação e emancipação, para outros, e por isso mesmo, a educação é perigosa e subversiva. Nuns casos, a educação serve às populações, torna-as mais cidadãs, exigentes dos seus direitos, conscientes dos seus deveres, solidárias nas suas relações; noutros casos, a educação é instrumento de subordinação dos educados sobre os que não são; para uns, a educação é, certamente, um instrumento que a democracia utiliza para o seu desenvolvimento, para a construção da equidade e da justiça social; nas mãos de outros, a educação é um instrumento de diferenciação, de desigualdade, de legitimação de uma ordem social excludente que aliena os seres humanos e perpetua a injustiça e indiferença sociais.

Mas, para todos, indubitavelmente, a educação cumpre um papel importante, dúplice, ambíguo, mas sempre importante, seja na manutenção do status quo, seja na sua contestação que irá ocorrer dentro dos limites estreitos do quadro normativo existente, ou fora desses limites por meio de projectos e ações conducentes à mudança social, à revogação de costumes, à revolução das práticas.

Qualquer que seja o quadrante político-social em que nos coloquemos, uma coisa é certa: a educação cumpre um papel, aquele que lhe é destinado pelo decisor político de forma autoritária ou pela sociedade no quadro de decisões tomadas livremente pelas populações.

Todavia, sabemos que a educação não existe sem aquele que a pratica – o professor. Em última análise, afirmar o consenso que acima

identifiquei acerca do importante papel que a educação desempenha numa sociedade, seja para a manter, seja para a transformar – é afirmar outro consenso: o importante papel que o professor desempenha no exercício das suas funções: ensinar e educar.

Também neste desiderato podemos afirmar que o problema reside no facto de serem múltiplas as formas como as sociedades, os decisores, os intelectuais, os gestores, os trabalhadores, os cidadãos comuns perspectivam esse papel do professor. Sabemos quão importante pode ser o papel do professor na construção de cidadãos passivos, resignados, obedientes ou, pelo contrário, na construção de cidadãos solidários, conhecedores dos seus direitos e deveres, exigentes e sedentos de justiça e de igualdade. Num mundo globalmente cada vez menos igualitário, menos justo, menos solidário, sujeito a formas inimagináveis de acumulação “primitiva” de capital; num mundo cada vez mais mercantil, mais mercadorizado, mais desigual, mais desumanizado, onde a escola e o professor são objecto da concorrência desenfreada por parte dos conhecimentos fúteis, voláteis, manipuladores que as mídias permitem; e onde a escola se esvazia e o professor vê a sua profissão desvalorizada, particularmente pelos regimes menos, ou envergonhadamente, democráticos, o papel do professor enquanto elemento subversivo, construtor de cidadãos solidários e lutadores é ainda mais importante e tem de se respaldar numa sólida formação científica, pedagógica e humana.

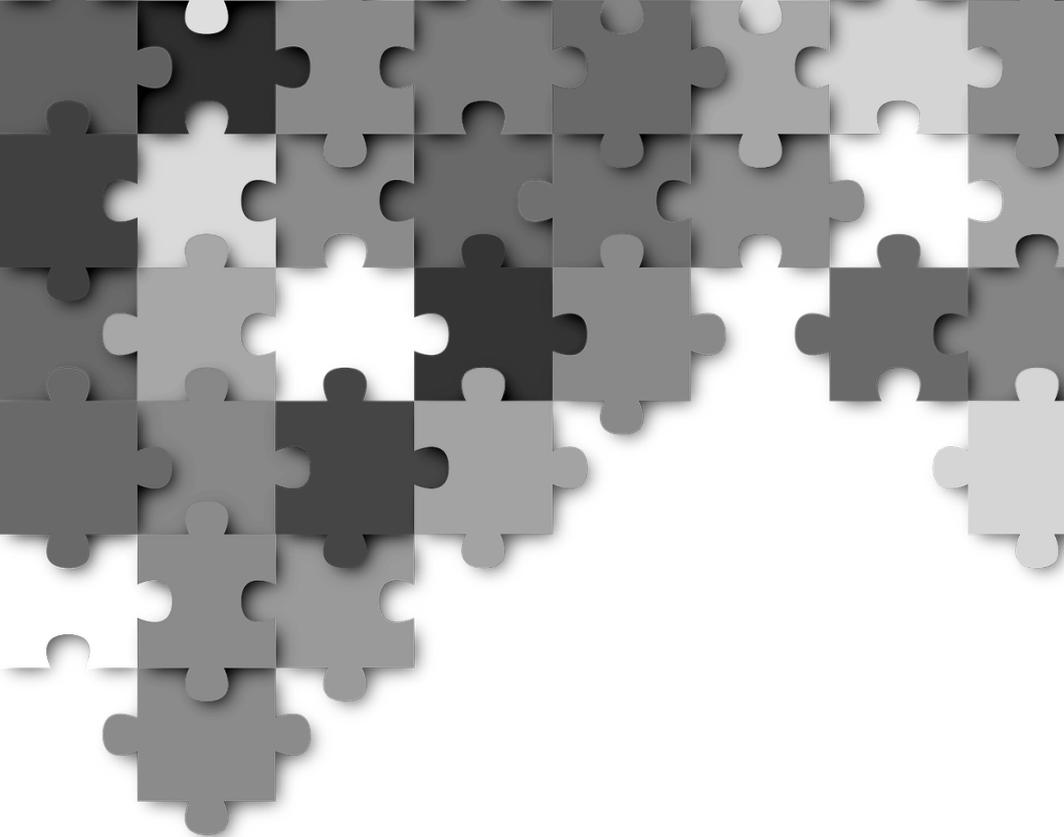
A formação docente, inicial e continuada, e os processos de construção da profissionalidade docente no sentido do profissional que luta por uma educação emancipatória tornam-se, assim, dimensões maiores na profissão. Profissionalização e identidade são, pois, categorias incontornáveis de análise que nos orientam para o maior conhecimento sobre qual o papel que a escola, e o professor, estão a desempenhar em cada tempo e lugar histórico no quadro dos binómios contraditórios que percorrem a sociedade global como, entre tantos outros: respeito versus arrogância; integração versus segregação; inclusão versus exclusão; emancipação versus sujeição; resistência versus submissão; equidade versus injustiça; liberdade versus prisão; democracia versus autoritarismo.

Nestas circunstâncias, é com muito agrado que me vejo perante uma obra que elege como cerne a formação docente e a construção da

identidade profissional do professor, perspectivadas enquanto dimensões que subvertem a obediência cega a regras, normas e directrizes, em prática consciente e reflexiva dirigida à inovação pedagógica, à inclusão despida da “caridade”, ao sucesso educativo e cidadão, à consolidação da justiça social, à construção da democracia. De facto, a obra “Formação de Professores, Políticas e Práticas: resultados de pesquisas atuais”, organizada pela Helena de Ornellas Sivieri-Pereira e pela Maria Célia Borges, constitui-se numa obra incontornável nestes novos tempos medievais em que o obscurantismo, nascido das engenharias financeiras, da informação manipulada e manipuladora à distância de um clique, da transnacionalização da escravatura monetária e da ditadura do pensamento único, quer matar a educação que transforma, liberta, emancipa.

Lisboa, 12 de junho de 2019.

Belmiro Gil Cabrito



PARTE I

DESENVOLVIMENTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAPÍTULO I

CARREIRA DOCENTE E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO: dimensões legais e desafios atuais

Maria Vieira Silva¹ – UFU

Leonice Matilde Richter² – UFU

Introdução

Historicamente, os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação estiveram conectados às lutas em prol da carreira docente. Assim, tais dimensões formativas estão organicamente vinculadas às reivindicações pela valorização profissional e são compreendidas como elementos cruciais para o aprimoramento intrínseco das atividades laborais no magistério. O presente trabalho propõe-se ao desenvolvimento de análises sobre a legislação nacional, apreendendo os direitos trabalhistas conquistados pelos profissionais da educação do sistema público brasileiro, com destaque à contribuição dos movimentos sociais como, por exemplo, o papel do Fórum Nacional de Educação nas lutas por tais conquistas, desde o processo constituinte (Constituição Federal de 1988) até a realização da CONAPE (Conferência Nacional de Educação Popular), em 2018.

1 Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, especialização em Sociologia pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado em Educação pela Université Paris X. E-mail: mvieiraufu@gmail.com

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFU, com Estágio Científico Avançado na Universidade do Minho/PT. Mestrado em Educação - UFU. Graduação em Pedagogia. E-mail: leonice@ufu.br

Presenciamos um contexto social e político no qual têm sido acentuadas as dificuldades em concretizar as conquistas legais adquiridas ao longo dos trinta anos que se seguiram à promulgação da Constituição Federal de 1988, em razão da ascensão de políticas e práticas de cariz neoliberal na máquina estatal. Assim, a temática em tela é premente para dar visibilidade aos consensos jurídicos e referenciar a luta em prol da implementação de planos de carreira para os profissionais da educação em todos os âmbitos dos entes da federação. Temos como pressuposto que os movimentos sociais, em específico o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, tem tido um papel fundamental para as conquistas relativas à dignidade do trabalho docente, à carreira e qualificação profissional, além da incessante defesa da educação pública, gratuita, laica e com qualidade socialmente referenciada. Assim, as reflexões aqui realizadas resgatam o papel histórico de movimentos sociais nessa luta pelas conquistas jurídico-normativas concernentes à valorização do magistério e, em específico, às conquistas voltadas para os processos de formação inicial e continuada.

As contribuições do Fórum Nacional de Educação nas conquistas jurídico-normativas da valorização docente

O longo período de Regime Militar no Brasil (1964-1984), teve a marca do autoritarismo em seus governos, mediados por perspectivas políticas pautadas na supressão dos direitos constitucionais, na perseguição política, prisão, exílio e tortura dos grupos que insurgiam e antagonizavam tal Regime. No final da década de 1970 e início da década de 1980, a sociedade brasileira já iniciava seu processo de redemocratização, em decorrência da amenização da supremacia do Poder Executivo – representado pelos militares – e da rearticulação dos movimentos sociais da sociedade civil, que se contrapunham à ordem social vigente. Destarte, os mecanismos de redemocratização e organização de ações coletivas da sociedade civil tiveram lugar no final nos anos 1970, ensejando novos padrões de organização por meio da mobilização dos vários segmentos da população que lutavam por distintos direitos: reforma agrária, direitos trabalhistas, direitos da criança e do adolescente, direitos indígenas, eleições diretas para presidência

da República, combate ao racismo e à homofobia, direitos das mulheres, direito à saúde, educação, entre outros³.

No que tange ao campo da educação, o Fórum Nacional de Entidades em Defesa do Ensino Público exerceu um especial papel nas mediações da participação da sociedade civil na Constituição Federal. Conforme análises desenvolvidas em trabalhos anteriores, o processo de constituição do Fórum ocorreu no interior das Conferências Brasileiras de Educação, as quais agregaram profissionais da educação de diferentes regiões do país, sendo, pois, uma das grandes bandeiras de luta à democratização da educação. Sob tal perspectiva,

[...] merece destaque a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1986, em Goiânia, a qual foi um marco referencial dos processos organizativos em prol da participação da sociedade civil na Constituinte. A IV Conferência Brasileira de Educação foi intitulada “Educação e Constituinte”, e a temática que tangenciou os debates foi “escola pública”. Ocuparam, também, lugar de destaque os debates em prol da democratização da educação. A referida Conferência foi organizada pelas seguintes entidades: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Educação (ANDE) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e culminou com a aprovação de uma Carta em sua plenária final,

3 Esses grupos sociais participaram efetivamente no processo de organização das Emendas Populares à Constituição Federal, durante o processo constituinte em 1987. Previstas no regimento da Assembleia Constituinte, cada Emenda deveria ter, no mínimo, 30 mil assinaturas de eleitores. Assim, diferentes entidades se mobilizaram e saíram às ruas para recolher assinaturas e encaminhar as emendas populares, as quais, por sua vez, versavam sobre temas variados. Registrou-se o recebimento de 122 emendas populares, somando-se 12.277.423 de assinaturas, sendo que cada eleitor só podia subscrever, no máximo, três propostas. Esta mobilização envolveu mais de quatro milhões de cidadãos e, no dia 12 de agosto de 1987, caravanas oriundas de todos os estados da federação participaram de um ato público para entregar, de forma simbólica, ao Senado Federal, as emendas populares. Este processo, a nosso ver, imprime um caráter singular à elaboração da Constituição Federal, mediante a participação sem precedentes da sociedade civil, e materializa as reivindicações e lutas pela participação popular e pela democratização, mesmo nos limites de um Estado Liberal. Com efeito, das emendas populares apresentadas, 83 foram aceitas, por atenderem aos requisitos regimentais.

que, dentre vários aspectos, preconizava mecanismos de democratização da educação, nos itens 12, 19, 20, 21: [...] as Universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático. O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos; o Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino (Conferência Brasileira de Educação, 1986) (SILVA e PERONI, 2013, p.248).

No que concerne à origem da constituição do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, vale lembrar que sua gênese ocorreu quase um ano após a realização da IV Conferência Brasileira da Educação -CBE, em 9 de abril de 1987, por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. Inicialmente, o Fórum foi composto por 13 entidades e suas principais formas de pressão pautavam-se em manifestos dirigidos aos parlamentares, tentando assegurar suas propostas e, posteriormente, uma plataforma para a educação na Constituinte. As aspirações e princípios em prol da escola pública e da gestão democrática aparecem, também de forma enfática, nas reivindicações desta entidade. O Fórum, ao defender a reestruturação do Sistema Nacional de Educação, assume como pressuposto o conceito de Estado Ampliado, que inclui a sociedade política e a sociedade civil nas tarefas de elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas, dentre elas, as de educação. A composição do Fórum, do momento da Constituinte (ANDES, ANPED; ANDE, ANPAE; SBPC; CPB; CEDES; CGT; CUT; FENOE; FASUBRA; OAB; SEAF; UBES e UNE), ampliou-se durante o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo instituições como a UNDIME, o CONSED, o CRUB, etc.

Após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, a nova Lei foi fruto de muita polêmica e descontentamentos por parte da sociedade civil, sobretudo, pelas entidades que compunham o Fórum Nacional em

Defesa da Escola Pública. O Fórum acreditava que o Projeto do Senador Cid Sabóia contemplava seus princípios defendidos - em termos gerais - por uma escola pública, democrática, gratuita e de qualidade. Em contrapartida, tece críticas ao Projeto do Senador Darcy Ribeiro:

Descaracterizando o processo democrático que originou o Projeto de LDB-PLC 101/93, oriundo da Câmara, que recebeu parecer no Senado do Senador Cid Sabóia de Carvalho, o Senador Darcy Ribeiro assumiu um novo substitutivo ao Projeto de LDB, profundamente nefasto à educação nacional (Idem, Ibidem).

Nessa perspectiva, o Fórum criticou veementemente o conteúdo do Projeto de Ribeiro, assinalando que não houve uma incorporação a contento do conteúdo das reivindicações dos segmentos da sociedade civil em seu corpo. Destarte, os textos foram progressivamente deixando à margem as proposições populares e o texto final da LDB omitiu os princípios básicos de tais proposições.

As temáticas concernentes à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, como também aos demais aspectos correlatos *à valorização do magistério, às relações e às condições de trabalho dos docentes* protagonizaram lutas incessantes do Fórum em Defesa da Escola Pública, com atuações durante o processo de elaboração dos seguintes dispositivos jurídicos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB); a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional); a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009 (Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública); Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, (Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010) e dá outras providências); e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, (Aprova o Plano Nacional de Educação (2011-2020) e dá outras providências). Neste contexto, tivemos dispositivos legais importantes quando o Estado e seus mecanismos de funcionamento marcam uma arena

de disputa na qual a sociedade, na tensão de suas classes ou blocos de classes sociais, compõe a política diante da disputa de hegemonia entre uma classe e outra.

Condições de trabalho, carreira e formação docente: projetos em disputa

A relação de força no processo de constituição dos dispositivos legais sobre a carreira e formação docente ensejados no período posterior à aprovação da Constituição Federal (1988), desde a LDB (Lei 9.394/96) até a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), coloca em tela a luta pelo projeto de educação e de sociedade. No Brasil a docência se situa em um movimento contraditório e de confronto na busca histórica da categoria na constituição e consolidação de um estatuto profissional, bem como a tentativa de superação do artifício, em curso, de controle dos processos e objetivos que orientam a prática pedagógica. A categoria busca firmar-se como profissão e superar a ideia vocacional, sacerdotal e de voluntariado, tomando o

[...] conceito genérico de profissão como um termo que se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho, pode-se indagar até que ponto o magistério obteve ou obtém condições de se definir como tal. (OLIVEIRA, 2010, p.19)

Uma característica histórica desta luta de valorização do magistério é o enfrentamento à acentuada carga de trabalho fora do espaço escolar, por exemplo, com planejamento, construção de materiais didáticos, elaboração e correção de atividades avaliativas, atividades que não eram contabilizadas na jornada de trabalho do professor e, assim, não remunerada. Essa agrura foi atenuada com a conquista da Lei do Piso Salarial (Lei nº 11.738/2008), uma vez que esta estabeleceu 1/3 da jornada dedicada à preparação das aulas e demais atividades que não envolvam o trabalho direto com os estudantes.

Com todas as críticas aos limites desta jornada de planejamento assegurada pela Lei, ou mesmo pela falta do seu cumprimento por vários estados e municípios, esta é uma conquista na valorização dos profissionais da educação, notadamente diante da invasão do tempo do trabalho nos momentos do “não trabalho” que está presente, e interfere, na vida, no estado físico, psíquico e emocional do docente e nas suas relações familiares e sociais. Este problema é intensificado diante das características que vem assumindo o trabalho docente quando fazem parte dos seus afazeres as exigências múltiplas às quais estão sujeitos no contato com os estudantes, seja ao assistir a eventuais problemas de saúde; ao administrar conflitos entre os discentes; ao tentar resolver questões sociais que acompanham os estudantes no contexto da escola; ao cobrir a falta de outros profissionais da escola; ao atender à crescente demanda das famílias que já não possuem tempo para garantir a formação dos filhos; dentre outras exigências que se acumulam no exercício do magistério. Como destaca Oliveira (2003, p.33), os docentes são obrigados a desempenhar múltiplas funções, o que contribui “[...] para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”.

A Lei n. 11.738/2008 colaborou em parte para enfrentar essa realidade ao garantir 1/3 da jornada às atividades que não envolvem o trabalho direto com os estudantes. Contudo, estamos ainda distantes das condições apropriadas de trabalho, especialmente diante da expansão da escolaridade que elevou o contingente e a complexidade das demandas solicitadas à escola, sem que houvesse mudanças e a contrapartida do Estado na garantia de condições para o atendimento ou que estas fossem adequadas à nova situação, o que passou a demandar mais esforços dos docentes, sobremaneira quanto mais pobre o contexto no qual a instituição está inserida (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Além disso, a Lei nº 11.738/2008 aborda a questão salarial da categoria que é um grande desafio em termos de políticas públicas de educação no Brasil, notadamente quando se considera toda a extensão do país, o número de escolas e professores vinculados ao setor público brasileiro marcado por diferenças insofismáveis. Essa questão é um desafio haja vista os recursos necessários para o financiamento, caso se pretenda obter mudanças significativas nos padrões de *salário*, elemento

importante na legitimação da profissão (PINTO, 2009). A condição salarial dos professores representa, segundo Enguita (1991), apenas a ponta do *iceberg*, o mais visível, mas que diz muito sobre a condição de valorização do magistério, especialmente quando comparamos sua remuneração com outras profissões de mesmo nível de formação.

Por outro lado, outro grande desafio no âmbito nacional talvez seja a garantia de condições de trabalho, pois a luta histórica pela valorização docente envolve *condições do trabalho do professor como categoria profissional* (salário, carga horária de trabalho, número de turnos, progressão profissional, garantia de formação etc.); *condições de trabalho na escola* (estrutura física da escola em suas várias dependências, recursos didático-pedagógicos disponíveis, recursos materiais de apoio à prática pedagógica, suporte de profissionais como laboratoristas, professor eventual, pedagogo, assistente social, psicólogo, segurança física e emocional no ambiente de trabalho, etc.); e *as condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor na docência* (autonomia intelectual e prática no exercício da docência, liberdade pedagógica, valorização social por sua produção educacional etc.) (RICHTER, 2015).

Incluem-senessa conjuntura, os impactos das políticas gerencialistas engendradas na educação sobre a carreira docente com mudanças no trabalho do professor, principalmente se compreendermos o exercício da autonomia como condição fundamental da práxis pedagógica. Em um contexto onde o professor é cada vez mais cobrado pelos resultados da educação, seja no discurso de valorização ou culpabilização, as consequências se fazem sentir na autoridade desse profissional.

Assim, as *condições de trabalho para a autonomia e autoridade do professor* envolvem o respeito por parte do Estado à autonomia da escola, para pensar e decidir sobre o seu fazer pedagógico. Isso não significa negar a regulação necessária do trabalho docente, mas garantir que as orientações oficiais do Estado não ultrapassem o limite e interfiram na autoridade do professor. Neste sentido, poder-se-ia inferir que é imprescindível à consolidação de um “Sistema Nacional de Educação”, no qual se definam claramente as incumbências e o significado do papel e das orientações oficiais da União, dos entes federados e das escolas, cada qual com a sua responsabilidade na garantia da qualidade da educação (RICHTER, 2015). Este processo demanda avaliação formativa e regu-

lação de todos, inclusive acompanhamento sistemático pela sociedade civil das políticas públicas emanadas pelo Estado para a educação, papel este de maneira especial realizado, dentre outros, pelo Fórum Nacional de Educação como entidade de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro.

Outrossim, o financiamento é condição para viabilizar as políticas públicas para a educação e este tem sido um dos maiores enfrentamentos na busca pelos direitos do magistério e das pessoas à educação de qualidade. Tanto a Constituição Federal (1988) quanto a LDB (1996) atribuíram à União, estados, Distrito Federal e municípios responsabilidades pela administração do sistema educacional brasileiro em regime de colaboração, com ação supletiva e redistributiva da União e estados, sendo que cada ente tem responsabilidades específicas para manter e expandir a educação, o que diante dos gastos requer mecanismos e fontes de recursos para o seu financiamento, ou seja, “está condicionada à capacidade de atendimento e ao esforço fiscal dos Estados, DF e municípios”(CASTRO, 2001, p.12). De acordo com o Art. 212 da Constituição no que tange à vinculação orçamentária, a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos provenientes de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

É nesta seara que a sociedade civil tem pressionado a sociedade política, especialmente no campo da garantia orçamentária que é campo central para o desenvolvimento da educação como política social. A demanda pela efetivação do acesso, qualidade da Educação Básica e valorização do magistério, diante das diferenças que marcam a realidade educacional dos estados e municípios brasileiros, foi emblemática para a constituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, efetivado pela EC 53 de 2006, uma vez que o Fundo complementa o que é direcionado às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano, cujo valor é definido de acordo com o número de estudantes da Educação Básica, com base nos dados do censo escolar do ano anterior. A redistribuição é feita entre o governo estadual e seus municípios constituindo o fundo no

âmbito de cada estado e, caso o valor por aluno não atinja o mínimo nacional, então, há a complementação da União.

O financiamento da educação no país assume como base não a definição clara de um padrão de educação desejado e garantido a todos, mas o valor está condicionado ao valor arrecadado diante da vinculação constitucional de recurso. Assim, a luta pela definição de um padrão de qualidade tem sido seguida por associações e pesquisadores. Centralmente a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e as pesquisas do professor José Marcelino Pinto (PINTO, 2003) têm contribuído na definição do financiamento adequado para a garantia da Educação Básica pública de qualidade.

[...] ao constatar que a palavra “qualidade” tornou-se um campo de disputa conceitual, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação estabeleceu como uma de suas metas prioritárias a construção de referências concretas para esse conceito, sob a ótica democrática e do direito humano. Isso envolve não somente a luta por uma educação inclusiva, que respeite as diversidades, mas também a crença de que a participação e influência da sociedade civil na definição das políticas educacionais serve como fator de qualificação dessas políticas (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018, p.14)

Por meio desse movimento da sociedade civil, organizada em relação à educação de qualidade, foi elaborado o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) com uma inversão da lógica do financiamento ao definir o custo “vinculado à necessidade de investimento por aluno para que se seja garantido, de fato, um padrão mínimo de qualidade em todas as escolas públicas brasileiras” (Ibidem). Assim a Campanha Nacional pelo Direito à Educação criou o CAQi que é um mecanismo que “traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano em cada etapa e modalidade da educação básica pública para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino” (Ibidem). Além do CAQi a Campanha Nacional pelo Direito à Educação elaborou e calculou o Curso Aluno-Qualidade (CAQ), que busca superar o padrão mínimo de qualidade e estabelecer um valor aproximado do financiamento, conside-

rando valores dos países mais desenvolvidos do mundo. A garantia das condições da educação de qualidade é parte integrante da valorização e atuação do professor.

Tanto o CAQi quanto o CAQ foram incorporados ao atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), diante da forte pressão da sociedade civil. A Meta 20, que define a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do País no 5º ano de vigência da Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio, garante em suas estratégias esses mecanismos:

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ; 20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar; 20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal 20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ; (BRASIL, 2014)

Além disso, merece destaque o Art. 2º da Lei do PNE (Lei 13.005/2014), que define como diretriz (IX) a valorização dos profissionais da educação, o que está especialmente delineado nas Metas 17 e 18, sendo que a primeira almeja valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. E, em suas Estratégias define:

17.1) constituir, por iniciativa do MEC, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pelo IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União e entes federados planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar; e

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional. (BRASIL, 2014)

Já a Meta 18 (BRASIL, 2014) propõe assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica pública tomar

como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal. Como estratégias destacam-se:

- 18.1. Ampliação de cargos de provimento efetivo.
- 18.2. Acompanhar, formar e avaliar profissionais iniciantes.
- 18.3. MEC realizar (a cada 2 anos) prova nacional (relação de colaboração) de concursos públicos para profissionais do magistério da Educação Básica,
- 18.4. Prever, nos planos de Carreira licenças remuneradas e incentivos para qualificação, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu.
- 18.5. Realizar, anualmente, por iniciativa do MEC (em regime de colaboração), censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério.
- 18.6. Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo, indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos,
- 18.7. Priorizar o repasse de transferências federais voluntárias para os entes federados que tenham aprovado lei específica de planos de Carreira dos profissionais da educação.
- 18.8. Estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira. (BRASIL, 2014).

Ainda no que se refere aos processos de financiamento, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública apresentou, no âmbito da “Proposta do Documento Base do Plano de Lutas” da Conferência Nacional Popular de Educação de 2018 - CONAPE, o tópico “Pela valorização dos profissionais da educação (formação, carreira, salários, condições de

trabalho) na rede pública e no setor privado – contra a crescente flexibilização nas contratações destes profissionais”, com o seguinte teor:

Pela garantia de investimento público exclusivamente para o ensino público – contra o fortalecimento do setor privado com gastos públicos. Para o fortalecimento da educação pública, visando o cumprimento das metas do PNE, é fundamental garantir o cumprimento da meta 20 do PNE que preconiza a elevação gradual dos recursos de modo a se garantir 10% do PIB para a educação até 2024. No tocante à educação básica destacam-se: 1) a consolidação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), oferecendo elementos importantes para se encontrar o modelo avançado de financiamento da educação que contenha fortes ingredientes de cooperação federativa no contexto do SNE, como estabelece o PNE 2014-2024; 2) a efetivação da Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013, que determina que serão destinados recursos provenientes da exploração do pré-sal exclusivamente para a educação pública, com prioridade para a educação básica e para a saúde, na forma do regulamento; 3) garantia de maior participação da União no financiamento da educação básica; 4) a definição e garantia de Padrão de qualidade por meio da definição do Custo Aluno-qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno-qualidade (CAQ). Nessa direção, defendemos a efetivação do padrão de qualidade da educação básica por meio do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento, calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, deve ser progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno-Qualidade (CAQ). (CONAPE, 2018, p. 11)

Destarte, a efetivação do CAQ é compreendida pelo FNPE como uma potencial ferramenta para a garantia das condições de trabalho dos profissionais da educação. No entanto, limitações orçamentárias inevi-

tavelmente irão limitar os processos de valorização docente como categoria profissional. Concernente a esta conjuntura, sendo a vigência do Fundeb definida até o final do presente ano, encontra-se em tramitação a Proposta de Emenda à Constituição nº 15-A, de 2015, que “insere parágrafo único no art. 193; inciso IX, no art. 206 e art. 212-A, todos na Constituição Federal, de forma a tornar o Fundeb instrumento permanente de financiamento da Educação Básica pública e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Contudo, permanece instável da deliberação, especialmente diante da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, a qual congela por 20 anos as despesas primárias ao definir que estas só podem ser aumentadas com base no índice da inflação do ano anterior.

A EC 95 afeta todas as metas do PNE e, segundo Davies (2018),

[...] significa que o governo federal (e também estaduais e municipais, caso governadores e prefeitos tomem a iniciativa de fazerem o mesmo nas constituições estaduais e leis orgânicas municipais) não precisará aplicar em MDE [manutenção e desenvolvimento do ensino] o percentual mínimo dos impostos, previsto no art. 212 da CF, se tais gastos superarem os do ano anterior corrigidos pelo índice da inflação oficial (DAVIES, 2018, p.02)

Com efeito, o Plano Nacional de Educação está estruturalmente comprometido, assim como o artigo 212 da Constituição Federal, que determina a aplicação de no mínimo 18% da receita líquida de impostos da União em manutenção e desenvolvimento do ensino. Durante a tramitação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC 241/55), a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação elaboraram uma nota técnica conjunta abordando seus impactos para a educação, conclamando a votação contra a PEC que deu origem à Emenda Constitucional 95, uma vez que esta compromete estruturalmente a maior conquista da educação brasileira que foi a vinculação de um percentual da receita de impostos para a educação, definido em um mínimo de 18% para a União e de 25% para os estados e municípios.

Os estudos realizados pelas duas entidades esclarecem como o referido dispositivo legal inviabiliza o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), estratégias centrais para assegurar a todos e todas uma escola com padrões básicos de qualidade. As entidades destacam, ainda, o engodo que é pensar que essa medida representaria economia de gastos públicos e afirmam que tal Emenda congela verbas para as políticas sociais na verdade com o intuito de liberar recursos para pagamento da dívida pública e de favorecer a especulação financeira (FINEDUCA, 2016).

Os cortes e limitações orçamentárias afetam igualmente as políticas de formação de professores. Garantir a formação dos profissionais da educação para atuar na atual realidade brasileira é um grande desafio diante das demandas da profissão docente, o que requer políticas sólidas de investimento na formação inicial e continuada, por parte do Estado. Mas, como lutar por isso diante da conjuntura atual, em um Estado que tem atacado direitos sociais?

No âmbito normativo, no campo da formação docente, se avançamos no Art. 62 da LDB (9396/96) ao requerer a formação de docentes para atuar na Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura plena, o mesmo artigo admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). Esta normativa legitima os atuais índices de formação docente na Educação Básica. De acordo com os dados do censo da educação (BRASIL, 2019a), em 2018, foram registrados 2,2 milhões de docentes na Educação Básica brasileira, sendo que 62,9% atuam no Ensino Fundamental, com 1.400.716 docentes, na Educação Infantil atuam 589.893 docentes e no ensino médio 513.403 professores. Do total da Educação Infantil, 69,3% possuem nível superior completo (68,4% em grau acadêmico de licenciatura e 0,9%, bacharelado); 8,1% estão com o curso superior em andamento e 15,8% têm curso de ensino médio normal/magistério e, ainda, 6,9% possuem apenas nível médio ou fundamental completo.

No Ensino Fundamental, do total de docentes que atuam nos anos iniciais, 78,5% têm nível superior completo (77,3% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2% bacharelado), 6,3% estão cursando o ensino

superior, 11,0% têm ensino médio normal/magistério e, ainda, 4,3% dos profissionais têm nível médio ou inferior. Já nos anos finais do ensino fundamental 86,7% possuem nível superior completo (84,3% em grau acadêmico de licenciatura e 2,4 com bacharelado), 5,5% estão com o curso superior em andamento e 7,9% com ensino médio ou inferior. Já no caso do Ensino Médio, dos 513,4 mil professores, 93,9% têm nível superior completo (88,6% em grau acadêmico de licenciatura e 5,3%, bacharelado), 3,3% estão cursando nível superior e 2,8 têm ensino médio ou inferior. (BRASIL, 2019a)

Os dados acerca da formação inicial dos professores no país apontam as diferenças significativas entre as etapas da Educação Básica, quando na Educação Infantil temos 69,3% de professores com ensino superior e 93,9% na etapa do ensino médio. Podemos inferir, também, que a formação inicial é ainda um grande desafio no âmbito das políticas públicas de educação no sentido de ampliar os cursos de licenciatura com qualidade, mas também de garantir condições dignas de trabalho, ampliando o interesse das novas gerações em busca da docência como profissão.

No âmbito da formação continuada, a meta 16 do PNE (Lei 13.005/2014) apresenta como intento formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de sua vigência, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação. Quanto a esta realidade, os dados do censo da educação (BRASIL, 2019a) apontam uma evolução do percentual de docentes da Educação Básica com pós-graduação e de formação continuada entre 2014 e 2018, respectivamente de 31,4% para 37,2% no primeiro e de 31,6% em 2014 para 36,0% em 2018, na formação continuada, mas ainda distante das metas lançadas.

Concernente, ainda, às políticas instáveis no campo da formação de professores no Brasil destacamos, na conjuntura atual, a Resolução nº 2/2015, de 01 de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. A resolução apresenta mudanças para as licenciaturas na estrutura e organização do currículo ao demandar, por exemplo, que os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, assumam o exercício integrado

e indissociável da docência na Educação Básica, incluindo o ensino e a gestão educacional e que se estruturam por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. A mesma resolução indica que os cursos tenham, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos, compreendendo 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica; pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (BRASIL, 2015). Entretanto, os cursos de formação de professores em funcionamento deveriam se adaptar à Resolução no prazo de 2 anos, a contar da data de sua publicação, mas, sucessivamente, próximo ao encerramento do prazo, novas datas têm sido lançadas sob fortes críticas de entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). Recentemente, a Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019b) postergou novamente a data até dezembro de 2019. Neste movimento destacamos, dentre outras questões, os interesses das instituições privadas, uma vez que a exigência de 3.200 horas de formação limita a promoção de cursos aligeirados.

Destarte, a luta registrada nas últimas décadas, desde o processo de redemocratização do país aos dias atuais, especialmente por meio da organização social de entidades como o Fórum Nacional de Educação, aponta a importância de ações coletivas da categoria docente na conquista de direitos, sobremaneira em um contexto de cortes de verbas para a educação. Assim, mais do que nunca será necessária a nossa organização em defesa da educação pública e dos seus profissionais.

Considerações finais

A sociedade civil ao longo das últimas décadas no Brasil tem assumido resistência em defesa da educação pública de qualidade em instituições públicas, com protagonismo na busca pelos direitos da categoria docente, não obstante, no contexto atual, nossa disputa contra a hegemonia e a consolidação das políticas neoliberais, que têm produzido

efeitos nefastos sobre a justiça social, a dignidade humana e as parcas conquistas da cidadania, que exigem de nós mais energia e união.

Sem embargo, o quadro de precariedade da carreira, e de condições de trabalho no magistério da Educação Básica, segue sendo um dos maiores desafios para a garantia da qualidade na educação na maioria dos municípios e estados da federação. Tal cenário ocorre por motivos diversos, mas certamente por limitações financeiras da União e dos entes federados, seja devido às assimetrias existentes nas relações federativas, seja por falta de compromisso dos governos em priorizar medidas para elevar os patamares de valorização real dos profissionais da educação. Não raro, mesmo em municípios com boa arrecadação fiscal, há diferentes interesses em jogo, que não privilegiam a profissão docente como campo relevante na arena política.

Neste sentido, vale salientar a importância da defesa da implementação do PNE (2014), dos planos estaduais e municipais de educação e outros dispositivos legais que são referenciais conquistados por meio de muita luta. Para a categoria docente eles devem, pois, traduzir-se em diretrizes, estratégias e metas na busca pela valorização docente em sua dimensão político-normativa relacionada a plano de carreiras, ao piso salarial e aos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, ainda que resguardadas todas as restrições e limitações que marcaram tais dispositivos normativos. Neste processo evidenciamos a necessidade do fortalecimento e reinvenção da nossa própria forma de resistência, com “esperança”, como assumia Paulo Freire (1992), diante das ações coletivas da categoria. Para Freire é necessário “ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar”, pois há pessoas “que têm esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera”; por isso, “esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!”.

Referências

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n.107, p.349-372, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001- 2010) – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

BRASIL. Lei nº11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.494.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001- 2010) – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 13 de setembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2009, seção 1, p. 41-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n° 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 2 de 01 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015, DF, 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 95 de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 16 de dezembro de 2016, DF, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 1, de 02 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jul. 2019b.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **CAQi e CAQ no PNE**: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo, 2018. Acesso em 22 de junho de 2019. Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da Educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.18, n.74, p.11-32, dez, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010. Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>.

CONAPE. **Documento Base Plano de Lutas**. 2018. Disponível em http://fnpe.com.br/docs/documentos/docsconferencia/proposta_documento_base_plano_de_lutas_final_apreciacao_pleno-22-05-2018.pdf. Acesso em: 01-06-2019.

DAVIES, Nicolas. O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988 e suas Alterações até Abril de 2018. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Leia mais: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/pedagogia-da-esperanca-resenha/>

GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2014.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php>. Acesso em 15 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 1127. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Número Especial, p.17-35, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINTO José Marcelino Rezende, Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.4, p.51-67, jan./jun. 2009.

PINTO José Marcelino Rezende, **Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil**. 2010. Disponível em: http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVA, Fátima. Educação Básica no Brasil. Políticas e valorização profissional. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 14, p. 115-127, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 10 de setembro de 2014.

SILVA, Maria Vieira. **Políticas educacionais, trabalho docente e desempenho discente no ensino médio noturno em escolas periféricas**. CNPq/FAPEMIG, 2015 (Relatório de Pesquisa).

SILVA, Maria Vieira; PERONI, Vera. As mutações na oferta da educação pública no período pós-Constituição Federal e suas implicações na consolidação da gestão democrática. **RBPAE** - v. 29, n.2, p. 243-262, mai/ago. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows/Downloads/43522-174966-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/43522-174966-1-SM%20(1).pdf). Acesso em 20/06/2019.

CAPÍTULO II

AS IDENTIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG NA FORMAÇÃO DO PNAIC

Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira¹ – UFTM/PMU

Maria Célia Borges² – UFU/UFTM

Introdução

Este texto é uma síntese dos resultados de uma investigação de cunho qualitativo, concluído em 2018 e vinculada à Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Cultura Digital”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Teve como *hipótese inicial* que a formação continuada ocorrida no Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), vivenciado pelas professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, interferiu de forma contundente na identidade dessas profissionais.

A pesquisa foi relevante por desvelar qual é a “identidade” da professora alfabetizadora do município de Uberaba-MG, além de ter uma perspectiva investigativa, conhecer as professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino e compreender como as identidades docentes se configuram e se constituem na formação continuada. A

1 Pedagoga. Mestre em Educação (UFTM). E-mail: andrearichitelli@uberabadigital.com.br Pedagoga.

2 Doutora em Educação (PUCSP) – Pós-doutorado em Educação (Feusp). E-mails: marcelbor@gmail.com - mariacelia@ufu.br

inserção da formação continuada na construção e reconstrução dessas identidades foi o foco principal.

O *objetivo geral* foi apreender como se (re) configuraram as identidades docentes nos percursos metodológicos adotados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Pnaic. Especificamente, buscamos discutir algumas políticas de formação continuada de professores no Brasil e em Uberaba (2012-2016), apresentar o panorama da institucionalização do Pnaic e a sua operacionalização na Rede Municipal de Ensino de Uberaba (MG), realizar revisão bibliográfica sobre os conceitos de identidade e saberes docentes, bem como evidenciar os processos de constituição de identidades das professoras alfabetizadoras, cursistas do Pnaic.

A *metodologia* utilizada para a investigação foi caracterizada como exploratória, descritiva e qualitativa, com a realização de uma *pesquisa bibliográfica* para a fundamentação teórica que respaldou todo o trabalho proposto, na discussão sobre as políticas de formação de professores, no período de 2012 a 2016, de modo a compreender como estas se configuraram nas escolas municipais de Uberaba. O recorte temporal de cinco anos foi escolhido pelo fato de que o Pnaic foi instituído no ano de 2012mas, ressaltamos que a formação continuada teve início no ano de 2013. Analisamos, também, algumas leis e resoluções nacionais, bem como documentos da cidade de Uberaba que corroboraram com as informações sobre as políticas relativas à formação dos professores alfabetizadores.

As entrevistas foram realizadas dentro do espaço escolar, com vinte e quatro professoras alfabetizadoras, atuantes do 1º ao 3º ano do Ensino de quatro escolas municipais da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Minas Gerais. As entrevistas tiveram por intuito evidenciar a expectativa e a realidade da formação continuada do Pnaic, além das possíveis interferências nas identidades das alfabetizadoras, com o propósito de compreender como se reconfiguram as identidades das professoras, bem como ampliar a percepção a respeito dos discursos oficiais na formação docente.

As perguntas buscaram elucidar, especificamente: quais os aspectos positivos e negativos da formação recebida no Pnaic; quais as contribuições para o aperfeiçoamento da prática; e se tal forma-

ção interferiu na construção/reconstrução da identidade das professoras alfabetizadoras.

A construção teórico/metodológica desta pesquisa buscou respaldo na *Técnica da Triangulação* que, segundo Denzin (1978, p. 291), permite “a combinação de metodologias no estudo do mesmo fenômeno”. O termo triangulação é utilizado por vários autores para designar diversos tipos de cruzamento de informações.

Após a conclusão das entrevistas com as professoras alfabetizadoras, realizadas nas escolas, iniciamos a transcrição com as respostas obtidas, as quais foram analisadas focando nas categorias da formação *continuada*, *contribuições para a prática* pedagógica e a relação com a *identidade docente*.

Na construção da síntese da investigação apresentada neste capítulo, organizamos o texto com a seguinte estrutura: na introdução apresentamos o tema da investigação, sua relevância e os objetivos, a metodologia e instrumentos para coleta de dados da pesquisa, o contexto e os sujeitos que contribuíram com a investigação; a fundamentação teórica apresenta a discussão sobre o tema; e, ao final, elencamos as principais análises e conclusões.

O contexto atual e a formação continuada das professoras alfabetizadoras por meio do Pnaic e a relação com a identidade docente

No contexto político e econômico vislumbramos a globalização e a perspectiva neoliberal. Em nosso país acontece um processo de reforma educacional, em pleno século XXI, colocando o professor no centro de uma reestruturação curricular. Há a exigência da formação de qualidade que vise ao aprofundamento dos conhecimentos e maior domínio no exercício da função para diminuir os altos índices de analfabetismo funcional no país. Na publicação “Mapa do analfabetismo no Brasil”, no item “Os alfabetizadores” afirmou-se que: “Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo no país deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a “qualificação dos alfabetizadores”. A negligência com a qualificação dos alfabetizadores auxilia no entendimento do “fracasso de

boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcam a história do país”.

Assim, a centralidade dos debates recai sobre a formação e atuação dos profissionais da educação, especialmente dos professores alfabetizadores, tendo em vista que a formação continuada é importante condição para a aprendizagem permanente e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino. É necessário, pois compreender que “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. (NÓVOA apud SILVA, 2002, p. 16). Por essa razão, a formação continuada faz-se tão presente e necessária ao desenvolvimento da qualificação pedagógica.

Durante o governo de Dilma Rousseff, em 2012, o então Ministro da Educação Aloizio Mercadante, que substituiu Fernando Haddad, em seu discurso, reiterou a necessidade de se fazer um grande “pacto nacional pela educação”, que deveria, segundo o seu pronunciamento, envolver as famílias, os empresários, a sociedade civil como um todo e os governos municipais, estaduais e federal, cabendo ao governo federal fazer uma “[...] mobilização nacional numa sólida política de Estado”, como disse o Ministro Mercadante em 2012. A palavra pacto nos remete a um acordo, um compromisso assumido entre duas partes e, no caso do programa, envolve todas as esferas governamentais. (GOOGLE, 2017)

Numa rápida retrospectiva da legislação destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 4024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória que, posteriormente, foi ampliada para seis anos. Em 1971, a Lei nº 5692 tornou obrigatório o período de oito anos de escolarização. A LDB nº 9394/1996, embora mantivesse a obrigatoriedade de oito anos de escolarização, acenou para a possibilidade da ampliação para nove anos. O Plano Nacional de Educação, de 2001, em sua meta 2, propôs a implantação progressiva do Ensino Fundamental com nove anos de duração, por intermédio da inclusão das crianças aos seis anos de idade. O dispositivo legal, Lei nº 11.114, em 2005, promulga a primeira lei específica do Ensino Fundamental de nove anos, aquela que altera o artigo 6º da LDB, tornando obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental e a Lei nº 11.274/061, que trata da duração do Ensino Fundamental,

ampliando-o para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos, suscitando o começo da alfabetização de crianças aos 6 anos de idade, já no 1º ano do Ciclo de Alfabetização.

Merece destaque o atual Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25/06/2014, que tem por finalidade direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país, definindo diretrizes, entre as quais se destacam a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais da educação. Estabelece como 5ª meta alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

O Jornal letra A, de março/abril de 2014, traz os dados do censo de 2010, mostrando que ainda 15,2% das crianças brasileiras, em idade de até oito anos de idade, ainda não sabiam ler e escrever. (JORNAL LETRA A, 2014, p. 8). Diante de tais indicativos, é instituído o Pnaic, uma iniciativa governamental para minimizar tais índices.

Destarte, o movimento de implantação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores nos moldes do Pnaic vem se delineando desde 2008, em um contexto de renovação curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Esse processo foi acompanhado da necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização e está contemplado na meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

Os índices de analfabetismo funcional exigiram medidas que incidiram nas práticas pedagógicas, em especial, dos (das) professores (as) alfabetizadores (as). O conceito de analfabetismo funcional³, para Paiva (1987), ampliou-se a partir da década de 1960, e entendia, inicialmente, que a alfabetização era a base das atividades realizadas

3 A incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas. Também é definido como *analfabeto funcional* o indivíduo maior de quinze anos possuidor de escolaridade inferior a quatro anos letivos.

no dia a dia dos trabalhadores. Esse conceito foi ampliado nos debates sobre a alfabetização em decorrência do baixo desempenho de jovens e adultos na apropriação das técnicas de *lectoescritura* e de cálculos importantes para a vida profissional, política ou social.

Tais debates trouxeram a importância da compreensão, pelos alunos, de textos complexos, de comunicar-se por escrito, e de conhecer as operações matemáticas diversas, utilizando as novas possibilidades de comunicação (BRASIL, 2015).

O **Brasil** ainda tem cerca de **11,8 milhões de analfabetos**, o que corresponde a **7,2%** da população de 15 anos ou mais. Os dados, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (**IBGE**), fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (**Pnad Contínua**) e referem-se ao ano de 2016. (O GLOBO, 2016.) No início do século XXI esses números ainda eram maiores. Assim, tais quantitativos parecem ter mobilizado os implementadores de políticas públicas para a educação. No contexto atual, o debate sobre o analfabetismo se volta para as crianças que estão matriculadas no ensino público e não atingem níveis satisfatórios de aprendizagem.

O baixo desempenho escolar das crianças que estão no Ensino Fundamental, e vários estudos acerca da identidade profissional dos (das) professores (as) alfabetizadores (as), dentre outros motivos, desencadearam as atuais políticas públicas de educação, com o propósito de melhorar o aprendizado dos alunos brasileiros.

Para tanto, se fazia necessário definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas (Pnaic, 2014) e a criação de uma proposta de formação continuada, marcada pela articulação de todas as políticas do MEC. Assim sendo, o Pnaic constitui um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

Nos dizeres de Araújo, coordenadora do Pnaic no MEC, no Caderno de Apresentação de 2015:

O lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em 8 de novembro de 2012, pela Presidente Dilma Rousseff, no Palácio do Planalto, fez par-

te da estratégia de divulgação e mobilização do programa. Houve transmissão ao vivo dos discursos d presidente e do então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, sobre os desafios a serem enfrentados pelos governos Federal, Estadual e Municipal: <<https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y>>. Acesso em 09/04/2015.

Assim, o Programa de Formação Continuada de Professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído como uma das principais estratégias para o alcance da meta de elevar o percentual de crianças alfabetizadas até os oito anos de idade, conforme metas dos PNEs 2001-2011 e 2014-2024.

Um dos princípios da formação continuada que orientam as ações do Pnaic é a *constituição da identidade profissional*, que é efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor, enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação (MEC, SEB, 2012, p.39).

No âmbito do Pacto, a *Formação Continuada de Professores (as) alfabetizadores (as)* desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial, em que a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente. Em conformidade com o Documento de Apresentação do Pacto (BRASIL, 2014), os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas no ano de 2013, objetivando a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. O mesmo documento informa que, em 2014, a duração do curso foi de 160 horas, objetivando “[...] aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, contemplando também o foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática” (BRASIL, 2014, p. 02). Em 2015, a organização do trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 8 horas. Em 2016, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* apre-

senta três eixos que serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico, quais sejam o fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa, o monitoramento da execução e a avaliação periódica dos alunos. A formação totaliza 80 horas.

É evidente que a formação continuada dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) é a principal medida a ser tomada para que se alcance o sucesso da alfabetização; porém, existem desafios ao se trabalhar com a formação continuada desses profissionais, uma vez que cada um (uma) traz experiências e vivências diferentes. É relevante mencionar que autores como Nóvoa (2008) e Imbernón (2009) desconsideram o termo formação inicial/continuada, concebendo-o como desenvolvimento profissional docente. Nessa pesquisa, seguimos o termo “*formação continuada*”, pois essa nomenclatura é utilizada durante todo o material do programa. É, também, desafio para a formação continuada a questão de que os profissionais já possuem um saber que muitas vezes pode e/ou deve ser transformado, melhorado, reconstruído, refeito ou abandonado. O desafio está, portanto, em fazê-los compreender que esses saberes devem, muitas vezes, sofrer modificações, pois a sociedade vive em processo contínuo de transformação e, sendo assim, o conhecimento também deve acompanhá-la. Desta maneira, nos perguntamos: Como e em que medida a política educacional de formação de professores (as) alfabetizadores (as) está dando contornos a uma nova identidade do (a) educador (a)?

A continuidade dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) que passaram pela formação atuando em turmas do Ciclo de Alfabetização (turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapa) é recomendada pelo MEC e ainda, se possível, a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, “na condição de bolsista ou não bolsista, visando assegurar a continuidade dos trabalhos durante os três primeiros anos do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 16). A política pública visa estimular a consolidação do processo de aperfeiçoamento na prática pedagógica e a permanência desses profissionais no Ciclo de Alfabetização. No caso dos Orientadores de Estudos (OE), o objetivo da política pública é induzir a “formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo” (art. 7º, inciso II da Portaria nº 867, de 04/07/2012, que institui o Pacto), que possam dar suporte

permanente aos professores alfabetizadores, bem como estimular reflexões acerca das práticas pedagógicas, durante e após a implementação do programa.

Os assuntos estruturantes do Pacto são: alfabetização; educação infantil; literatura infantil e formação do leitor; gestão municipal e avaliação externa. Além disso, o Pacto prevê projetos de formação continuada de professores em alfabetização, materiais didáticos específicos e literatura (BRASIL, 2012a). A proposta do Pacto enfatiza a “universalização do aprendizado” e a reformulação dos “direitos de aprendizagem”, promete “escolas com ensino inovador”, por meio de apoio pedagógico e gerencial da União aos entes federados. Propõe a adoção de currículos “mais atraentes” para os alunos (BRASIL, 2012a).

Em linhas gerais, a formação continuada no PNAIC organizou-se da seguinte forma: as universidades receberam recursos para estruturar a formação (verba para passagens, diárias, aluguel de espaço físico, material de consumo, serviço de terceiros/pessoas jurídicas, alimentação, reprografias, dentre outros) do Ministério da Educação, e ministraram, por meio dos formadores, cursos para os orientadores de estudo, que, por sua vez, ministraram formação para os professores alfabetizadores. Conforme o PNAIC: “Esse triângulo formado, deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares”. (BRASIL, 2012z, p. 24).

Ao definir a constituição da identidade profissional como princípio, os documentos norteadores do Pnaic explicitam no caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, uma das maneiras de se conseguir a construção de uma representação sobre a profissão mais positiva seria a utilização da experiência dos professores, de forma que se favoreça “um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico” (BRASIL, 2012, p.16). Essa ideia de se estabelecer um coletivo cuja identidade se faz fortemente presente será necessariamente atingida à medida que os outros princípios se fizerem respeitados. É fundamental entender que o “ser professor” não é uma construção exclusivamente individual, que os professores aprendem uns com os outros, que adquirem aprendizagens nas instituições em que atuam e que também as instituições aprendem com seus docentes, de acordo com o contexto histórico, político e social em que estão inseridos.

Os princípios da formação continuada que orientam as ações do Pnaic são: reflexibilidade, constituição da identidade profissional, socialização, engajamento e a colaboração. A prática da *reflexividade* é pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas. A *constituição da identidade profissional* é efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação (MEC, SEB, 2012b. 39 p).

Evidenciamos que um princípio se relaciona ao outro, num movimento cíclico. O princípio da socialização, conforme descrito no caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, parece entender “socialização” de uma forma mais simples, como capacidade de comunicação entre pares, troca de experiências, por meio da qual um pode fazer intervenções com os outros, seja pela exposição de atividades, práticas, seja por trabalhos em grupo que se desenvolvam durante os encontros.

O engajamento exige o envolvimento e a participação de maneira colaborativa, mas, no caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, percebemos uma visão simplista e uma descrição aligeirada, relacionando-o à provocação do docente por meio de diferentes desafios e questionamentos que considerem e valorizem o saber que os profissionais já sabem (BRASIL, 2012). O fato que mais nos chama a atenção é a utilização da palavra “saber” no singular, o que nos parece desconsiderar as experiências docentes, pois em nossa revisão de literatura vimos sempre o emprego da palavra “saberes” no plural.

A colaboração é destacada no material de formação do Pnaic como a necessidade de dar voz aos professores participantes. Temos alguns questionamentos a respeito, pois será necessário perceber se de fato os (as) professores (as) se sentiram atores (atrizes), ou meros coadjuvantes de um programa proposto pelo MEC e desempenhado pelas Secretarias Municipais de Educação. Essa reflexão se faz muito pertinente, como ponto de avaliação e continuidade do Pnaic, como um ponto de partida para aprimoramento dessa formação empreendida até o momento.

Finalizamos a descrição deste eixo (com algumas reflexões), salientando que a identidade docente é uma construção contínua, de

constituição durante toda a trajetória de vida dos docentes. É nessa perspectiva que Marcelo (2009, p. 20), afirma que a identidade profissional “não é algo dado ou que se possui; ao contrário, é algo que se desenvolve ao longo da vida.” Ainda a esse respeito Marcelo (2009, p. 18) explica que “a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante na escola, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional”.

Diante disso, e por meio de nossos estudos empreendidos até o momento, percebe-se que a *identidade docente* se dá pela interação social, profissional, e pelas experiências individuais e coletivas, totalmente entrelaçadas com a história de vida, experiências, conhecimentos e saberes adquiridos na trajetória da sua carreira profissional, pois como afirma Marcelo (2009, p.11), “a identidade se constrói e se transmite”. Nosso trabalho pretende evidenciar a interferência do Pnaic nas identidades das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Por conseguinte, explicitamos que “a ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203). Nesse sentido, apontam que a reflexão sobre a prática é uma estratégia de alto valor formativo que tem produzido efeitos interessantes. Para tanto, acredita-se que por meio do diálogo com seus pares, e da reflexão, também se fortalecem as instituições educacionais.

Apresentação e síntese dos achados da pesquisa

Apresentamos algumas conclusões no sentido de responder ao problema de pesquisa: a formação continuada de professoras alfabetizadoras, proporcionada pelo programa Pnaic, no município de Uberaba-MG, tem proporcionado contornos nas identidades docentes? Assim, o objetivo geral buscou apreender como se (re) configuram as identidades docentes nos percursos metodológicos adotados pelo referido Pacto.

Em consulta a documentos, verificamos que o Programa de estudos no Pnaic foi estruturado a partir da articulação de quatro ações principais, quais sejam: formação continuada presencial, com a pri-

moramento dos saberes pedagógicos, enfatizando o planejamento e a prática da sala de aula; recursos e materiais distribuídos pelo MEC para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, voltados para a alfabetização e letramento como livros didáticos, jogos pedagógicos, acervo de literatura infantil, obras de apoio pedagógico aos professores e avaliações sistemáticas, Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA; e gestão, controle social e mobilização social.

As análises dos dados obtidos nas entrevistas, realizadas com as vinte e quatro professoras alfabetizadoras permitiu-nos confirmar as hipóteses iniciais no sentido de que a formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Idade Certa, organizada e realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG, contribuiu e teve influência para a reconfiguração das identidades das professoras, pois, nesse processo houve a alteração de seus saberes específicos e sobre sua atuação profissional, como também a ampliação de seus saberes experienciais.

Identificamos pela pesquisa, pelo depoimento das professoras cursistas, a relevância nas trocas de experiências proporcionadas pela formação continuada; nas sugestões de atividades oferecidas por meio dos Cadernos do programa; e em algumas mudanças de posturas na prática diária de sala de aula.

Identificamos ainda, por meio dos depoimentos, os limites do Pnaic, tanto no que diz respeito à dimensão curricular do programa, quanto ao desenvolvimento das formações:

- Foi evidenciado o processo de descontinuidade do programa, tendo em vista que nos anos de 2013 e 2014 as ações formativas foram mais organizadas, aconteceram de forma processual ao longo do ano e o material foi distribuído a todas as participantes da formação. A partir de 2015, a quantidade de material não atendeu a todas as professoras cursistas, o cronograma foi instituído sem os procedimentos anteriores e houve uma queda no processo, em termos de motivação e aproveitamento.
- Parte teórica um pouco frágil, pois deixou a desejar.
- Poucas reflexões acerca da Inclusão Educacional.

Contudo, as professoras sentiram-se impactadas pelo Programa e por alguns conhecimentos e posturas, vivenciados e incorporados, acionados às suas práticas cotidianas. Nesse prisma, ao analisar o conteúdo das entrevistas, deslumbramos a compreensão acerca de quais aspectos da orientação das práticas docentes foram os pontos mais marcantes, bem como quais saberes profissionais foram mais agregados à profissão docente e na (re)configuração e na constituição das identidades profissionais das professoras alfabetizadoras, por meio da formação continuada oferecida pelo Pnaic. São explicitadas pelas depoentes:

- Visão mais ampla do processo de alfabetização, na perspectiva do Letramento.
- Melhora no relacionamento com os alunos.
- Possibilidade de interação, socialização e a visão de um trabalho em Rede (Todos os professores alfabetizadores juntos).
- Inovações metodológicas e diversificação de estratégias em sala de aula.
- Conhecimentos matemáticos específicos e a didática para ensiná-los.
- Planejamento de aula com sequência didática, utilizando os direitos de aprendizagem para cada ciclo e as matrizes de referência.
- Forte incentivo à leitura, à literatura como hábito, à produção de textos e à utilização de diversos gêneros textuais.
- Oportunidade de retomar conceitos.

Ademais, as professoras revelaram, nas entrevistas, que tinham práticas mais tradicionais antes do Pnaic; que havia menos ludicidade em sua docência; e que, após a experiência do Pnaic, as aulas são mais prazerosas, notaram mais entusiasmo das crianças nas aulas, a melhoria na aprendizagem, e que se sentiram, a partir do Programa, mais seguras com a sequência didática.

As entrevistas evidenciaram, também, que as professoras têm dificuldade em reconhecer os saberes específicos, e de reconhecerem seu próprio conhecimento, mesmo após a experiência formativa.

A investigação - teórica e empírica - confirmou que a formação do Pnaic, que é um movimento para a promoção de uma formação de longa duração para todos (as) os (as) professores (as) alfabetizadores (as), interferiu, sim, nas identidades docentes, por meio da socialização de saberes, que oportunizou ressignificação de suas experiências e construção de novos saberes, diante da construção e reconstrução permanentes.

Outro ponto que destacamos, e que foi apontado por elas, é que as professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba tiveram que estabelecer relações entre seus saberes e os saberes do currículo, pois uma das partes mais significativas do Programa são as propostas curriculares, propostas nos Cadernos de Formação, “nos materiais disponibilizados” de uma maneira geral que, segundo elas, trouxeram um aumento das exigências na formalização do planejamento e dos relatórios de aulas. Portanto, foi necessário estudar mais.

No que se refere à compreensão das professoras alfabetizadoras, em relação à constituição e reconstituição de identidade, as docentes afirmaram que esse processo é contínuo, um ciclo, uma construção, que se estabelece nas relações, com as interações. Definiram-se inacabadas, o que foi afirmado também nas pesquisas realizadas por Pimenta (2005).

Ademais, observamos as concepções das professoras acerca das mudanças que tiveram, em relação ao profissional que eram antes da formação e a professora que se tornaram após o processo formativo: uma preocupação maior com o estudo, uma preocupação maior com o planejamento para que este seja mais coerente com o aluno, uma preocupação com o registro das atividades e com a reflexão sobre estas; e mudança de postura no que se refere a privilegiar metodologias mais lúdicas, que possibilitem mais efetividade na aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos.

Com relação aos aspectos que mais interferem na constituição, e reconfiguração da identidade profissional, as professoras citaram a interação com os alunos e a interação com as colegas de trabalho como sendo principais para provocar mudanças, embora tenham considerado importantes todos os outros itens citados na entrevista e devidamente analisados na seção anterior.

Para Dubar (2009), a identidade profissional consiste numa construção social, mais ou menos instável, que surge tanto de um legado histórico, quanto da transação relacional entre pares de um mesmo campo de atuação ou contexto social e profissional.

As professoras alfabetizadoras se reconhecem diferentes das demais professoras pelo fato de acreditarem ser mais solicitadas e as crianças exigirem mais atenção delas, ideia que nos faz retomar Dubar (2009): a identidade é a diferença e, ao mesmo tempo, a identidade é o pertencimento comum.

Nos relatos das professoras, podemos identificar o que é único ao seu próprio percurso, e contextos pessoal e profissional, bem como o que é comum e partilhado por todas as professoras. Retomamos as palavras de Dubar (2009): não há identidade sem alteridade, o que supõe o reconhecimento do outro pelo profissional em questão e de si mesmo pelo outro. Ou seja: “(...) eu só sei quem eu sou através do olhar do outro” (1997, p.104).

Foi possível, ainda, perceber que a formação inicial, na opinião das entrevistadas, interfere menos do que as conjunturas de vida pessoal e profissional, pelos tipos de escola e sistema escolar nos quais lecionam. Explicando de outro modo, podem ser identificadas diferentes identidades: em parte, construções individuais e, em parte, uma construção coletiva, comum a todos os pares profissionais.

Nesse sentido, Dubar (1997) menciona que uma identidade profissional consiste numa “construção social mais ou menos estável, que surge tanto de um legado histórico, quanto de uma transação relacional entre pares de um mesmo campo de atuação e contexto social e profissional”.

Foi-nos revelado pela investigação que uma das estratégias da formação do Pacto, a “troca de experiências” consolidou-se numa das ações para a constituição da identidade profissional. Por meio da prática da socialização, efetivou-se a reflexividade, ambos se constituindo em princípios do Programa consolidados por meio de elaboração e aplicação das atividades no cotidiano escolar, sendo que a partilha e demonstração desta atividade no coletivo, com o objetivo de trocarem experiências, é que proporcionou a reflexão sobre sua prática pedagógica.

Vimos que a estratégia registro formal das atividades, tanto nos planejamentos de aula, quanto nas “tarefas” da formação, atividades

que tinham que ser entregues às orientadoras para avaliação, proporcionou a reflexão sobre a prática diária.

É inegável que a formação alcançou muitos de seus objetivos, mas o que ficou muito explícito em nossa observação foi o aprimoramento de práticas e condutas por parte das professoras, mas nossa reflexão fica a cargo do processo de constituição da identidade profissional. Ficou claro para nós que não basta formar o professor para executar planejamentos, seguir propostas curriculares. Mais do que isto, as professoras precisam ter uma dimensão política mais apurada acerca, inclusive, de seu processo de formação. Por ser um dos princípios do Programa, a identidade foi muito pouco trabalhada de forma conceitual, de modo a realmente proporcionar ao professor uma completa visão acerca de sua profissão e de seu papel como agente de transformação social.

Verificamos que a socialização é fator determinante para a constituição da identidade, conforme estudos de Dubar. Os professores constroem sua identidade em tempos e espaços relacionais, sendo os tempos relativos às práticas já conhecidas, os espaços relativos às estratégias identitárias desenvolvidas nos espaços da instituição em que atuam, e a socialização construída com as colegas de escola da Rede Municipal de Ensino.

Ficou evidente que na estratégia de trabalho, que também era um dos princípios do programa, a *socialização* foi o item mais citado como o promotor das alterações das configurações identitárias. A questão da identidade profissional é um dos princípios da formação continuada de alfabetizadores do Pnaic, como também é um dos princípios que compõem os pressupostos conceituais do Plano Municipal de Educação de Uberaba-MG: 2013-2016, o que nos leva a afirmar que há um alinhamento de ações em nível federal e municipal, no que se refere a pressupostos teóricos e conceituais.

De acordo com a análise empreendida, constatamos a existência de um discurso predominante na orientação das práticas docentes, por meio da introdução de uma organização curricular padronizada, nas interferências dos materiais distribuídos e na regulação dos tempos de aprendizagem das crianças, discurso sustentado no direito de aprender das crianças, definindo o que, como e quando as crianças devem

aprender. Captamos uma naturalização e padronização do quê, como e quando o professor deve ensinar. Com isso, notamos que há controle e interferência do currículo para que abarque normas, como instrumento de reprodução de culturas, conteúdos, sujeitos e posturas.

Ainda orientadas por um olhar mais crítico, no que se refere à formação continuada dos (das) professores (as) alfabetizadores (as), observamos, durante nossos estudos teóricos, que as propostas vêm prontas, sem nenhum tipo de participação dos profissionais do magistério que estão na atividade docente diariamente. Portanto, por legitimidade, são estes que percebem os efeitos dos programas de formação continuada em sua vida cotidiana e na de seus (suas) alunos (as). Acreditamos que a construção da autonomia e o desenvolvimento da identidade profissional se consolidam no exercício do protagonismo ativo, intelectual e reflexivo, algo que não constatamos na formação continuada do Pnaic. Há, portanto, uma incompatibilidade conceitual entre os documentos e a operacionalização do Programa em todas as suas instâncias.

Sabemos que formação continuada ofertada nos últimos anos teve como objetivo o aprofundamento e a atualização dos conhecimentos do (a) professor (a), levando em consideração as mudanças e os avanços da sociedade contemporânea. Conforme Gatti (2008, p.58):

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

Desse modo, a formação continuada para as professoras alfabetizadoras buscou, dentre outras coisas, atender à proposta das reformas de educação, que objetivava aprimorar os conhecimentos dos profissionais, suprimindo lacunas aparentemente deixadas *a priori* pelos cursos de formação, em nível de graduação, que apresentavam graves problemas quando avaliados na perspectiva do desempenho dos alunos.

Para Gatti e Barreto (2009, p. 201):

Verifica-se que os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes.

Foi possível perceber que o Programa Pnaic, que possui um currículo nacional que abrange as principais concepções e orientações aos professores alfabetizadores de esfera governamental, teve sim, como um de seus objetivos, mesmo não estando explícito nos documentos, a formação de professores para atender às demandas e exigências das avaliações de larga escala, que atualmente configuram-se no âmbito das políticas públicas como base da qualidade educacional.

Na formação do Pnaic, aos (as) professores (as) alfabetizadores (as) compete garantir a aprendizagem das crianças, por meio do planejamento com situações que efetivem a aprendizagem das crianças até os oito anos de idade, ao final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Na perspectiva do documento analisado, as professoras são agentes responsáveis por garantir que todos os meninos e as meninas se alfabetizem dentro da faixa etária estabelecida no Programa. Conforme o documento, os professores alfabetizadores necessitam

participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola; 2. participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da escola e dos estudantes; 3. participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola; 4. planejar as aulas; 5. selecionar e produzir recursos didáticos; 6. ministrar as aulas; 7. avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações; 8. planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades (BRASIL, 2012c, p. 12).

O documento de apresentação do programa Pnaic define as funções das diferentes instâncias que participam do Programa, constituindo, com precisão, as partes responsáveis por cada uma das etapas, desde a implementação de estratégias para o seu bom andamento, até a parte de monitoramento e avaliação dos resultados dos alunos. Ao professor alfabetizador cabe a obtenção de bons resultados no processo de alfabetização, sendo sua atuação efetiva na escola e na sala de aula, onde toda a sua experiência pedagógica deve envolver esforços para alfabetizar as crianças ao final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Para que tal atividade seja realizada com sucesso, um dos eixos principais do Programa compreende a formação continuada de professores (as) alfabetizadores.

Gatti e Barreto (2009) contestam o modelo de formação do programa, em relação à sua efetividade, pelo fato de se tratar de uma formação por meio da qual os especialistas das instituições de ensino superior, e das universidades, são designados para formar os professores formadores, que por sua vez formam os professores orientadores de estudos, que formam os professores que atuam nas salas de aula de alfabetização, com o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos. Para Gatti e Barreto (2009, p. 202) esse modelo “[...] percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas”. Conforme as autoras, o modelo de formação admite o envolvimento de um número significativo de participantes, mas não apresentam os mesmos resultados em termos de implicações pedagógicas. Nessa perspectiva de formação, diferentes autores coincidem em afirmar que os saberes experienciais dos professores nem sempre são levados em conta.

Nos documentos oficiais, em consulta documental, observamos que, seja em nível macro, como o Plano Nacional de Educação 2014-2014, documentos de apresentação e cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – MEC, ou em nível local, tais como o Plano Decenal Municipal de Educação-PDME-2015-2024 e o Plano de Gestão da Educação Municipal: 2013-2016), encontramos repetidamente as metas que anseiam pela alfabetização das crianças até os oito anos de idade. Vale destacar a existência de um trecho no Pla-

no de Gestão da Educação Municipal, do município de Uberaba, que remete à adoção de uma “nova identidade” dos (as) professores (as), evidenciando um alinhamento de políticas educacionais entre governo federal e governo municipal.

Ao retomar as limitações presentes na proposta de formação continuada de alfabetizadores, esbarra-se na mensuração da aprendizagem dos alunos, tomando como parâmetro os indicadores internacionais, com exigência de melhores resultados para cumprir as metas estabelecidas nos compromissos firmados com agentes internacionais, por exemplo.

Conjecturamos que a pesquisa em pauta poderá propor, por meio de uma perspectiva investigativa, o conhecimento das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Minas Gerais e a compreensão de como as identidades docentes se configuram, se (re)configuram, e se constituem e se (re)constituem na formação continuada. Há a possibilidade de se destacar o campo da formação continuada docente da Rede Municipal de Ensino, com o propósito de melhorar o processo formativo dos (das) professores (as). A discussão do tema identidade é de grande importância para esse trabalho, visto tratar-se de uma ideia muitas vezes tomada pelo senso comum de forma ingênua, muitas vezes direcionada a uma perspectiva essencialista, que conceitua a identidade como algo fixo e imutável, e que caracteriza um determinado grupo.

Alertamos para as intenções de discursos, muitas vezes não muito explícitos, na tentativa de inculir que a responsabilidade da alfabetização é do professor, desconsiderando os demais fatores que podem interferir na ação docente, como por exemplo: os gestores, os recursos físicos e materiais, as políticas, estrutura e condições de trabalho, deixando o profissional docente sempre descontextualizado dos fatores externos que interferem em sua atuação.

Creemos que os achados da pesquisa ajudarão a entender melhor as dificuldades da formação de professores (as) alfabetizadores (as) e a buscar por alternativas para atenuar problemas encontrados na formação continuada, que cada vez mais opera com a racionalidade técnica e objetiva e que na sala de aula o professor seja reflexivo, emancipado politicamente e inovador. Como dissemos anteriormente, faz-se necessário diminuir a distância entre o discurso oficial e a realização da formação

continuada. Nossas professoras estão sendo formadas com discrepâncias conceituais, sendo necessária uma adequação. Enfim, a clareza de concepção e uma sintonia teórica, aliadas a boas estratégias metodológicas, podem fazer a diferença num processo de formação continuada.

Mediante as discussões anteriores, refletimos com Dubar:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (2005, p.136).

Queremos dizer que se faz necessário que a formulação, tanto de políticas públicas, quanto de currículos para a formação docente, atenda à diversidade humana no sentido de emancipar politicamente os profissionais da educação, de incentivá-los a entender o processo de constituição de sua carreira docente no contexto atual, admitindo que sofrem influências externas, sociais, culturais, econômicas e políticas.

Ao continuarmos com formações nas quais imperam a racionalidade técnica, teremos pena e a consequência de termos, nas salas de aulas, na gestão das escolas e na gestão dos sistemas escolares, profissionais técnicos, meros aplicadores de técnicas que, em consequência disso, formarão instituições escolares com aspectos empresariais, que perseguem metas, com prazos determinados para a formação de pessoas, que se constituem em matéria prima em constante transformação.

Há ainda que se considerar um fator muito recorrente na história das políticas públicas educacionais, qual seja, o “desinvestimento” e a descontinuidade destas, antes inclusive de se obter resultados, e a devida análise de seus efeitos, por se tratar de uma política jovem.

Este é o caso do Pnaic, que instituído em 2012, com início das formações em 2013, foi vivenciando em processos áureos e processos de crise. Podemos falar até mesmo em mudanças drásticas que mais uma vez contrariam os princípios elencados anteriormente. Assim, a alfabetização acontecia no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental; mas, a partir de 2018, a formação se dará também para as professoras que atuam na Educação Infantil, nas turmas de 4 e 5 anos.

A nova reconfiguração do Pnaic, com aplicabilidade a partir de 2018, implementará uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação.

Afirmamos que são muito importantes o diálogo e a troca de experiências entre Educação infantil e Ensino Fundamental, tendo em vista a aproximação de práticas e de conhecimentos pelos (as) professores (as) para que as crianças não sintam ruptura ao irem para o 1.º ano do Ensino Fundamental, aos 6 anos de idade. É importante refletir e planejar uma proposta coerente de trabalho e de aprendizagem, mas ressaltamos que tal proposta do Pnaic para a Educação Infantil é uma ruptura da proposta inicial do programa, normatizando que para se alcançar a alfabetização das crianças até 8 anos, será necessário iniciar mais cedo o processo na Educação Infantil. Há de se pensar nas implicações que podem ocorrer nas práticas com as crianças pequenas. Há de se valorizar a infância, sem apressar o processo de alfabetização.

Por fim, mediante os resultados da investigação, asseveramos que as identidades das professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberaba-MG, no processo de formação no Pnaic, sofreram interferências e, podemos dizer, reestruturações no sentido de dar uma nova performance à profissional docente atuante na intervenção didático-pedagógica na alfabetização dos estudantes nessa etapa escolar.

As políticas educacionais brasileiras têm a tendência de vida curta, de distanciamento dos propósitos elencados no decorrer de seu desenvolvimento, de busca incessante de outros focos para resolver os problemas da Educação básica, o que é uma pena, pois, o que poderia conferir sucesso a elas é justamente o contrário: constante investimento, insistir nos propósitos instituídos, garantir a participação dos envolvidos no processo e se responsabilizar, junto aos professores de todo o país, pela mudança de um quadro de insuficiência, gerado por contextos sociais e políticos.

Exemplificando o que dissemos acerca da descontinuidade das políticas públicas educacionais, o governo federal, ao anunciar os nú-

meros obtidos com o Pnaic, sinaliza que já não acredita, nem investirá muitos recursos no Pacto. Isso fica evidente pois no final de 2017 foi anunciada a criação da Política Nacional de Alfabetização, com o Programa Mais Educação que, na prática, impacta diretamente o modelo do programa anterior por pretender contratar auxiliares para facilitar o trabalho dos professores alfabetizadores em sala de aula, a chamada Residência Pedagógica.

Por fim, destacamos as contradições implícitas e explícitas nas políticas brasileiras de formação de professores para a Educação Básica:

- Se por um lado há investimento, por outro há desinvestimento e descontinuidade;
- quando há por um lado um discurso e uma atitude de democracia e diálogo, por outro há uma imposição de projetos e cobranças;
- se existe, por um lado, a formação teórica frágil, por outro existe o privilégio da formação prática ou “ensinar a fazer”, com uma formação dissociada da prática;
- propõe-se uma avaliação formativa e processual, por um lado, mas o sistema cobra uma avaliação externa, mercadológica, por outro;
- se a diversificação de atividades é rica, por outro lado propõe-se um modelo de material para o professor, e aluno, centralizado, o que fere a autonomia; e
- se por um lado há políticas com propostas e metas para a melhoria da qualidade da formação e valorização dos professores da educação básica, por outro lado há leis e regulamentações que estabelecem o contingenciamento e limitações de verbas que viabilizam tais projetos que ora foram assegurados como, por exemplo, o PNE que vigorará até 2024.

Diante desse contexto, mais do que nunca precisamos formar pessoas com domínio de conteúdos, teores vivos e atualizados, com visão crítica do mundo, da cultura, da política e da realidade que nos

cerca. Só assim teremos profissionais da educação mais ativos, dinâmicos, reivindicadores, unidos, para que todos juntos possamos aprender a escolher melhor os nossos representantes políticos para, a partir daí, poder cobrar deles medidas cabíveis e necessárias para a melhoria das condições e meios que possibilitam a educação de qualidade neste país.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Lei de diretrizes e base de 1961 - lei 4024/61 | lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 20 jan 2017.

BRASIL. Lei 5692/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 20 jan 2017.

BRASIL. **LEI Nº 11.114, DE 16 DE MAIO DE 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em 20 jan 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MILOLO.pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

_____. **Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória.

tória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 17 de junho de 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. **Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 17 de junho de 2017.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10172/2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões.** Brasília, DF, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Brasília : MEC, SEB, 2012b.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões.** Brasília: MEC, 2012c.

_____. **Documento Orientador Pacto 2014.** Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC - Janeiro 2014.

DENZIN, N. K. **The Research Act**: A theoretical introduction to sociological methods. 2. ed. United States of America: McGraw-Hill Book Company, 1978.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto-Pt: Porto, 1997, p. 103-120.

_____. **A crise das Identidades**: interpretação de uma mutação. São Paulo: EDUSP, 2009.

GARCÍA, Marcelo. Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. N.8 – jan/abr – 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOOGLE. Dilma ressalta que alfabetização infantil é ponto estratégico para o país. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v-GVdbW5ew8Y>. Acesso 20mar 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2006. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D0_42DC97AC5524E567FC02%7D_MAPA%20DO%20ANALFABETISMO%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

LAWN, M. **Os professores e a fabricação de identidades**. Currículos sem fronteiras. Porto Alegre - RS: UFRS/UEP Pelotas/Uminho, v1, n.2, pp.117-130, jul-dez/2001 (online) www.curriculosemfronteiras.org. Acesso 18 jan 2016.

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

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. 2008. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdfAcesso em: 12 junho de 2017.

O GLOBO. Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE.2017.Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>. Acesso em 20 set 2018.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Marilda. da. Explicação do conteúdo:elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, p.195-205. 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 4. ed., 2002.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Plano Municipal de Educação (2015-2024). Uberaba (MG), 2015.

_____. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Plano de Gestão da Educação Municipal (2013-2016). Uberaba (MG),2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Apresentação, maio de 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília, DF, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 39 p.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 40 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador: caderno de 131 apresentação

_____. Documento Orientador Pacto 2014. Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC - janeiro 2014.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa. Currículo Inclusivo: O direito de ser alfabetizado. Ano 03. Unidade 01. Brasília, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012b.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, 2012c.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Livreto de apresentação. Brasília, 2012. Disponível em http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf. Acesso em 17 de junho de 2017.

CAPÍTULO III

CELAS DE AULA: identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional

Alisson José Oliveira Duarte¹ – UFTM

Helena de Ornellas Sivieri-Pereira² – UFTM

Introdução

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FIORI, p.52, 1992).

O presente estudo buscou investigar se a experiência de ministrar aulas para alunos em privação de liberdade, no cenário da educação escolar de uma instituição prisional, pode influenciar no processo de constituição da identidade profissional docente. Para tanto, com base nos preceitos éticos e no respeito à dignidade humana, instaurados pela Resolução CNS n° 466, de 12 de dezembro de 2012, que define as diretrizes da pesquisa com seres humanos, elegemos uma escola instituída

-
- 1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2017), Especialista em Psicanálise Clínica pela Universidade de Araraquara (2014). Graduado em Psicologia pela Universidade de Uberaba (2011). Doutorando em Educação pelo PPGE/UFTM. *E-mail: alisson-duarte@hotmail.com*
 - 2 Doutora em Psicologia pela FFCLRP-USP (2008), Mestre em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1999). Professora adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação). *E-mail: helena.sivieri@gmail.com*

em uma unidade prisional do interior de Minas Gerais como campo de investigação e os professores(as) que atuam em seu âmbito como sujeitos desta pesquisa (BRASIL, 2013).

Historicamente, a primeira instituição prisional brasileira, a “Casa de Correção da Corte”, foi fundada no Rio de Janeiro em 1834, durante o reinado de Dom Pedro II. Desde sua fundação, há registros históricos de um modelo educacional prescrito em seus regulamentos. De acordo com Vasquez (2008), o cargo do professor, no período imperial, era executado pelo capelão. Sua função era zelar pela educação moral e religiosa dos presos. Posteriormente, a educação escolar das populações cativeiras sofreu significativas mudanças no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), no período do Regime Militar (1964-1985), na promulgação da Constituição de 1988 e, por último, nas novas revisões que têm sido feitas no início do atual século (DUARTE, SIVIERI-PEREIRA, 2018a).

Embora a educação escolar nos presídios não seja fato recente na história de nosso país, essa ainda é, de acordo com Onofre (2011), um dos campos mais negligenciados e marginalizados pelas políticas públicas e pela própria educação, principalmente no que se refere à pessoa do professor. A pesquisa justifica-se pela necessidade de se fomentarem estudos que ofereçam suporte teórico e reflexivo em torno da educação escolar ministrada nas instituições prisionais e, sobretudo, em relação à constituição da identidade de professores que atuam nessa área tão específica da realidade educacional.

O ensino oferecido no âmbito do sistema prisional pode contribuir no processo de reinserção social das pessoas em privação de liberdade. Mas seria negligência negar a especificidade desse público. É importante lembrar que no presídio o aluno está em privação de liberdade e a sala de aula também é uma cela. De acordo com Onofre e Julião (2013, p.54):

A educação em espaços de privação de liberdade apresenta-se como um fenômeno complexo, uma vez que o contexto prisional se revela singular, mas, ao mesmo tempo, semelhante a outros espaços educativos. Nele se cruzam e entrecruzam visões de mundo, de educação, de cultura, presentes na sociedade como um todo, adquirindo perspectivas peculiares da sociedade dos cativos.

Ao entrar em seu ambiente de trabalho, o professor se depara com um universo completamente diferente daquele encontrado na realidade social (não encarcerada). Serrado Junior (2008) afirma que os professores das unidades prisionais lidam com adultos que, além de conhecimentos básicos, necessitam de uma educação que os faça refletir e se restaurar dos estigmas da sociedade. Nessa perspectiva, “o professor ensina não só o que ele sabe, mas também o que ele é” (SOUZA; GUIMARÃES, 2011, p.28).

De acordo com Onofre e Julião (2013, p.64), pensar políticas públicas para a educação em espaços prisionais “significa ter como referência a singularidade desse espaço, regido por normas e regras que devem assegurar as regularidades estabelecidas pelo princípio da segurança e as especificidades dos sujeitos que ali se encontram”. Acerca das singularidades do público a quem os professores se destinam, os autores descrevem que os alunos:

São homens e mulheres a quem, ao longo de suas trajetórias, foram negados direitos humanos fundamentais, e que estão diante de uma instituição, que se pretende educativa, no sentido de construir com eles um projeto de vida que lhes permita dar continuidade ao processo de socialização e educação ao longo da vida. A escolha de estratégias pedagógicas apropriadas é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, diante das demandas dos indivíduos sujeitos da ação educativa, tornando-se importante aprofundar os conhecimentos sobre seus anseios, suas necessidades e sua relação com o saber (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 64).

Os professores, nesse cenário, também se deparam com demandas de cunho emocional dos alunos em privação de liberdade. Isso ocorre porque as pessoas em privação de liberdade, em seu cotidiano, são fechadas em um ambiente repressivo, muitas vezes hostil e, como o clima da cadeia é punitivo, autoritário e complicado, a escola passa a ser um espaço onde é permitido expressar-se, falar de si, ouvir novas ideias e ter relações menos vigiadas.

Onofre (2011, p.110) enfatiza as dificuldades de desenvolver efetivamente um programa de educação em um ambiente essencialmente disciplinar, assim como ocorre nas instituições prisionais. De acordo com essa autora, os valores institucionais de “ressocialização”, regidos por normas e regras autárquicas e “centradas na aceitação da situação, acabam por promover a despersonalização e anulação dos sujeitos”, descaracterizando, por sua vez, os objetivos da própria educação que, segundo ela, devem almejar, acima de tudo, “a formação de pessoas, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de suas condições atuais”.

Nesse ponto, encontramos um imenso paradoxo entre educação e valores institucionais, ao passo que a educação insiste na liberdade e na autonomia dos sujeitos, enquanto os valores institucionais determinam, de modo totalitário, a submissão. De acordo com Wernke (2010, p. 3): “a impressão que se tem é que o comportamento omissivo e deformador do Estado vem a calhar com sua vontade: conter os subalternos e excluídos em sua insignificância, não ensejando, tampouco possibilitando, sua reinserção social pelo exercício da razão”.

O próprio ambiente tende a cristalizar a atuação dos professores que, muitas vezes despreparados ou sem uma formação complementar que os norteie em sua prática, tendem a dois caminhos distintos: aliam-se com o sistema, enrijecem sua prática e se entregam ao comodismo, ou criam possibilidades de atuar, de modo criativo e inovador, nesse ambiente repleto de limitações políticas e administrativas.

De acordo com Onofre (2008) é muito comum faltar nas escolas das unidades prisionais uma organização mais eficiente do trabalho prático. As classes são muito heterogêneas (contendo jovens e adultos com diversos tipos de crimes e penas, primários e reincidentes, analfabetos e alfabetizados, alunos que pararam de estudar recentemente e outros que pararam há anos e os que nunca foram à escola), os alunos são pouco frequentes e a rotatividade e a desistência também se incluem entre os problemas enfrentados.

Pereira e Fonseca (2001, p. 59) afirmam que “a especificidade dos alunos, se crianças, adolescentes ou adultos, sua situação socio-cultural e suas histórias de vida também representam um aspecto im-

portante na constituição da identidade profissional”. Para os autores, é preciso conceber o papel decisivo dos alunos como interlocutores, atores e coautores das práticas pedagógicas.

Por mais que a maioria dos professores encontrem na Educação Básica ou na Educação Superior dificuldades em algum momento no exercício de sua profissão frente às exigências da instituição de ensino, os professores da educação escolar em espaços prisionais, além disso, encontram-se inseridos em uma Instituição Total³, na qual os limites da prática docente encontram barreiras ainda maiores e mais inflexíveis. Portanto, é importante considerar as especificidades da educação escolar nas prisões como fonte potencial para a construção de conhecimentos em torno da identidade docente.

Conforme Bueno (2002, p.13), “no âmbito dos estudos mais recentes sobre formação de professores, é notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980”. O estudo da constituição da identidade docente abre portas para a compreensão de como o professor atua em seu meio, construindo e transmitindo sua identidade, assim como sugere Marcelo Garcia (2009, p.1): “a identidade se constrói e se transmite”. Para esse autor, a identidade individual constituída no cotidiano, e na práxis docente, reflete e transforma a identidade coletiva. Nóvoa (1992, p.14) afirma que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais, cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Referindo-se à pesquisa com professores, Bueno (2002) sugere que:

3 Enquadram-se a definição de Instituição Total todas as instituições nas quais os indivíduos sofrem despersonalização de hábitos e características pessoais, devido a um processo de internação (breve ou prolongada). Nesses espaços de convívio coletivo, os indivíduos permanecem sob a custódia da instituição, vivendo conforme regras e estilos impostos pela mesma, ao exemplo de orfanatos, conventos, mosteiros, manicômios e prisões. Entre as características marcantes das Instituições Totais, destacam-se: localização rural e/ou isolada; regimes autoritários e opressivos; regras e código de conduta severos; conselhos de observadores e patronos; cozinhas, refeitórios e dormitórios coletivos; separação rígida dos sexos; sistemas administrativos hierárquicos; uso obrigatório de uniformes; restrições à liberdade pessoal e à posse de objetos pessoais; desrespeito aos direitos humanos e à dignidade dos internos (BAREMBLIIT, 1996).

(...) dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos. Além disso, ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais para se tornarem arquitetos de estudos e geradores de conhecimento (p.22).

A autora valoriza a experiência do professor como produtora de conhecimentos relevantes para o campo da educação. Constatamos, por meio dessa pesquisa, que é nas especificidades do mundo do cárcere e das necessidades educacionais dos alunos que emergem transformações na identidade profissional de professores que atuam na educação escolar em espaços prisionais.

Mediante um processo de interiorização e de exteriorização, a identidade do professor se constrói no ato docente, frente às necessidades de seus discentes e frente às suas próprias necessidades de se adaptar em um meio inconstante (SOUZA; GUIMARÃES, 2011). Nessa mesma linha de pensamento, ressoam as contribuições de Freire (1996, p.12): “Quem forma se forma e reforma-se ao formar”.

No entanto, como pensar em uma educação transformadora sem delegar os holofotes aos protagonistas da educação? Como oferecer uma educação adequada à realidade das pessoas em privação de liberdade se não se tem investido suficientemente em políticas de formação de professores para atuarem especificamente no universo prisional? Não basta pesquisar como tem sido feita a educação escolar no interior das instituições carcerárias, elaborar planos e estratégias calcadas em conteúdos didáticos. O professor é um sujeito humano que deve ser visto em sua totalidade. É preciso conhecer como tem sido feita a educação na prática docente; que saberes pedagógicos têm sido utilizados e readaptados para se adequarem à realidade da Instituição Total; e como o professor se constitui professor inserido nessa realidade educacional, seus valores, suas metas, suas dificuldades, suas fantasias, enfim, todas as características que compõem a sua identidade.

A invisibilidade e o silenciamento das mídias em torno do

tema também favorecem a estigmatização, o desconhecimento e a desvalorização da prática docente nas escolas instituídas nos presídios. Nesse sentido, consideramos a educação escolar nas prisões um campo ainda em vias de construção de sua própria identidade (ONOFRE; JULIÃO, 2013). Enquanto categoria específica da educação, a definição de suas bases, valores, práticas e missão tornam-se fundamentais para a compreensão das múltiplas faces da identidade de seus atores.

Prezamos o reconhecimento do constructo identitário desses professores dentro de sua real complexidade, em oposição aos estigmas depreciativos que os categorizam como “professores de bandidos” ou “professores de marginais”, como se a profissão docente nas escolas instituídas nos presídios fosse menos importante devido ao público a quem o professor se destina. Olhamos criticamente para nossa sociedade e vemos uma completa negação pelas políticas públicas e pela própria educação universitária em torno do que acontece nas instituições prisionais, como se as pessoas marginalizadas e esquecidas no interior das celas não pertencessem diretamente à sociedade que as nega.

Objetivo Geral

Investigar se a experiência de ministrar aulas para alunos em situação de privação de liberdade, no cenário da educação escolar de uma unidade prisional do estado de Minas Gerais, pode influenciar no processo de constituição da identidade docente.

Objetivos Específicos

1. Identificar paradigmas, valores e concepções dos professores em foco sobre a educação escolar nas instituições prisionais, e sobre si mesmos, enquanto professores de alunos em situação de privação de liberdade.
2. Analisar como se constituem as relações entre professores e alunos, e se essas relações podem exercer influências sobre a autoimagem e a autoestima dos professores.

3. Apontar quais as transformações que os professores identificam em sua maneira de ser professor depois de ingressarem na educação escolar de alunos em privação de liberdade.

4. Identificar as especificidades cotidianas e práticas da docência dos professores que atuam na escola da unidade prisional pesquisada.

Procedimentos Metodológicos

A opção metodológica para o desenvolvimento dessa investigação apoia-se no modelo qualitativo, utilizando-se de investigações em campo e o estudo de referenciais teóricos para alcançar os objetivos propostos. Utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas abertas e registro em diário de campo.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134), as entrevistas podem ser um eficiente método de coleta de dados, sobretudo quando se busca recolher informações descritivas da linguagem do próprio sujeito, “permitindo, ao investigador, desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Por sua vez, André e Ludke (1986) afirmam que as entrevistas representam um instrumento básico de coleta de dados, e sua grande vantagem é a captação das informações desejadas diretamente da fonte pesquisada. No que se refere às Notas de Campo, ou Diário de Campo, como método de coleta de dados, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que elas podem ajudar o pesquisador a acompanhar o desenvolvimento do projeto e ter uma visão global do processo de pesquisa, principalmente de como o projeto tem sido afetado pelos dados recolhidos. Para os autores, as notas de campo podem ser de grande utilidade, principalmente quando associadas a outros métodos. Minayo (1995, p. 22) esclarece que o foco das notas de campo deve se concentrar nos aspectos da realidade que não podem ser ditos ou quantificados por conterem complexidades que exigem do pesquisador interpretações particularizadas e cuidadosamente intuídas.

A pesquisa contou com a participação voluntária de cinco professores da educação escolar da instituição prisional pesquisada e uma entrevista, de caráter complementar, com a diretora da instituição. O

material qualitativo extraído das entrevistas com os professores foi primeiramente submetido à técnica de análise de conteúdo temática. Em seguida, os resultados obtidos, nesse primeiro procedimento, foram cruzados e complementados com as informações obtidas por meio da entrevista com a diretora da escola, bem como as observações registradas no diário de campo, utilizando, para isso, o método de triangulação de dados.

De acordo com Minayo (2008), a técnica de triangulação de dados pode ser compreendida como um procedimento de interpretação de resultados que integra informações de diferentes técnicas de coleta de dados. Marcondes e Brisola (2014, p.206) salientam que a opção interpretativa por triangulação de dados visa, por parte do pesquisador, uma atitude reflexivo-conceitual em relação ao objeto de estudo, bem como ver o fenômeno sob diferentes perspectivas, possibilitando uma ampliação consistente das conclusões alcançadas. A técnica de avaliação por triangulação de dados tem também a função de aferir informações, comparar e complementar dados colhidos de uma fonte para outra. “É o caso, por exemplo, das entrevistas. Ela, sozinha, tem condições de fornecer certas informações sobre determinados eventos. E ela, combinada com outras observações, tem condições de construir um edifício confirmatório” (GURGEL, 2007, p.62). No caso desta pesquisa, combinamos os resultados da análise das entrevistas aplicada aos professores (objeto direto de pesquisa) com as informações prestadas pela diretora da escola e as observações efetuadas no diário de campo.

Todos os participantes leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para manter o caráter ético da pesquisa, os verdadeiros nomes dos entrevistados foram mantidos em sigilo e devidamente substituídos por pseudônimos, conforme quadro I:

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES			
Pseudônimo	Idade	Formação	Tempo de experiência
Josefina	59 anos	Licenciatura em Letras	9 anos
Ariane	35 anos	Ciências Biológicas	4 anos
Thiago	35 anos	Licenciatura em Letras	3 anos
Antônia	58 anos	Licenciatura em Letras	6 anos
Letícia	40 anos	Lic. em Ciências Sociais	5 anos

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Tratando-se de uma pesquisa voltada para a compreensão da identidade de docentes da educação escolar de uma instituição prisional, foi importante que os docentes tivessem, pelo menos, um ano de experiência no referido campo, de modo que pudessem expressar conhecimentos vivenciais, consolidados e relevantes para esta pesquisa. Também foi considerado fundamental que os docentes já tivessem experiência profissional com alunos socialmente livres. Todas as entrevistas foram audiogravadas e redigidas com fidelidade, assim como foram recolhidas na fonte. A seleção dos professores ocorreu de maneira aleatória e voluntária, respeitando os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos.

Veremos adiante, por meio dos resultados alcançados, que as singularidades encontradas na educação escolar da unidade prisional pesquisada podem efetuar transformações significativas na identidade

profissional de professores que atuam nessa realidade, uma vez que suas especificidades (institucionais, sociais e éticas) superam os desafios tradicionais da educação escolar não institucionalizada em unidades prisionais.

Resultados alcançados

Buscando responder ao objetivo geral desta pesquisa, destacamos três unidades temáticas que, segundo as análises, contemplam o processo de constituição da identidade profissional dos professores da unidade prisional pesquisada frente à experiência de ministrar aulas para alunos em situação de privação de liberdade.

Na primeira unidade temática, “Relação professor/aluno”, descrevemos como a relação direta com o aluno em privação de liberdade, no âmbito da instituição prisional, pode influenciar na maneira pela qual o professor constitui sua autoimagem e se sente em relação à sua realização profissional e à sua autoestima. Por meio dessa unidade temática, entendemos que a relação professor/aluno representa um elemento significativo no processo de constituição da identidade profissional dos professores da unidade prisional pesquisada.

Na segunda unidade temática, “Identidade para o outro e sentimento de incompreensão”, salientamos como os professores se sentem em relação à representação social da profissão docente em escolas de unidades prisionais. Por meio dessa unidade temática, constatamos que, frequentemente, faz parte da identidade desses professores o sentimento de serem desvalorizados, ignorados pelo anonimato, incompreendidos e até mesmo discriminados pela sociedade em geral.

Na terceira unidade temática, “Especificidades do perfil docente”, enfatizamos como os elementos e as especificidades da prática docente no microuniverso das unidades prisionais podem imprimir sobre a identidade profissional docente qualidades e experiências que frequentemente não são observadas em outras instituições escolares, tornando-os profissionais com características e modos peculiares na Educação de Jovens e Adultos e no campo da educação como um todo.

De maneira geral, os resultados dessa pesquisa estão organizados conforme esquematizado no quadro II:

Quadro 2 - Eixos temáticos e categorias de análise

EIXOS TEMÁTICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	
1ª Temática	Relação professor/aluno
Categorias	Sentimento de realização profissional
	Autoimagem e sentimento de autoestima
2ª Temática	Identidade para o outro e sentimento de incompreensão
3ª Temática	Especificidades do perfil docente
Categorias	Trajetória profissional e o processo de iniciação docente na escola da unidade prisional
	Regras e padrões institucionais
	Rotina de trabalho
	Transformações pessoais

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Evidenciamos, a partir da descrição de cada uma das três unidades temáticas e suas categorias, os paradigmas, os valores e as concepções dos professores em foco sobre a educação escolar em instituições prisionais e sobre si mesmos, enquanto professores de alunos em privação de liberdade.

Relação professor/aluno

Bolívar (2006), em seus estudos, destaca que o grau de satisfação profissional, bem como a maneira que os professores concebem a sua autoimagem, estão entre os principais componentes psicológicos e sociológicos que configuram e marcam a constituição da identidade

profissional docente. Nesse sentido, o presente eixo temático buscou descrever como as características marcantes da relação professor/alunos, tais como afetividade, respeito, interesse pelas aulas e valorização do professor estão estreitamente ligadas ao sentimento de (a) realização profissional e (b) autoimagem e autoestima que constituem a identidade profissional dos docentes pesquisados.

Sentimento de realização profissional

Observamos que todos os professores entrevistados revelaram, em seus discursos, sentimentos positivos em relação à sua realização profissional enquanto docentes de alunos em privação de liberdade. Esse sentimento de completude foi justificado pelos docentes entrevistados que utilizaram em torno de cinco argumentos intensamente frisados pela maioria dos professores: afetividade do aluno em relação ao professor; respeito ao seu trabalho, bem como a sua presença em sala de aula; maior interesse pelas aulas em comparação aos alunos de sua experiência fora da unidade prisional; valorização incondicional da pessoa do professor; e menor quantidade de alunos por sala de aula (DUARTE, 2017).

De acordo com Bolívar (2006), a avaliação, o juízo positivo ou negativo que o indivíduo tem diante de suas experiências profissionais está estreitamente ligado às respostas afetivas ou emocionais em relação à sua própria identidade. O autor (2006, p.146, tradução nossa) ressalta que “os alunos evidentemente são aqueles que proporcionam feedback e satisfação no trabalho” docente. Para ele, o retorno positivo do aluno, ou seja, o interesse pelas aulas, aprendizagem e valorização da pessoa do professor, confere aos docentes recompensas psíquicas e emocionais importantes para a constituição de uma identidade intrinsecamente realizada.

Em entrevista, o professor Thiago falou-nos sobre os motivos de sua satisfação em ministrar aulas para alunos em privação de liberdade:

Eu me apaixonei pela educação no sistema prisional. Hoje em dia, como professor fora do sistema prisional, eu falo que a comparação não tem nem como ser feita porque dentro do sistema você é valorizado, você é respeitado,

sua aula flui; então, tudo que você preparou você consegue executar, enquanto aqui fora, principalmente com jovens, é algo praticamente impossível porque essa questão do respeito do aluno de entender qual o papel da escola na vida deles se torna muito complicada (THIAGO).

Em determinados momentos da entrevista, Thiago chegou a expressar que os alunos têm uma “supervalorização” em relação à pessoa do professor e que esse sentimento é uma das razões pelas quais se sentia motivado a continuar lecionando na escola da unidade prisional. De acordo com Onofre (2012, p. 211), o possível mal-estar docente inspirado pela estrutura da instituição prisional é rapidamente superado e se torna “fonte de bem-estar docente, pelo reconhecimento de seu valor para os alunos, o respeito e a confiança na figura do professor, despertando motivações intrínsecas pertinentes à carreira, como o gosto de ser professor e a realização profissional”.

Outro ponto ressaltado pelos professores, em que destacamos o prazer e a realização profissional dos entrevistados, diz respeito à quantidade de alunos por sala de aula em relação à quantidade de alunos comumente observada nas escolas não instituídas em unidades prisionais. O fato provavelmente justifica-se pela praticidade pedagógica para administrar uma turma menor, com menos desgaste físico, com mais qualidade e proximidade dos alunos. Nesse sentido, a maioria dos professores afirmou não ultrapassar doze alunos, havendo uma variação média de 2 a 8 alunos por sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO).

Autoimagem e sentimento de autoestima

A análise dos dados aponta que os professores entrevistados frequentemente associam a sua identidade profissional à função de “conselheiros” por atenderem demandas emocionais; “missionários”, devido ao sentimento de que podem contribuir para a transformação da conduta dos alunos; e “corajosos”, por desempenharem um trabalho considerado desafiante ao ver do imaginário social. Essas percepções sugerem que os professores conservam em relação a si mesmos

um sentimento positivo de autoestima enquanto professores de alunos em privação de liberdade (DUARTE, 2017).

Bolívar (2006, p.40, tradução nossa) afirma que a identidade profissional é ao mesmo tempo a experiência pessoal, o papel socialmente reconhecido, a experiência subjetiva dos sujeitos e a maneira pela qual os outros o veem. O indivíduo constrói sua identidade pelo olhar do outro, isto é, “ninguém pode construir sua identidade à margem das identificações que os outros formulam sobre ele”. Sivieri-Pereira (2008) descreve que a constituição da autoimagem profissional docente se apresenta como resultado entre as dimensões pessoais (biográficas) e o contexto social e institucional em que os docentes estão inseridos.

Bolívar (2006) ainda ressalta que as necessidades do aluno, bem como o seu feedback, situam os professores perante a importância de seu papel enquanto docente, representando e comunicando a qualidade de seu desempenho profissional. O comportamento do aluno confere, ao mesmo tempo, a motivação profissional para o trabalho docente, o autorreconhecimento e a fonte de autoestima profissional. Logo, a autoimagem do professor é mediada pelas especificidades do contexto (lócus de sua práxis) e das necessidades de seus alunos.

No caso desta pesquisa, o contexto singulariza-se por se tratar de uma unidade prisional regida por normas autárquicas. Os alunos, além de alunos, são pessoas em privação de liberdade e as salas de aula se equiparam a celas.

Identidade para o outro e sentimento de incompreensão

Se por um lado os professores assimilam uma autoimagem positiva na relação qualitativa com seus alunos, por outro lado não é paradoxal afirmar que a maneira pela qual acreditam serem vistos por outros membros sociais, não discentes, associa-se, geralmente, a uma imagem negativa, instalando-se frente a essa dualidade uma espécie de crise ou conflito de identidade. Isto significa que à medida que o aluno comunica o valor do professor por meio de representações positivas (conselheiros, acolhedores, missionários),

o meio social tende a despotencializar a importância e o papel do professor em escolas de unidades prisionais, não propriamente por meio de atitude aversivas contra o professor, mas diretamente associada ao descrédito em relação à pessoa do aluno que se encontra temporariamente institucionalizado em um espaço de privação de liberdade (DUARTE, 2017).

A esse respeito, Bolívar (2006, p.133, tradução nossa) salienta que um dos elementos cruciais que configura a identidade profissional, bem como sua autoimagem, é o reconhecimento social. Isso ocorre porque a identidade profissional situa-se em um processo relacional e se constrói com os elementos de outras identidades e pelo reconhecimento (julgamento) de que os outros fazem da identidade do indivíduo. Necessariamente “a identidade que um indivíduo atribui a si mesmo (autoidentidade) apela sempre ao reconhecimento de seus demais (heteroidentidade)”. Em última instância, a identidade profissional docente se constrói cotidianamente sob o juízo da relação direta entre professores, alunos, pais, instituição e sociedade.

Os dados nos levaram à inferência de que os docentes entrevistados se sentem incompreendidos, desvalorizados e até discriminados por parte de alguns membros sociais, tais como: funcionários da unidade prisional, companheiros de profissão que não atuam em unidades prisionais, familiares, pela mídia, bem como outras pessoas (DIÁRIO DE CAMPO).

A professora Antônia relatou-nos que as pessoas, em geral, frequentemente têm uma reação de espanto quando ela anuncia que exerce docência em uma escola de unidade prisional, nitidamente associada com a crença de que se trata de uma profissão arriscada ou perigosa. Além de expressar uma reação de espanto, Antônia afirma que comumente as pessoas se utilizam de adjetivos pejorativos: “Você é doida, você é louca”, e desvalorizam sua profissão, como se o seu trabalho não pudesse contribuir em nada no processo de reestruturação dos valores e da condição social das pessoas aprisionadas:

As pessoas falam muito “Para que você está dando aula para presos? Eles vão sair de lá e vão ficar do mesmo jeito; vocês acham que vocês vão conseguir colocá-los

de volta à sociedade?”, muitos falam isso para a gente. Eles acham que os presos vão à escola somente por remissão e não para estudar. Então as pessoas acham que a gente está fazendo um serviço em vão. “Porque eles saem dali e não vão nem se lembrar da escola”, mas a gente deu o nosso melhor. Para mim, eu faço um trabalho bom. Nós fazemos um trabalho muito bom ali dentro. Mas eu também não posso obrigar ninguém seguir o caminho certo. A gente tenta (ANTÔNIA).

Nesse sentido, quando o exercício de uma profissão passa de uma situação estável, a uma atividade incerta, mal reconhecida ou problemática, Bolívar (2006) considera que o indivíduo se encontra diante de uma crise de identidade, podendo se sentir estigmatizado ou em uma condição de desvalorização. Diversos valores são colocados em xeque, levando o professor a repensar sua prática, seus hábitos, concepções e sua própria autoimagem.

Especificidades práticas do perfil docente

Buscamos, na terceira unidade temática, descrever os elementos, e as especificidades da identidade profissional dos professores inseridos na realidade da escola da unidade prisional em foco que, frequentemente, não evidenciamos no perfil docente de outros professores que vivenciam a realidade de instituições escolares não vinculadas a unidades prisionais, principalmente no que se refere à (a) trajetória profissional e ao processo de iniciação docente na escola da unidade prisional; (b) às regras e aos padrões institucionais; (c) à rotina de trabalho; e (d) às transformações intrínsecas acerca de valores humanos e sociais (DUARTE, SIVIERI-PEREIRA, 2018b).

Segundo Castells (1999), a cultura institucional (sua relação de poder, estilos e rotinas) confere representações e valores sobre a identidade dos atores que atuam em seu âmbito. Nesse sentido, advogamos que as especificidades dos alunos e da instituição conferem aspectos singulares à identidade profissional dos professores-sujeitos desta pesquisa.

Trajatória profissional e o processo de iniciação na escola da unidade prisional

Na presente categoria, descrevemos como os professores tiveram acesso à oportunidade de atuação profissional na escola da unidade prisional e como lidaram com o repentino processo de transição de uma trajetória docente marcada unicamente pelo contato com alunos socialmente livres à experiência de ministrar aulas para alunos em situação de privação de liberdade em um contexto institucional, igualmente ignorado ou desconhecido até então em seu percurso profissional.

Bolívar (2006, p.55, tradução nossa) afirma que “cada docente tem uma história de vida e uma trajetória profissional única e singular, profundamente condicionada por fatores contextuais que se cruzam nas vidas profissionais”. Para o autor, a história de vida do professor é o que frequentemente o permite se adaptar, e ocupar os diferentes espaços sociais, assim como situar-se no contexto temporal, não apenas projetando o seu passado sobre as experiências atuais, mas reconstruindo as experiências passadas sobre novos valores e concepções.

Identificamos que a maioria dos professores entrevistados iniciaram suas atividades docentes na escola da unidade prisional depois de serem indicados por outro docente que já exercia atividades laborais na escola da unidade prisional. A maioria deles relatou desconhecerem completamente sobre como era feita a educação escolar de pessoas em privação de liberdade antes de serem convidados (ou indicados) para atuarem nessa modalidade educacional. Logo, todos igualmente alegaram não ter recebido, em nenhum momento de sua formação inicial, orientações ou informações acerca da Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.

Mediante o desconhecimento e o despreparo, por não possuírem uma formação específica para a docência em escolas de unidades prisionais, todos os professores confessaram ter experimentado, nas primeiras semanas de exercício docente, sentimentos mistos entre ansiedade, angústia e choque de realidade.

Regras e padrões institucionais

É importante notar que a realidade educacional vivenciada pelos professores desta pesquisa, além de passar pelas normativas que regem as instituições escolares de Ensino Fundamental e Médio, é também atravessada por padrões e valores de uma segunda instituição, maior e mais influente, isto é, a instituição prisional que, dotada de forças autárquicas, é capaz de produzir/impor características identitárias aos modos e comportamentos dos profissionais docentes não usuais à rotina de outros professores que não estão submetidos ao complexo cenário da cultura punitiva e restritiva dos cárceres. Estas normas e ideários, incontestáveis, com o passar do tempo, automatizam-se sobre a personalidade profissional e ressoam como um dado natural, ao qual a capacidade crítica torna-se cativa. Salientamos que as regras e os padrões do ambiente de convívio refletem diretamente nos limites e nas possibilidades de expressar com espontaneidade o ser professor pessoal e profissional, conduzindo-os consciente, ou inconscientemente, a um processo de institucionalização do comportamento docente considerado adequado (DIÁRIO DE CAMPO).

Castells (1999, p.23-24) afirma que, do ponto de vista sociológico, não é difícil compreender que toda e qualquer identidade pode ser construída. Para ele, o principal questionamento sobre o processo de constituição das identidades diz respeito “a como, a partir de quê, por quem e para quê isso acontece” e aventa a hipótese de que o conteúdo simbólico das identidades, bem como seu significado, em grande medida, é construído nas relações de poder e dominação. O autor chamou esse processo de identidade “legitimadora”, segundo a qual é “introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais”.

Rotina de trabalho

Em sequência às descrições das peculiaridades da docência nessa escola de unidade prisional, identificamos, por meio da análise dos dados, especificidades próprias na rotina de trabalho dos professores pesquisados que denotam exercer influências sobre o perfil dessa cate-

goria docente, comparando essas experiências em relação às de outros professores que não estão sujeitos à mesma rotina de trabalho, incluindo: a estrutura física do ambiente escolar; o fato de presenciar alunos algemados em condições de privações e de sofrimento; a necessidade de intervir frente às demandas emocionais dos alunos; a possibilidade de o plano de aula ser censurado por motivos de segurança; a vivência diária de submeter-se a procedimentos de revista; a necessidade de ser observador/atento para não oferecer aos alunos materiais proibidos, como tesoura, cola, imagens, etc.; ser trancado em uma “cela de aula” e depender de agentes penitenciários; e cientificar-se do crime do aluno depois de estabelecida a empatia interpessoal (DIÁRIO DE CAMPO).

O ambiente escolar de uma unidade prisional transparece naturalmente aspectos agressivos em suas diferentes situações: as grades, o latido dos cães treinados para atacar, a presença dos seguranças, o barulho de portas de celas, o vozerio dos apenados, assim como o fato de o professor presenciar, todos os dias, seus alunos sendo direcionados para o interior da sala de aula algemados, em uma posição de submissão e contenção.

De acordo com Onofre (2012, p.206), no cenário prisional “encontram-se duas lógicas opostas de reabilitação”, ou seja, os princípios pautados pela educação (essencialmente transformadora) que “aponta o espaço e a vivência na prisão como possibilidade, enquanto a cultura prisional, caracterizada pela repressão” e submissão, busca conter os indivíduos em suas impossibilidades. Para a autora, é preciso promover a “compatibilização da lógica da segurança com a lógica da educação em um foco de convergência, com o objetivo comum de recuperar o aprisionado, devolvendo-o à sociedade com um projeto de vida adequado à convivência social”.

Transformações pessoais

Na última categoria do eixo temático “especificidades do perfil docente”, buscamos descrever um conjunto de transformações pessoais, profissionais e psicológicas identificadas e/ou afirmadas pelos entrevistados. Observamos que no processo permanente de constitui-

ção e atualização da identidade profissional docente, os professores em foco relataram, com muita segurança, reconhecerem transformações não somente em sua identidade profissional, mas também em relação à sua identidade pessoal.

Buscando reconhecer se percebia alguma mudança em sua maneira de ser depois que iniciaram suas atividades na escola da unidade prisional, todos os professores entrevistados afirmaram identificar transformações psicológicas (em sua maneira de ser, de sentir, de se relacionar e confiar em outras pessoas) depois que passaram a exercer docência na escola da unidade prisional. Observamos que essas transformações ocorreram de maneira diferente entre os professores. Alguns acreditam que passaram a ter uma visão ampliada da natureza humana e uma maior compreensão do processo de constituição da criminalidade; outros reconheceram uma espécie de bloqueio emocional, tornando-se mais resistentes diante de situações de sofrimento do outro; e, por último, afirmaram terem se tornado pessoas mais desconfiadas, ou menos confiantes, nas relações interpessoais fora da unidade prisional (DUARTE, SIVIERI-PEREIRA, 2018b).

Ciampa (1998, p.88) define identidade humana como metamorfose, ou seja, um “processo permanente de formação e transformação do sujeito humano que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas”. Nesse sentido, identidade tem caráter dinâmico e pode ser vista como o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, de seu contexto histórico e social e de suas particularidades.

Mediante as análises efetuadas na presente unidade temática, frisamos que as especificidades cotidianas do trabalho docente, o perfil do aluno e da(s) instituição(es) podem conferir características singulares à identidade profissional e pessoal de seus atores (BOLÍVAR, 2006; CASTELLS, 1999; CIAMPA, 1997).

Considerações finais

Em uma sociedade em que as minorias ainda são silenciadas pela mídia, pelo anonimato, por preconceitos históricos, e pela falta de expressão, buscamos, nessa pesquisa, dar voz aos professores-atores da educação de uma unidade prisional, enfatizando, ao lado dos au-

tores-militantes da educação escolar instituída nesses espaços de aprisionamento, a importância e a responsabilidade da universidade e das políticas públicas de ensino de se investir em uma reforma educacional, incluindo os professores e seus saberes no sentido de construir novos e democráticos modelos de ensino no interior das instituições prisionais, locais nos quais ainda vigora a velha lógica opressora e totalitária desde os primórdios do cárcere.

Na militância por essa reforma e pela liberdade da educação escolar aprisionada na prisão, faz-se necessária a quebra de paradigmas históricos e cristalizados no meio prisional que ainda acredita nos mecanismos de punição e de segregação para a reinserção social das pessoas aprisionadas. Para a melhoria da educação em espaços de aprisionamento, o professor não deve ser um instrumento de perpetuação de paradigmas de exclusão, dominação e submissão de homens e mulheres em situação de privação de liberdade, mas atores da concepção de que a educação é transformadora e deve ser libertadora.

No entanto, concebemos que, nesse processo de transformação social da educação escolar no interior das prisões, os professores, muitas vezes anônimos e tão silenciados como as pessoas que convivem nesses espaços, devem ser vistos, ouvidos e reconhecidos socialmente por seu papel e pela dimensão de sua identidade profissional. Estamos convictos de que a valorização dos aspectos subjetivos e das especificidades de sua experiência profissional podem conferir conhecimentos relevantes para a área da educação, uma vez que os conhecimentos são gerados, construídos e ressignificados na prática profissional docente.

Há que se reconhecer, e delegar aos docentes, o direito de falarem por si mesmos das próprias experiências, de modo que sejam eles os construtores dos saberes de sua realidade, bem como a de seu grupo profissional, em oposição aos saberes massivamente constituídos e impostos pelas categorias dominantes que desconhecem, ou desconsideram, as especificidades do contexto educacional em espaços de privação de liberdade. Nesse sentido, os professores não foram concebidos, nessa pesquisa, apenas como “objeto de pesquisa”, mas como arquitetos dos conhecimentos ora apresentados.

Entendemos que o processo de constituição da identidade profissional docente alia dimensões pessoais às especificidades dos alunos

em situação de privação de liberdade, isso porque é na interação das diferentes dimensões citadas, que emergem transformações na identidade profissional de professores que atuam na educação de jovens e adultos em privação de liberdade.

Como parte dos resultados, sugerimos que a relação professor/aluno exerce influências diretas sobre a maneira pela qual o professor constitui a sua autoimagem. O aluno, nessa relação, é como um espelho no qual o professor se olha e direciona o seu comportamento e sua prática docente. Por meio do contato com o aluno e, sobretudo por meio de seu feedback, o professor encontra sua realização profissional e sua autoestima enquanto docente em um contexto institucional repleto de limites e burocracias.

Mas, se por um lado os alunos conferem sentimentos positivos e satisfação profissional aos docentes pesquisados, identificamos, por outro lado, que frequentemente, os professores se sentem desvalorizados e incompreendidos pela sociedade que vê a docência em unidades prisionais como perda de tempo por parte dos professores que e/ou acreditam que a educação escolar seja um mérito que as pessoas que convivem em espaços de privação e restrição de liberdade não deveriam ter.

Intuímos também, por meio dos achados, que as especificidades e as características do contexto educacional inserido em espaços de aprisionamento podem conferir sobre a identidade profissional do professor características, sentimentos, receios e comportamentos singulares, isto é, a realidade do cárcere, as regras, os padrões, os limites, a rotina de trabalho e as especificidades dos alunos levam os docentes a um processo de atualização do “eu” que se desdobra para se adaptar às demandas da instituição total e de seus alunos. As transformações ocorrem tanto no âmbito pessoal como profissional, uma vez que não podemos separar a identidade profissional de um indivíduo de suas dimensões pessoais e vice-versa.

De acordo com as reflexões discutidas ao longo desta pesquisa, consideramos a educação escolar em espaços de aprisionamento um lugar de construção e reconstrução dos modos de ser e de atuar na profissão docente. Nesse ambiente, paralelo à realidade social, identificamos um campo altamente fecundo para os estudos da constituição da identidade docente, uma vez que suas especificidades rompem os modelos da educação escolar tradicional.

O diferencial desse campo não é somente o fato de o professor atuar em uma instituição total repleta de limitações e de barreiras, mas o próprio aluno com suas demandas e necessidades próprias. Essa relação do professor com seus alunos, ressaltada ao longo desta pesquisa, levou-nos à reflexão de como esses atores adaptam sua identidade profissional, e pessoal, para corresponder às demandas de seus alunos que não se limitam às necessidades intelectuais (conteudistas ou curriculares). A tarefa de ser professor nas instituições prisionais exige do professor, acostumado com a educação tradicional, uma constante adaptação e reatuação de sua identidade à realidade do mundo do cárcere.

Observamos que alguns docentes, consciente ou inconscientemente, teciam críticas ao sistema prisional, como se buscassem, de alguma forma, defender, por um sentimento de justiça, os direitos e a dignidade das pessoas em privação de liberdade independente do crime ou dos crimes que tenham cometido.

As especificidades do meio prisional levam o professor a atualizar ou modificar, significativamente, sua identidade profissional construída ao longo de sua história. Porquanto, o professor que antes atuava em escolas de sujeitos livres, na educação prisional tem que lidar com os aspectos paradoxais entre a instituição escolar e a instituição carcerária.

Mediante tanta singularidade, refletimos sobre a necessidade de se investir na formação complementar desses profissionais que, na maioria das vezes, são inseridos nessas escolas sem qualquer base que fundamente a sua prática. Se a educação é o caminho para a formação e a conscientização humana, e se ela é direito de todo cidadão, por que se tem investido tão pouco em pesquisas em torno dos professores dos sistemas prisionais que todos os dias lidam com essa demanda educacional específica da sociedade?

Sabemos que a educação escolar em espaços de privação de liberdade inclui-se entre as categorias educacionais menos refletidas e mais marginalizadas, não somente no que se refere ao fato de o aluno por si só não ser bem visto pela sociedade, mas em relação à figura do próprio professor que insiste na educação como um meio de libertar pessoas presas e livres, fora ou dentro de espaços de privação de liberdade.

Nessa ótica, é importante lembrar que, muitas vezes, a resistência de tirar a profissão docente do silêncio e do anonimato das “celas de

aula” não parte somente da sociedade, como também da direção das instituições prisionais, e da própria instituição escolar inserida nesses espaços de aprisionamento, que não valorizam, ou se mostram pouco motivadas, frente à iniciativa de novos pesquisadores. Embora as instituições tenham aceitado participar livremente desse estudo, muitas resistências foram colocadas no sentido de limitar o fornecimento de informações e de ter acesso às dependências da instituição. Consideramos que esse movimento de resistência não deve, no entanto, desmotivar os novos pesquisadores, uma vez que toda pesquisa deve subsidiar-se em compromissos éticos que visam ao crescimento social.

Acreditamos que a educação deve agenciar a transformação da comunidade, promovendo a capacidade crítica dos indivíduos, permitindo-os e motivando-os à transcendência dos limites impostos pelas concepções dominantes. Sob essa perspectiva, afirmamos que pesquisar sobre educação escolar em espaços de aprisionamento também é militar pelas minorias (professores e alunos) que convivem sob a exclusão e segregação desses espaços.

Consideramos que a educação escolar em instituições prisionais ainda é um campo em vias de construção de sua própria identidade. Enquanto categoria do vasto campo da educação, a definição de suas bases, valores, práticas e missões tornam-se fundamentais para a compreensão das múltiplas faces da identidade de seus atores.

Frente à fecundidade dos possíveis estudos científicos em unidades prisionais, sugerimos que novas pesquisas concentrem seus estudos na promoção de uma maior interação entre as diferentes equipes de trabalho no sentido de levar até as pessoas em privação de liberdade uma educação realmente integral, democrática e participativa. A educação não é, e não deve ser, apenas um papel da escola. Enfermeiros, advogados, psicólogos, assistentes sociais e agentes penitenciários podem, e devem, em nossa concepção, participar ativamente no interior das salas de aula, levando ações educativas libertadoras e profundamente calcadas no respeito e na dignidade humana às pessoas em privação de liberdade. E, ao conviverem de maneira diferente, realmente próximas às pessoas em privação de liberdade, esperamos significativas transformações na identidade dessas categorias profissionais, abrindo espaço para que os alunos, nessa relação dialética, experimentem um sistema prisional menos aversivo e controverso.

Referências

ANDRÉ, M.E.D.A.; LUDKE, M.. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de Análise Institucional**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: EdicionesAljibe, 2006.

BUENO, B.O. Ométodo autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BRASIL. Resolução CNS n° 466, de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59-62. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 07 abr. 2020.

CASTELLS, M. **O poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CIAMPA, A.C. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, v.3, n°6, p.87-101, jul/dez, 1998.

CIAMPA, A.C. Identidade. In: CODO, W.; LANE, S.T.M. (Orgs). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997. 58-77p.

DUARTE, A.J.O.; SIVIERI-PEREIRA, H.O. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos**, v.22, n.4, p.344-352, mai./jun. 2018a.

DUARTE, A.J.O.; SIVIERI-PEREIRA, H.O. Especificidades da docência em uma escola de unidade prisional: impactos sobre a identidade docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.25, n.1, p.109-128, jan./mar. 2018b.

DUARTE, A.J.O. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTRM), Uberaba-MG, 2017.

FIORI, E.M. **Educação e Política**. Porto Alegre: E&PM, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira sobre formação de Professores**, São Paulo, v.1, n. 01, p.109-131, ago./dez. 2009.

GURGEL, W.B. A triangulação em debate: considerações sobre o modelo minayano de avaliação por triangulação de métodos. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v.5, n.1, p.43-68, julho. 2007.

MARCONDES, N.A.V.; BRISOLA, E.M.A. Análise por Triangulação de Métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Uni-Vap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

ONOFRE, E.M.C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonia**, v. 22, n.1, p.111-120, jan./jun. 2011.

ONOFRE, E.M.C. Desafio histórico da educação prisional brasileira: Ressignificando a formação de professores... um quê de utopia? **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.47, p.205-219, set. 2012.

ONOFRE, E.M.C.; JULIÃO, E.F. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p.51-69, jan./mar. 2013.

ONOFRE, E.M.C. Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades. IN: **ANPED**, 31ª Reunião, Caxambu, 2008. Disponível em: > <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-4794-int.pdf><. Acesso em: 07 de abril de 2020.

PEREIRA, J.E.D.; FONSECA, M.C.F.R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Rev. Educação&Realidade**, v.3, n.26, p.51-73, jul./dez. 2001.

SERRADO JÚNIOR, J.V. A formação do professor do sistema penitenciário: a necessidade de uma educação reflexiva e restaurativa nas prisões. FCT/UNESP, Presidente Prudente, 2008. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/318_237.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

SIVIERI-PEREIRA, H.O. **O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente**. 2008. 320f. Tese (Doutora em Ciências, Área: Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. USP, Ribeirão Preto-SP, 2008.

SOUZA, R.C.C.R.; GUIMARÃES, V.S. Docência e identidade profissional do professor. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; (org). **Professores e professoras formação: Poiésis e práxis**. Goiás,

PUC, 2011.

VASQUEZ, E.L. **Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional:** Uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP, 2008.

WERNKE, M. S., et al. A educação por trás das grades: uma possibilidade de (re)inserção social. In: ANPEDSUL, 8. 2010, Londrina. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69048/41530>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

CAPÍTULO IV

PROFISSÃO-PROFESSOR: Herói ou Vilão da Educação? ¹

Wellington Félix Cornélio² - UFTM

Helena de Ornellas Sivieri-Pereira³ - UFTM

Introdução

Santos e heróis, artistas e profetas voltam a ser importantes para o pensamento social, como em Homero, ou em muitas das mais antigas tradições religiosas, desequilibrando não só o jogo esportivo e a guerra, mas também o próprio processo cultural. Presenciamos seres humanos mais preocupados em cuidar dos seus pequenos mundos repletos de heróis, alimentando a concepção individualista, definida entre o “meu eu” e o “meu herói”.

-
- 1 Pesquisa desenvolvida em Dissertação de Mestrado intitulada: “O Imaginário do ‘Professor-Herói’ na Cultura da Escola Pública do Estado de Minas Gerais”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em dezembro de 2017, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Helena de OrnellasSivieri-Pereira.
 - 2 Sobre o autor: Advogado e Cientista Social. Especialista em Ciências da Religião. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Acadêmico do Curso de Filosofia na Universidade Católica de Brasília (UCB). Professor de Educação Básica. ‘Professor-Formador’ na Casa do Educador ‘Prof.^a Dedê Prais’, instituição de formação profissional continuada dos Professores da Rede Municipal de Uberaba. Conselheiro Regional do Triângulo Mineiro da Associação dos Docentes, Discentes e Pesquisadores de Ensino Religioso e Ciências da Religião de Minas Gerais (ADPER-MG). E-mail: wfc.cientistasocial@gmail.com
 - 3 Sobre a autora: Psicóloga, doutora em Psicologia pela USP/RP. Pós-doutorado em Educação pela UFSCar e pela Universidade do Minho (Braga/Portugal). Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: helena.pereira@uftm.edu.br.

Segundo Nascimento Filho (2006), hoje muitos acham que necessitam de um herói. São levados, na verdade, a acreditar nessa necessidade. Para milhões de pessoas cujas vidas se apresentam como meras repetições de tarefas rotineiras, negando a criatividade diluída em rotinas e ações pré-determinadas, a “utilidade” de heróis parece ser mais expressiva. Este homem comum parece viver seu cotidiano por uma imposição e “necessidade exterior”.

À pergunta ‘quem precisa’, podemos responder que hoje muitos acreditam precisar de um herói. Melhor seria dizer, talvez, que hoje muitos são levados a acreditar na necessidade de um herói. [...] interessa-nos saber como o homem comum, aquele que vive o seu cotidiano e que o experimenta como a ‘essência de sua realidade. é levado a ter necessidade de heróis’ (NASCIMENTO FILHO, 2006, p. 40).

Neste sentido, o herói pode adquirir uma diversidade de funções [para criadores e receptores], em conformidade às necessidades do sistema dominante, processo cultural, práticas e interações sociais.

Exemplo oportuno a ser considerado é a Escola Pública Contemporânea e suas inúmeras funções que têm exigido do professor um ofício a ser cumprido, além da sua formação profissional. Muitas vezes, o professor se sente convocado a desempenhar as funções de assistente social, enfermeiro, psicológico, conselheiro e orientador sentimental, entre outras.

Nessa concepção, essas exigências colaboram para um sentido de desprofissionalização, de perda de identidade profissional da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante (NORONHA, 2001 apud OLIVEIRA, 2004). Por outro lado, percebe-se que não poderá atender a esta convocação por não ter as habilidades necessárias para tal realidade.

Desta forma, há uma dicotomia e, ao mesmo tempo, uma inter-relação (interface) simbólica e dialética, pois o professor transfigura a sua imagem, apresentando-se ora como herói [cumprindo todas essas funções e outras mais...] e ora como vilão [naturalmente deixando alguma exigência, que extrapola o ofício de professor].

Essa situação é reforçada mais ainda por um discurso fantasioso, baseado no comunitarismo, no voluntariado, na aparente “promoção” de uma educação para todos, acentuado pela falsa e enganosa ideia da gestão “ampla” e “participativa” [que na prática, esvazia a importância do gestor, resultando um vácuo e um paradoxo quanto às efetivas responsabilidades], identificando, nesse contexto, um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.

Tais mudanças, recentes na organização escolar, indicam uma flexibilidade nas matrizes curriculares e processos avaliativos, resultando novos padrões no ambiente escolar e um novo perfil de trabalhadores docentes.

Porém, essas mudanças, aparentemente promissoras, demonstram mais uma pregação sobre a prática do que a própria realidade. Em síntese, há um abismo entre o que é difundido nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas, apresentando-se uma grande defasagem. Verdadeiramente, para se compreender as mudanças reais que ocorrem no cotidiano docente, necessário se faz chegar até o interior, o “chão” e a “essência” da escola.

Vejam os entendimentos dos autores, a seguir:

Tais fronteiras [as da Educação] transformam o professor num Sísifo, que nelas vê limitações, como correntes que o amarram e lhe impõem tarefas impossíveis. Mas, se tais fronteiras são consideradas legítimas, elas podem levar a conhecimentos que permitam a formulação da teoria educacional, baseada não no “idealismo narcisista”, mas na ciência (ALEXANDER et al, 1981, p. 467).

Vale ressaltar que perdura no Brasil a tradição católica romana, que transformou o trabalho em castigo numa ação destinada à salvação⁴. Acharmos o trabalho um horror, o famoso “batente”, nome indicativo de um obstáculo. O fato é que não temos a glorificação do trabalhador, não há realização plena no trabalho, e, sim, “sofrimento”.

4 Diferentemente da tradição protestante que considera o trabalho fonte de riqueza e prosperidade ao homem. Isto é, a riqueza se torna uma comprovação de honestidade e idoneidade religiosa para o indivíduo, convivendo de forma harmônica e compatível com os ditames e desejos de Deus.

E no caso específico do professor, condições adicionais, simbólicas, intensificam esse processo, pois ele “sacerdotizou” e “sacralizou” seu trabalho, encobrindo ele mesmo de uma aura missionária e salvadora. Existe uma resistência de se considerarem trabalhadores e temem a explícita proletarização real que a categoria profissional sofreu e talvez, temam a proximidade com outras categorias de trabalhadores, a quem “transmitem o saber” e “salvam das trevas da ignorância” (OLIVEIRA, 2001). Acompanhando essa compreensão, à medida que a categoria docente se aviltava em termos de salário e se encontrava perante dificuldades organizativas, instaurou-se “um processo de representação social de heroização, encobrindo à consciência do que acontecia na realidade” (*Ibidem*, 2001, p. 09). Em resumo, esta “rede representacional” incentivou a visão e atitudes de se considerar o magistério um dom ou uma missão.

No presente trabalho de cunho descritivo, propomos nas páginas seguintes, relatar pesquisa de dissertação de mestrado relacionada à temática ora acima apresentada, de abordagem qualitativa, analítico-descritiva, de forma interpretativista⁵. Os dados obtidos foram tratados pela técnica denominada Análise de Conteúdo, descrita por Bardin (2009).

A proposta de investigação foi desenvolvida em duas (02) Escolas Públicas da Rede Estadual, ambas com contingentes acima de quinhentos (500) alunos e situadas na cidade de Uberaba/MG. Quanto ao delineamento metodológico, tal estudo foi definido, envolvendo análises acerca da realidade docente e das relações pedagógicas, demonstradas por meio de depoimentos de docentes, alunos e pais ou responsáveis, que participam assiduamente do cotidiano das escolas pesquisadas, totalizando treze (13) pessoas incluídas na pesquisa.

5 Contrapondo o paradigma positivista, entre o século XIX e XX, surge uma abordagem alternativa, visando a um olhar atento às causas do fenômeno social, comportamental e físico, denominada interpretativista. Esta perspectiva propõe a análise do fenômeno social, a partir dos significados que o constituem (SCHWANDT, 2006), admitindo a subjetividade na apreensão da realidade social e utilizando-a como método válido de compreensão dos processos e fenômenos sociais. Tal paradigma compreende, como essencial, no estudo dos fenômenos socioculturais, a interpretação das “teias de significados” produzidas, reproduzidas e ressignificadas pela cultura humana.

Objetivos da Pesquisa e Problematização

As questões da pesquisa foram pautadas sob os respectivos enfoques:

- 1) Enfrentando as “batalhas” e desafios da Educação, esta “honoraria” [tornar-se herói] seria um mérito ou um encargo imposto pela Escola e pela Sociedade, pesando-lhe um fardo que estaria obrigado a carregar?
- 2) Como lidar com esta situação em que o professor encontra-se desmotivado, com seus baixos salários, com a precarização e desvalorização do seu trabalho, cansado pelas jornadas exaustivas mas que, inversamente e contraditoriamente, perante a sociedade, a família e a comunidade, é referenciado e elevado à condição e ao status de herói destemido, que enfrenta os problemas sociais da Educação Brasileira?
- 3) Dentre os vários efeitos dessa possível acomodação dos envolvidos no processo educacional, poderíamos considerar a exploração exacerbada nas relações do trabalho docente?

O objetivo geral da pesquisa foi dedicado a investigar e identificar os efeitos do imaginário do “professor-herói” na cultura de Escolas da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Uberaba.

Quanto aos objetivos específicos, a proposta buscou identificar elementos de construção da cultura no ambiente escolar; correlacionar o imaginário do “professor-herói” dentre esses elementos de construção da cultura das escolas pesquisadas; e ainda, verificar a hipótese dos riscos, dificuldades ou prejuízos resultantes da acomodação dos personagens envolvidos no processo educacional, cuja cultura é baseada, predominantemente, no imaginário de “professores-heróis”.

O Desenho da Pesquisa e Metodologia

É oportuno destacar a definição de Richardson (1989, p. 70), esclarecendo-nos que “método em pesquisa significa escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenômenos”. Peireira e Queiros discorrem sobre os dois principais métodos utilizados:

Os métodos são divididos em dois tipos fundamentalmente, o método qualitativo, definido por um axioma de crenças do pesquisador; e o método quantitativo, definido por estudos que expressam análises numéricas. Muito se argumenta em favor de um tipo de método baseando tais argumentações pelo tipo de problema, pela subárea pesquisada, pelas características de cada método e técnicas a serem utilizadas e principalmente pelo objeto de estudo (PEREIRA; QUEIROS, 2012, p. 68).

A denominação “pesquisa qualitativa”, derivada de um movimento reformista que surgiu na comunidade acadêmica no início dos anos de 1970 (SCHWANDT, 2006), questionava pesquisas científicas sociais “somente experimentais” ou “quase-experimentais”, instrumentalizadas por uma “postura quantificadora que se apresentava livre, como se não estivesse sujeita a nenhuma expressão teórica determinada, dando resposta a uma dimensão positivista da explicação dos fenômenos sociais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 116 apud PEREIRA; QUEIROS, 2012, p. 67).

Denzin e Lincoln (2006) explicam quanto à aceção do termo, sob a seguinte ótica:

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações

situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processo. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Porquanto, a pesquisa qualitativa é multidisciplinar (Ibid., 2012) e dispõe de uma série de instrumentos ou procedimentos, tais como o estudo de caso, textos observacionais, históricos, diários, análise de conteúdo, análise do discurso, grupo focal, dentre outros (op. cit. p. 23).

Como já exposto em nossa introdução, a proposta de investigação utilizou e situou o locus social, Escola Pública, onde também não seria diferente a percepção da figura de um “salvador” dos problemas da Educação Brasileira em que se estabelece, sutilmente, a simbologia do “professor-herói”.

Salientando suas especificidades e sua natureza múltipla, laica e democrática, optou-se pela Escola Pública por ser onde há maior diversidade cultural e social entre os envolvidos no processo educacional. Acreditou-se que tal locus seria cenário ideal de concentração e integração da linguagem, vivência, convivência, dos conflitos de ordem social, bem como de relações de classe e maior efervescência ideológica socioeducacional.

O material coletado, relativo aos depoimentos, foi obtido por meio de gravações extraídas a partir de entrevistas no formato semiestruturado. As gravações transcritas e as perguntas do roteiro levaram em consideração a prática docente, as dificuldades, os desafios, dentre outras informações pertinentes, no caso dos professores; e ainda, quanto aos pais, familiares e alunos, as perguntas fazem referência às expectativas quanto aos professores, à instituição de ensino, às eventuais frustrações, dentre outras informações.

Empregou-se o “fechamento amostral” por saturação teórica, originalmente conceituado por Glaser & Strauss (1967) e aprimorado por outros autores.

O fechamento amostral por saturação teórica é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados. Noutras palavras, as informações fornecidas pelos novos participantes da pesquisa pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados que estão sendo coletados (FONTANELLA BJB et al, 2008, p. 17).

Thiry-Cherques (2009, p. 21) considera o critério de saturação “[...] um processo de validação objetiva em pesquisas que adotam métodos, abordam temas e colhem informações em setores e áreas em que é impossível, ou desnecessário, o tratamento probabilístico da amostra”.

Desta forma, foram considerados os vários sujeitos envolvidos na relação cotidiana da escola e, ao promovermos o exame dos discursos, da cultura e simbologia presentes em seus depoimentos, pensamos a respeito das resultantes e efeitos que se constituem.

Vejamos o quadro a seguir para melhor detalhamento dos sujeitos:

Quadro 01 - Sujeitos da Pesquisa – Dados Gerais.

Pseudônimo	Segmento	Sexo	Idade	Conteúdo lecionado	Tempo/Profissão	Tempo/Escola	Motivo: Escola/Escola
CARLITO	PAI	MASC.	54	-----	-----	-----	Já estudou na Escola; mora perto.
CHICO	PROFESSOR	MASC.	33	MATEMÁTICA - E.M.	11 ANOS	10 ANOS	-----
DITA	MÃE	FEM.	50	-----	-----	-----	Já estudou na Escola.
GABRIEL	ALUNO	MASC.	17	-----	-----	03 ANOS	-----
JUCA	PROFESSOR	MASC.	47	GEOGRAFIA - E.M.	15 ANOS	15 ANOS	-----
JUREMA	AVÓ	FEM.	58	-----	-----	-----	Parentes estudaram na Escola; mora perto.
LUÍZA	MÃE	FEM.	35	-----	-----	-----	Já estudou na Escola; mora perto.
LINUS	PROFESSOR	MASC.	28	HISTÓRIA - E.M.	08 ANOS	04 ANOS	-----
MAGALI	PROFESSORA	FEM.	34	QUÍMICA - E.M.	11 ANOS	08 ANOS	-----
MÓNICA	ALUNA	FEM.	17	-----	-----	10 ANOS	-----
ROSA	ALUNA	FEM.	18	-----	-----	01 ANO	-----
SOUSA	PROFESSOR	MASC.	61	BIOLOGIA	30 ANOS	13 ANOS	-----
ZECA	ALUNO	MASC.	18	-----	-----	10 ANOS	-----

Fonte: Dados fornecidos pelo Autor da Dissertação, 2017.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, buscou-se nos participantes especificados sujeitos com vinculação mais significativa com a problemática em discussão e maior envolvimento no *locus*-social (Escola) escolhido.

Os sujeitos da pesquisa foram submetidos à entrevista, seguindo os critérios referidos anteriormente, tais como, por exemplo, a participação assídua do cotidiano da escola, preferencialmente por meio de associações, colegiado e/ou grêmio estudantil.

A coleta de dados nas escolas escolhidas foi realizada, cumprindo todas as entrevistas previstas, com a participação de cinco (05) professores; quatro (04) alunos (dois alunos e duas alunas); e quatro (04) pais/mães/responsáveis.

Foram utilizados pseudônimos para os entrevistados e omitidos os nomes das correspondentes escolas para serem resguardadas as suas identidades, bem como garantido o compromisso de sigilo e confidencialidade da pesquisa.

Conforme referido anteriormente, os dados obtidos foram tratados pela técnica denominada Análise de Conteúdo, descrita por Bardin, como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2009, p. 31)

Seguindo as fases fundamentais da análise de conteúdo (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados), utilizando o modelo misto, foram estipuladas categorias analíticas (categorias iniciais) e, posteriormente, a categorização final das unidades de análises (categorias finais).

Vejamos nos quadros a seguir as categorizações constituídas:

Quadro 02 – Categorizações Iniciais e Finais.

CATEGORIAS INICIAIS	
<ul style="list-style-type: none">• Magistério: Sacerdócio• Magistério: Missão/Chamamento• Magistério: Vocação/Dom/Amor• Professor: Polivalente	<ul style="list-style-type: none">• Professor: Culpado• Professor: Especialista/Profissional• Professor: Perdedor/Negligente
CATEGORIAS FINAIS	
Professor- Herói	Professor-Vilão

Fonte: Dados fornecidos pelo Autor da Dissertação, 2017.

Silva *et al* (2005) especifica que a análise de conteúdo propõe uma decomposição do discurso e a identificação de unidades de análise para categorização das situações, possibilitando a reconstrução de significados, no intuito de se compreender com profundidade a realidade do grupo pesquisado. As autoras esclarecem, ainda, que tal técnica não obedece a etapas rígidas, mas prevalece esta reconstrução de significados realizada, simultaneamente, com as percepções do pesquisador, nem sempre possíveis de serem claramente delimitadas.

Categorizações, Resultados e Discussões

Concluídas as categorizações e análises iniciais, passaremos à demonstração dos resultados da pesquisa, utilizando o quadro abaixo e, em seguida, explicaremos o caminho percorrido, cada categoria e discussões pertinentes.

Quadro 03 – Categorizações Finais: Resultados.

CATEGORIAS FINAIS		CATEGORIAS INICIAIS
A) Professor-Herói	B) Professor-Vilão	
1. Magistério: Sacerdócio: Mônica, Magali, Juca, Sousa, Linus e Carlito.	1. Professor: Culpado Magali, Linus, Carlito, Dita e Luíza, Rosa, Chico, Juca e Jurema	
2. Magistério: Missão/ Chamamento: Gabriel, Magali, Juca, Sousa, Linus, Carlito, Dita, Luíza e Rosa	2. Professor: Especialista/ Profissional Chico, Rosa, Linus, Carlito e Jurema.	
3. Magistério: Vocação/Dom/ Amor: Mônica, Gabriel, Magali, Chico, Sousa, Linus e Carlito.	3. Professor: Perdedor/ Negligente Carlito, Dita, Luíza, Jurema.	
4. Professor: Polivalente: Zeca, Chico, Linus, Dita, Luíza e Jurema.		

Fonte: Dados fornecidos pelo Autor da Dissertação, 2017.

A visão interpretativa da realidade, pelo ponto de vista exteriorizado no discurso dos entrevistados, bem como orientada pelas hipóteses da pesquisa e do referencial teórico, possibilitaram o surgimento das categorias iniciais acima organizadas. Destas categorias iniciais, resultaram duas categorias finais, sugeridas a partir da significação (ou imaginário) do professor-herói e do professor-vilão. Tais categorias iniciais foram aglutinadas em função da temática abordada, sendo as primeiras quatro (04) agrupadas à categoria final do professor-herói e às demais, três (03) categorias, agregadas à categoria final do professor-vilão, totalizadas em sete (07) unidades, que examinaremos adiante detalhadamente:

A) PROFESSOR-HERÓI: dentro desta categoria final, estão descritas quatro categorias iniciais que se referem ao magistério sacerdócio; ao magistério missão/chamamento; ao magistério vocação/dom/amor; e ao professor polivalente.

1. Magistério Sacerdócio: A ideia do trabalho docente ligado ao sacerdócio é fruto da tradição brasileira católica que considera o trabalho um “horror” e, no caso do professor, há ainda condições simbólicas que intensificam esse processo de sacerdotização, e até sacralização do trabalho docente, segundo Oliveira (2001). Giraldes (2011), em um outro sentido, defende que o importante é seguir por um caminho ao cerne do magistério, alcançável na visão das atitudes, das experiências de vida, perpassando, neste contexto, pelo “sacerdócio” ou pela “doação plena”.

Parafraçando Sivieri-Pereira (2008, p. 202),

em relação às características da profissão docente, é compreensível que os professores apresentem dificuldade pois a docência é uma profissão que durante muito tempo foi negligenciada em termos de categorização de suas funções e especificidades, muitas vezes identificada como *sacerdócio*. [grifo da autora]

Dos sujeitos ouvidos, seis entrevistados corroboram com a literatura correlacionada, reproduzindo a noção de magistério sacerdócio. A aluna Mônica, ao ser indagada sobre o porquê de o professor, mesmo sendo desvalorizado, exercer sua profissão com dedicação, e insistir com o aluno, responde:

Eu acho que é o amor pelo que ele faz, entendem? O professor Rubens fala que está na sala de aula por uma causa, um compromisso que ele fez com ele mesmo e os alunos dele; ele optou por não desistir, ele optou por acreditar na gente, que podemos ter um futuro, eu acho que é isso que os professores pensam...

Já a professora Magali perguntada sobre sua realização profes-

sional nos revela:

[...] mas eu gosto muito do que faço, então faço com amor [...] eu penso no que quer e tento fazer por ele, né, então... E não trabalho só para ele, aí eu trabalho para todos por aqueles que querem, então assim eu gosto do que eu faço.

Igualmente, o professor Juca ressalta sua satisfação, apesar da pressão social e familiar, sobre questão salarial.

eu estou tão satisfeito que queria continuar sempre dentro da profissão, mas é isso então... [...] embora o salário seja pouco e de vez em quando nas conversas familiares: 'você deveria fazer outro concurso para ganhar mais' [...] é ... a gente vive uma pressão social, principalmente sobre a questão de salário, mas é uma coisa que eu gostaria mesmo de continuar, de fazer aquilo que eu gosto.

O Professor Sousa manifesta também, que apesar das questões salariais, sente-se satisfeito e realizado com a profissão docente. Vejamos:

Plenamente, dentro da minha consciência da minha cabeça, sou uma pessoa que me sinto bastante realizado em função da idade também. [...] às vezes as pessoas confundem, se discute meu nível econômico, financeiro. [...] Não ganho um bom salário [...]. Assim, a contento, mas, na questão da realização profissional, sim, estou satisfeito.

Em consonância, outro professor entrevistado, Linus, sente-se satisfeito sob o aspecto da “devoção”; contudo, comparando o salário de um professor com a remuneração de um frentista:

Então você fala assim: 'Ab, essa coisa de professor devoto, professor... Isso ainda existe?' Nesses lugares que a gente está, existe porque pelo salário a gente não ficaria aqui não, ganhar dois mil para fazer o que gente faz, com certeza você não ficaria. O frentista de posto ganha isso, entende? Então, você fala assim: 'Como é, você está satisfeito?'. Não, não estou! Eu não estou satisfeito porque como profissional, eu não sou realizado. Agora como devoção, aí sim, aí eu me sinto satisfeito, porque eu sei que eu faço muito mais

para sociedade e para população do que um médico.

E, por fim, o pai Carlito reproduz também tal pensamento, talvez relacionando à profissão docente, à caridade ou filantropia:

Então tenha paciência para ensinar. Não tem que trabalhar por causa de salário, ficar preocupado com salário, sempre vai ser um péssimo professor. Se preocupe em ensinar; o salário é a sua gratificação, o salário.

Em suma, a ideia do magistério sacerdócio, oriunda da idade média, que parecia não ser tão vivaz em épocas contemporâneas ainda ultrapassa as fronteiras temporais na pós-modernidade.

2. Magistério Missão/Chamamento: Concebendo a ideia de chamamento e saga missionária em suas falas, nove sujeitos expressaram tal significação. Retomando Oliveira (2001), corroborada pelas opiniões dos sujeitos relacionados, à medida que os professores se aviltavam em termos salariais e se encontravam perante suas dificuldades organizativas, segundo a autora, já citada anteriormente, “um processo de representação social de heroização encobria a consciência do que acontecia na realidade (OLIVEIRA, 2001, p. 09)”. Em síntese, esta “rede imaginária” incentivou a visão e atitudes de se considerar o magistério um dom [nossa próxima categoria] ou uma missão. O aluno Gabriel manifesta tal sentido ao afirmar que [...] *não nasceu para ser professor*, ou seja, há uma predestinação divina [nascido para isso ou aquilo] para se exercer a profissão docente.

A professora Magali reforça a ideia da “missão do professor-herói”, que enfrenta as batalhas da educação, sujeita a perigos e dificuldades, declarando que:

[...] eu penso que sim, nós somos heróis, que a gente trabalha sem recursos né? [...] nós trabalhamos com alunos com poucas condições [...] com a comunidade né, usuária de drogas né? [...] a gente tem que ser herói porque a gente tem que dar conta de dar aula, a gente tem que conseguir resgatar esse aluno e trabalhar com esse aluno, também porque a gente sabe que está sujeito a qualquer momento uma agressão. Então, nós somos heróis. A gente tem que trabalhar, o nosso salário não é muito mas, mesmo assim, a gente acorda todo dia e vai à luta.

Então, para mim, professor-herói encaixa nisso daí.

O professor Juca destaca a questão do chamamento, utilizando o termo “encantamento”, dando uma conotação mágica e surreal ao escolher a profissão:

Eu acho que fui encantado pela profissão; esse encanto veio realmente dos livros do Paulo Freire, aliás, não, dos livros do Rubem Alves [...]. Mas foi por essa possibilidade de... ajudar as pessoas de uma maneira geral, serem melhores pessoas, então foi mais por esse encanto que eu levei [...]

Na sequência, outro professor, Sousa, destaca um “chamado interior”, frisando que desde adolescente foi “conduzido” e “vocado” para o exercício da docência:

[...] desde que eu estava terminando o ciclo, hoje o ciclo médio, da nossa educação, eu já mostrava claramente os pendores para sala de aula, para educação. [...] já existia um embriãozinho, uma sementinha lá dentro da minha formação que, posteriormente, me impulsionou para o ... lado da educação, então foi identidade mesmo, eu não fui forçado, eu não improvisei [...] eu acho que deve existir muitos fatores, né... para o profissional da educação, mas, a vocação está lá também; se ele não tiver uma identidade, um chamado interior, para trilhar essa estrada, eu acho que fica difícil [...]

O professor Linus complementa com os aspectos da devoção, da predestinação e do caráter missionário e humanitário:

[...] na realidade, você lida com pessoas, mas o importante não é nem o conteúdo, são os valores que você passa para pessoa. E então, além de profissional, você tem a questão da devoção mesmo, daquela coisa de nascido para aquilo.

Já o pai Carlito, de maneira peculiar, utiliza tal categoria em sentido diverso se referindo à profissão docente como uma espécie de maldição eterna, da qual o professor nunca se deixaria libertar:

Se aquele aluno tem dificuldade... não vai explicar dez vezes para ele, você tem que explicar cem, mil vezes... É sua obrigação, é do professor. Você optou por ser professor, eu não fui lá pedir e nenhum aluno... 'Vai ser professor!'. Não. Você estudou, você resolveu fazer pedagogia, seguir essa linha de ensinar. É tão bonito...

A mãe Dita relembra, também, os aspectos samaritanos, missionários e devotos da profissão docente:

É muito linda, é muito linda e hoje não é valorizada, infelizmente, não é. E é uma responsabilidade que você tem dentro da sala de aula, de cuidar de vinte ou trinta alunos e cada aluno com uma educação, cada um com jeito de ser [...]

Ao final, Rosa, aluna de uma das escolas pesquisadas, reafirma a essência missionária e messiânica do trabalho docente:

Ele está sempre se doando, está sempre se expondo. Por exemplo, no Rio de Janeiro, os professores estão sempre se expondo a questões de risco. Os professores aqui de Uberaba, da parte da noite, sempre estão na questão de risco e não têm um retorno. Os alunos estão pouco ligando, muitos comemoram por não ter aula. E uma, está difícil ser professor hoje em dia.

Correlacionando, Zimmermann e Rubio (2016) consideram que a trajetória do professor se aproxima do mito de Quíron, o centauro mestre dos heróis. “[...] o chamado do professor, que por sua vez implica no enfretamento diário de um cotidiano que envolve os desafios de novas aulas, novas turmas, novas dificuldades [...] (ZIMMERMANN e RUBIO, 2016, p. 269).”

Igualmente, Campbell (1993) defende a ideia de que os mesmos mitos estão por trás de todas as histórias e, em toda narrativa, o herói cumpre uma mesma jornada: partida, preenchimento e retorno. Primeiro ele recebe um chamado que não pode recusar. Em seguida, parte em uma busca e quando cumpre sua tarefa, volta para dividir a dádiva recebida com seu povo. Nesse sentido, o professor herói enfrenta seus inimigos e desafios...

3. Magistério Vocação/Dom/Amor: Segundo Costa (1995) apud Bohnen (2011), em nosso país o magistério historicamente esteve associado à catequese, isto é, à igreja católica que misturava questões “ditas pedagógicas” a missões religiosas. Tal tradição foi assimilada pela nossa cultura escolar e, nos dias atuais “há uma visão social que tende a associar a docência com vocação, missão, atividade a ser exercida por pessoas abnegadas, desprendidas” (BOHNEN, 2011, p. 65). Segundo a mesma autora, essa visão pode ser percebida também “como um despertar para a educação”, ou mesmo relacionada ao trabalho pastoral e trabalho voluntário. O referencial teórico exposto também trata a respeito do ideal do magistério vocação/dom/amor, pois a presente categoria chega a ser muito semelhante às anteriores. Corroboram com tal concepção: Oliveira (2001); Giraldes (2011) e Sivieri-Pereira (2008), além de Bohnen (2011).

Sete sujeitos sinalizaram por tal categoria, salientando que destacaremos as principais falas, iniciando-se pela aluna Mônica, que reafirma a noção do “dom para ensinar”:

[...] não sei, acho que cada um nasce com um dom, uma especialidade e eu acho que a minha é essa. Você sente que tem aquele dom para ensinar [...] O que eu quero ser? Então eles despertaram em mim essa paixão pela sala de aula, por ensinar.

O aluno Gabriel já faz menção ao magistério por amor, comparando a relação docente a relações familiares, ao responder de qual professor ele mais gosta:

Professora Xabéu de matemática[...]. Ela explica bem, atenciosa, ela trata você como um filho dela, entendeu? [...] Professora Vilma [...] ela era, tipo uma avó para mim.

Já Sousa acredita que o professor é um predestinado, vocacionado, escolhido por um chamado interior, confirmado a seguir:

[...]foi uma vocação porque eu acho que deve existir muitos fatores, né... para o profissional da educação, mas, a vocação está lá também.

[...] eu entendo que atrás então, dessa questão vocacional, que eu acredito que ela deve existir[...]

O professor Linus, ao ser indagado sobre “o que seria o professor para ele”, nos respondeu:

É... Não sei, não sei dizer, é tudo, né? É minha profissão, é o que eu faço, eu vivo para isso aqui, eu vivo minha vida toda. É isso aqui, eu não tenho nenhum momento fora disso daqui. Eu ainda tenho energia para isso, mas hoje, para mim, é tudo [...]Então, eu quero ficar e é isso! Enquanto eu tiver energia, é isso!

E, finalmente, o pai entrevistado, Carlito, enfatiza a noção da prática do ensino relacionada ao dom, à vocação e ao amor vinculados àqueles indivíduos escolhidos, particularmente sugerindo a escolha como sublime, divina ou até transcendental.

Vejamos:

Ensinar é dom, cara, é dom [...] Cara, entendeu? Então o professor em primeiro lugar, ele antes de virar professor, de começar a estudar para isso, ele tem que ter o dom[...]‘O meu negócio é fazer pedagogia, eu amo isso, eu amo trabalhar com criança, eu amo adolescente, eu amo ensinar.’

É importante observar como os discursos de maneira aleatória se coincidem, inclusive com a utilização de palavras idênticas (dom, amor, vocação...), assimiladas pelo nosso sistema cultural e reproduzidas pelo senso comum.

4. Magistério Polivalente: A literatura científica relacionada à polivalência do magistério tem compreendido que tal “qualificação” é resultante do pacote de novos desafios do professor na contemporaneidade. São alguns dos principais exemplos: as últimas mudanças sociais; a complexidade cada vez maior nas relações; os questionamentos manifestados sobre o sentido e eficiência do ofício docente; as novas tecnologias que modificaram a relação com o saber; bem como, a me-

dição, as dificuldades do mercado de trabalho, o crescimento do desemprego, as mudanças nas estruturas familiares, o pluralismo cultural e os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos...

Outrossim, as tarefas dos professores se multiplicaram, incluindo questões administrativas e burocráticas, acarretando altos níveis de pressão e estresse (ALTET, 2016). Muitas vezes, o professor se sente convocado a desempenhar as funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo, conselheiro e orientador sentimental, entre outras funções. Inclusive uma aluna ouvida em nossa pesquisa sugeriu, de forma sutil, que uma das suas melhores professoras somente chegou a tal preferência, “a melhor professora”, porque “possuía uma relação familiar”, isto é, era parente (tia) da estudante. Nessa concepção, como já mencionado, essas exigências colaboram para um sentido de desprofissionalização, de perda de identidade profissional da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante (NORONHA, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2004).

Em consonância ao aludido, o aluno Zeca revela-nos que o professor tem que ser “além de professor” para ser considerado o melhor:

Professor... assim... que eu tive uma melhor relação na escola e até fora, foi o Rêmulô. O ano passado ele me dava aula de educação física; a gente tinha uma relação muito boa, porque nós dois gostamos de futebol [...] O professor tem que ser amigo do aluno. Para mim isso é essencial pro aluno aprender e respeitar o professor[...].

Já o professor Chico reproduz a consciência do “ser além de professor”:

Você tem que ser meio pai, você tem que ser psicólogo, tem que dominar o conteúdo, tem que ter uma didática; às vezes conseguir levar e falar a mesma língua que o aluno.

Do mesmo modo Linus também reproduz a noção do “ser além”, das multi habilidades do professor, inclusive com qualidades de ordem pessoal e familiar:

[...] aqui você é professor, você é psicólogo, você é dentista, você é uma série de coisas e você carrega valores da sua formação familiar.

A avó Jurema fala sobre “atenção”, conduzindo à construção de uma imagem de professor confidente, orientador sentimental que dá conselhos, dicas pessoais...

[..]Tem aqueles professores que dão mais atenção, né, e tem aqueles que dão menos atenção. Então eu acho que mais atenção também, que muito aluno reclama: ‘Professor não me deu atenção’; ‘Eu falei pro professor, ele não ligou’.

Em resumo, as falas expressam um “além-professor”, ora amigo, ora conselheiro, ora psicólogo... entre outras multi habilidades demandadas nos últimos tempos.

Em consonância às questões da pesquisa pautadas de início, bem como os respectivos enfoques, objetivos (geral e específicos), após uma decomposição dos discursos dos depoimentos obtidos procurou-se a identificação de unidades de análises, o que nos permitiu construir tais categorizações.

Concluindo acerca da presente categoria final que denominamos de “professor-herói” e suas respectivas categorias iniciais (magistério-sacerdócio, magistério-missão-chamamento, magistério-vocação-dom-amor e professor-polivalente), como já mencionado, seguindo “pistas” dos dizeres, os treze ouvidos reconheceram um protagonismo à profissão docente. Contudo, antagonicamente, não bastando ser um profissional com atribuições técnico-acadêmicas de excelência, mas um “professor ideal” com qualidades extraordinárias. Ou seja, essas qualidades extraordinárias (as categorias iniciais) associadas à projeção simbólica do “professor ideal” se tornou um “ingrediente/componente” para a constituição do revelado imaginário do professor-herói.

B) PROFESSOR-VILÃO: dentro desta categoria final estão descritas três categorias iniciais que se referem ao professor culpado, ao professor especialista/profissional e ao professor perdedor/negligente.

1. Professor Culpado: A universalização da escola agregou preceitos da sociedade burguesa. A escola funcionando como uma empresa, a valorização exagerada da eficiência, da reprodutibilidade, do controle, da meritocracia e a execução de projetos que desencadearam um processo contínuo de proletarização do professor e desqualificação profissional, estas são algumas das questões observadas por Morila e Senatore (2010). De mais a mais, tais questões aliadas ainda, aos defensores da necessidade de se “reinventar os professores” (BUENO, 2007 *apud* SILVA JUNIOR, 2016), sob a lógica da racionalidade e da produção sintonizada à mercantilização da educação (TARDIF, 2013 *apud* SILVA JÚNIOR, 2016), sugerem um encargo ao professor, tornando-o “culpado” por todos os problemas educacionais.

Além disso, o resultado das avaliações externas tem sido diretamente vinculado à qualidade de ensino, e mérito/competência dos professores, o que repercute em desconforto, insegurança, sofrimento [em que muitas vezes se sentem desestimulados e frustrados até decidirem desistir da profissão]. Tais efeitos abalam a relação do professor com a realização do seu trabalho, sua satisfação profissional e sua permanência na sala de aula (OLIVEIRA, 2016).

Os discursos coincidem com nossa literatura relacionada, por exemplo, quando o pai Carlito responsabiliza “meia dúzia de professores” (termo utilizado por ele) por todos os problemas da escola do seu filho:

[...] Ponto negativo, são meia dúzia...Meia dúzia de professor que atrapalha ao invés de ajudar. [...] Professor ligado a sindicato, que tumultua a escola, não só o trabalho da direção da escola (trabalho que é um trabalho top), como tumultua a vida dos meus filhos[...]

A mãe Dita relaciona as faltas dos professores à qualidade de ensino. Ela declara:

[...] eu acho que há falta bastante de professor; então, quer dizer, fica essa coisa, aula muito vaga, têm professores que pegam licença, você vê que demora para ser contratado outro.

A outra mãe, Luíza, revoltada ao ter sua filha reprovada, é enfática:

[...]mas eu acho que está a desejar com os professores, não todos, mas têm alguns professores, que estão sim, de marcação com os alunos[...] Numa sala de 42 alunos, só minha filha tomar bomba. Já vim, já reclamei, já pedi para ver as provas. Eles não mostram, sabe? e então, estou muito desgostosa; ainda não desceu, ainda não engoli essa história, não [...] E a professora chegou nela, também depois disso! Chegou e falou que foi melhor, o que ela fez.

A aluna Rosa responsabiliza a professora da antiga escola por sua reprovação, pelo fato de a profissional não saber lidar com a sua discalculia, vejamos:

[...] discalculia me atrapalhava muito e a professora que eu tinha, não tinha aptidão para poder me ensinar então... e aí, eu bombei. [...].

Já o professor Chico vincula diretamente a sua prática aos resultados dos alunos, observando que “teve que ser ‘meio amigo’ deles para suas aulas melhorarem”.

[...] Eu consegui um resultado um pouco melhor quando eu passei a ser meio amigo deles [...] às vezes eles me ouvem, não porque eu intimidei eles, eles me ouvem porque eles me respeitam[...] [sic]

Encerrando a presente categoria, a avó entrevistada, Jurema, ao nos relatar sobre sua trajetória escolar, confia episódio marcante de sua vida, em que até hoje, responsabiliza, inconscientemente, a sua professora pela morte de sua coleguinha:

[...] um dia ela foi e tava com febre...Uma amiguinha de sala. [...] E ... a Diretora: ‘Não, você não está com febre, não; pode ficar tranquila’. Aí de tarde terminou a aula, ela, minha amiguinha, foi embora, foi pro hospital e, no dia seguinte, ela morreu. Ela tava com meningite. Veio a varíola e ela morreu. Aí eu culpava a professora da morte dela [...] fiquei com aquilo no coração e culpava a professora, que é essa Dona Neuzza.

Paradoxalmente à figura do professor polivalente, o professor culpado não conseguirá naturalmente realizar as inúmeras tarefas e funções, inclusive administrativas e burocráticas, a ele confiadas. De um lado, marcado e estigmatizado como culpado pela sociedade, que não enxerga esta multiplicação das tarefas, acarretando ao professor altos níveis de pressão e estresse (ALTET, 2016) e, por outro lado, conforme já exposto, estas exigências colaboram para um sentido de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante (NORONHA, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2004).

2. Professor Especialista/Profissional e 3. Professor Perdedor/Negligente: Inobstante as diferenciações das nomenclaturas e dos sentidos, agrupamos as duas últimas categorias associadas à categoria final do professor vilão, tendo em vista as afinidades e proximidades entre os discursos produzidos e o referencial teórico relacionado. Vale salientar que os efeitos da subjetividade do “professor especialista/profissional”, e do “professor perdedor/negligente” no imaginário do professor-vilão são praticamente coincidentes. Notaremos com mais clareza quando visualizarmos os dizeres a seguir relacionados.

Ao explicarmos tais categorias sob o aspecto teórico, partiremos da compreensão de Lévi-Strauss (2004) acerca das dualidades da vida, por exemplo: amor/ódio, homem/mulher, bem/mal, polivalente/especialista, herói/vilão, pois elas se situam no âmbito do sistema cultural que usamos para retirar o sentido da realidade. O mito, segundo o autor, aplica-se a esses grupos de dualidades, com o intuito de reafirmá-los como forma legítima de se refletir sobre o mundo. Figueiredo e Bonini (2017), ao analisarem a representação do professor produzida pela mídia brasileira, ressaltam que atualmente, no que tange ao ofício docente e o professor, é clara a percepção de uma separação: de um lado o professor indispensável para a educação geral (o “professor-herói”, vocacionado, a quem todos possuem uma dívida pelos seus feitos messiânicos) e do outro lado, o professor sofredor, mal remunerado, perdedor social e da profissão sem atratividade, nada promissora. Libâneo (2004, p. 74) ainda nos alerta que o processo de desvalorização socioeconômica do professor vem interferindo diretamente na

imagem da profissão. “Os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente”. Ao analisar a identidade profissional dos professores, ele ressalta a precarização do trabalho, que acelera a desvalorização social do trabalho docente, prejudica elementos constitutivos da identidade, particularmente dos futuros professores com a profissão.

Tal “colapso existencial” acontece porque a identidade com a profissão diz respeito à carga pessoal e social que a profissão acarreta para a pessoa. “Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio, como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão” (*ibidem*, 2004, p. 14).

Os dados permitem ratificar tais assertivas. O pai Carlito em sua entrevista afirmou:

Na minha época, professor falava, a gente respeitava. Hoje não existe respeito; hoje o aluno enfia o dedão na cara do professor, cospe na cara do professor, é um absurdo! Mas, grande parte desses alunos serem assim é culpa do professor, também do pai que não sabe educar, do professor que não sabe ensinar, que não tem ‘feeling’ para ser professor, não gosta de ser professor.

E, contraditoriamente, ele valoriza a noção de professor especialista, conforme podemos observar a seguir:

Aula de português é para dar aula de português, é para ensinar a minha filha, o português. [...] O professor ensina, professor dá teoria, teoria, teoria e o pai e mãe em casa, reforça essa teoria, mostrando na prática [...] não professores que é... foge do currículo, ensinam da cabeça deles o que acham.

Quanto à mãe Dita, recuperamos discurso já descrito acima, acerca do professor negligente que não pode faltar:

[...] tem professores que pegam licença, você vê que demora para ser contratado outro. [...] acho que tem que ter o professor, ele tem que estar presente na sala, não é faltar [...].

A outra mãe entrevistada, Jurema, observa a figura do professor vilão especialista e perdedor, declarando:

[...] Se você começar a dar sorrisinho para aluno, fazer gracinha para aluno, eles perdem o respeito, o professor, ele tem que ter autoridade, o pai acha ruim de falar; hoje os pais não tão dando respeito pros filhos respeitar os professores [...] Eles gritam com o professor, mandam o professor tomar naquele lugar, falam barbaridades, você está entendendo?

O professor Chico resgata negativamente a ideia do professor especialista (conteudista):

[...] ele chama Felisbino e leciona lá em Carneirinho. Para ser mais específico Estrela da Barra distrito de Carneirinho. O cara, ele é muito bom, cara centrado, só que ele é um professor meio conteudista, tradicional, aquele cara sério[...] Eu já tive duas, duas didáticas, assim no meu início eu tentei ser aquele perfil mais durão, tentei, tal, mais rígido, tudo... Tradicional. E eu percebi principalmente no ensino médio (às vezes no fundamental que os meninos... às vezes funciona), mas no ensino médio, eu percebi que não funcionava [...]. Eu consegui, um resultado, um pouco melhor, quando eu passei a ser meio amigo deles.

A aluna Rosa, igualmente, deprecia o professor especialista em seu depoimento a seguir:

A gente não pode generalizar porque tem muitos professores que ensinam simplesmente, não liga, não procura, não vai atrás, não se importa. Mas tem muito professor que é, sim, herói.

E, finalmente, o professor Linus relacionando a figura do professor herói/polivalente à figura do professor vilão/especialista, conclui:

Na realidade você lida com pessoas, mas o importante não é nem o conteúdo, são os valores que você passa para pessoa. Então, além de profissional, você tem a questão da devoção mesmo, daquela coisa de

nascido para aquilo. [...] E não tem como você ser extremamente profissional, lidando nessa área; então, você tem que ser profissional, mas você tem que trabalhar dentro dos caminhos da profissão. Mas, não dá para ser extremamente profissional porque você não consegue se desvincular de tudo aquilo que acontece dentro da escola, ainda mais uma escola de periferia como a nossa, que atende um público extremamente heterogêneo, e complexo, e cheio de dissonâncias de valores familiares e tudo mais.

À guisa de encerramento, retomando Oliveira (2016), Figueiredo e Bonini (2017), o ofício docente mudou, evoluiu e relacionam tais mudanças à “desvalorização da imagem do professor”. Questões sobre a ampliação de tarefas, diversificação, complexificação e obrigação de alcance de resultados em uma cultura do desempenho são exemplos dos novos desafios do magistério. Os “novos tempos” demandam que os estabelecimentos de ensino e seus docentes estejam a postos a responder às mais variadas complexidades (questões sociais, linguísticas, culturais, de diversidade, tolerância) dos alunos e, ainda, lutarem contra o possível fracasso escolar. Contudo, esse “desempoderamento” do professor, de caráter ideológico, serve à ideologia liberal e neoliberal, que enxerga a educação como produto e inibe uma visão reflexiva da escola.

Uma educação como produto prestigia o mercado, o ensino apostilado, tecnicista, dos sistemas eletrônicos de ensino repetitivos, numa lógica das facilidades empresariais, promessas ilusoriamente triunfantes, eivadas de interesses particulares da coisificação do individualismo e do capital.

Igualmente, conforme já acima explicitado, em consonância às questões da pesquisa pautadas no início como enfoques, objetivos (geral e específicos), após a decomposição dos discursos dos depoimentos obtidos, identificamos unidades de análises, possibilitando-nos a formatação de tais categorizações que, neste caso, são dicotômicas às primeiras categorias apresentadas (e complementares também).

Destarte, concluindo acerca da segunda categoria final denominada “professor-vilão”, bem como suas categorias iniciais (professor-culpado, professor-especialista-profissional e professor-perdedor-negligente), da mesma forma, seguindo “vestígios” dos dizeres dos

entrevistados, nove dos treze ouviram identificar um “outro lado do profissional docente”. Também de forma antagônica e/ou inversa, melhor dizendo, aquele “professor não-ideal”, mesmo possuindo atribuições técnico-acadêmicas de excelência, que não atinge as qualidades extraordinárias. Aliás, nessa situação, “qualidades” que se transformam em dualidades, isto é, “defeitos/distorções profissionais” (categorias iniciais) associadas a uma segunda projeção simbólica, o “professor não-ideal”, “componente indispensável” para a concepção da figura denotada de professor-vilão.

Considerações finais

O presente estudo procurou relatar a pesquisa propriamente dita, desenvolvida em dissertação de mestrado relacionada ao imaginário do “professor-herói” na Escola Pública e seus efeitos nos cotidianos escolares. Tanto as abordagens de natureza empírica, quanto às discussões teórico-conceituais, de cunho filosófico, sociológico e antropológico, relacionaram-se diretamente às temáticas da área de formação e constituição identitária do professor e do trabalho docente.

Pelas entrevistas realizadas, percebemos que existem inúmeras visões e compreensões sobre o papel e a função da Escola nos dias atuais. Chamou-nos a atenção quando alguns dos sujeitos entrevistados se referiram à Escola como uma “segunda casa” ou sugerindo como “lugar mais de cuidar, do que ensinar”. Curiosamente, perguntadas algumas mães sobre o que achavam mais importante em uma escola, falaram sobre “segurança”.

Outro ponto observado é a confusão acerca dos papéis, ao afirmarem alguns entrevistados que os professores teriam que ser amigos dos alunos para que eles aprendessem com maior facilidade. Por conseguinte, há uma instabilidade quanto à verdadeira função ou atribuição da profissão-professor na contemporaneidade. Explicitamente todos os entrevistados, cada um a seu modo e peculiaridade, mesmo reconhecendo o protagonismo do professor, fizeram menção ou associação do trabalho docente a um “dom”, “talento”, “missão/chamamento”, “sacerdócio”, “vocação”, “amor” e “polivalência”, remetendo-nos à figura do herói. Aliás, nove (09) dos treze (13) entrevistados, em seus

dizeres, relacionaram também, à figura do “professor-vilão” pelo fato de estarem vinculados a algumas das nossas categorias criadas: “culpado”; ou “especialista/profissional”; ou “perdedor/negligente”.

Contudo, em relação aos professores entrevistados, embora façam ligação do magistério a “sacerdócio”, “talento”, “dom”, eles não planejaram serem professores. A maioria escolheu a profissão por facilidades (faculdade mais próxima, vestibular mais fácil...), por questões conjunturais, financeiras, entre outros motivos. Um deles, inclusive, utilizou a expressão “ser professor por acidente”. Todos também afirmaram gostar da profissão e se sentirem recompensados, não obstante à desvalorização do trabalho docente e seus baixos salários.

Nossa cultura brasileira tende a instrumentalizar heróis ou vilões de certa utilidade, conforme as conveniências dos sistemas de dominação e que repercutem nos ambientes escolares. A mesclagem entre a cultura da escola e a cultura escolar influencia as práticas, ações e comportamentos da Escola.

Nesta perspectiva, conjugando os resultados da pesquisa a aspectos sociológicos, e antropológicos, é possível correlacionar o imaginário do “professor-herói” às questões referentes à sua identidade (ou crise de identidade, daí distorcida à imagem do vilão), ao trabalho docente (ou precarização do trabalho docente) e às suas resultantes: a desprofissionalização e a desvalorização do magistério.

Enfim, a extensa literatura esposada, reforçada pelo conteúdo empírico obtido, leva-nos à constatação de que o professor, orientado pelo fenômeno simbólico das relações sociais e culturais, é maquiado pela perfumaria do herói e vive atualmente os dilemas ásperos do cotidiano do vilão.

Referências

ALEXANDER, F. et al. **A História da Psicanálise através dos seus pioneiros**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. In: SPAZZIANI, M. L. (Org.) **Profissão de professor: ce-**

nários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2016. Conferência de Abertura. Cap. 1, p. 39-66.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BOHNEN, N. T. **A Jornada do Herói: A narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor**. 2011. 91 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CAMPBELL, J. **O poder do mito**. São Paulo: Associação Palas Athena, 1993.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In _____. (Org.) **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, vol. 33, n.º 3, p. 759-786, July/Sept. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v33n3/1678-460X-delta-33-03-00759.pdf>> Acesso em: 10. nov. 2017.

FONTANELLA, B. J. B. et al. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, Jan 2008, n.º 24 (1); p. 17-27.

GIRALDES, A. R. **Mestres e Heróis: Mitohermenêutica da Formação da Identidade de Professores**. 2011. 133 f. Dissertação. (Mestrado em Cultura, Organização e Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28072011-155915/publico/antonio_giraldes.pdf> Acesso em: 25. ago. 2014.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory**. **New York**: AldinePublishing, 1967.

LÉVI-STRAUSS, C. **Mitológicas I - O cru e o cozido**, R.J: Cosac e Naify, 2004.

LIBÂNEO, J. C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In:_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004, p. 73-93.

MORILA, A. P.; SENATORE, R. C. M. Trabalho e Educação em Marx e Gramsci. **Revista Estudos do Trabalho UNESP**, Marília, Ano III, Número 6, 2010. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/8RevistaRET6.pdf>>. Acesso em: 15. jun. 2017.

NASCIMENTO FILHO, N. O homem comum e a percepção do herói na sociedade contemporânea. **Revista UNAERP**, Ribeirão Preto, v.1, p. 39-45, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. In: SPAZZIANI, M. L. (Org.) **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016. Parte I: Profissão de professor. Cap. 2, p. 71-93.

_____. A reestruturação do trabalho docente:precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set/Dez 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12. mar. 2012.

OLIVEIRA, E. S. G. Profissão Docente:O Périplo Heróico da Produção do Conhecimento.**Revista Teias**: Rio de Janeiro, Ano 2, n. 4, Artigos. Jul/Dez, 2001. Disponível: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/79/80>> Acesso em: 25. ago. 2014.

PEREIRA, F. A. M.; QUEIROS, A. P. C. A consolidação da pesquisa social qualitativa: um aporte teórico. **Revista Espaço Acadêmico**, Ma-

ringá, vol. 12, n. 134, p. 65-72, 2012. Disponível: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14729> > Acesso em: 25. ago. 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA C. R. et al. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais** -Revista Eletrônica de Administração da UFLA, Lavras: UFLA, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível: <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/210>> Acesso em: 18. jul. 2017.

SILVA JUNIOR, C. A. [Apresentação]. In: SPAZZIANI, M. L. (Org.) **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016. p. 15-35

SIVIERI-PEREIRA, H. O. **O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente**. 2008. 319 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em Pesquisa Qualitativa: Estimativa Empírica de Dimensionamento. **Revista PMKT: ABEP**, 2009, v. 2, n. 02, Relevância 1012, p. 20-27.

ZIMMERMANN, M.A; RUBIO, K. A lembrança do professor de Educação Física: a presença de Quíron no processo de formação do atleta. In: RUBIO, K. (Org.) **Narrativas Biográficas: Da busca à construção de um método**. São Paulo: Laços/Képos, 2016. cap. XV, p. 261-278.

CAPÍTULO V

GESTÃO EDUCACIONAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Representações Sociais de Gestores da Educação Básica.

Silvia Regina Sidney⁶ - UNIUBE

Vania Maria de Oliveira Vieira⁷ - UNIUBE

Introdução

Considerando a escola não somente um espaço de formação, mas sobretudo uma instituição que desempenha uma função social, este estudo parte do princípio de que o seu gestor, o líder desse processo, necessita apresentar um perfil com habilidades e competências específicas para enfrentar os desafios de sua prática. Essas habilidades e competências devem atender às novas demandas que a escola enfrenta no contexto de uma sociedade que busca se democratizar e se transformar.

Nesse âmbito, surge a necessidade de organização do trabalho escolar, de forma articulada, por meio de uma gestão democrática que reconheça a importância da participação consciente e esclarecida das pessoas na condução do seu trabalho. Esse estilo de organização da escola volta-se para uma ação coordenada de forma coletiva, em que todos os envolvidos no trabalho escolar se sintam atores desse processo (AGUIAR, 2009). É nesse sentido que cabe ao gestor desempenhar um papel de mobilizador na comunidade escolar, atento à criação de condições que favoreçam o desenvolvimento da sua equipe gestora - direção, vice direção e coordenação pedagógica, na busca de um processo forma-

6 Mestre em Educação - se.gina01@hotmail.com

7 Doutora em Educação - vaniacamila@uol.com.br

tivo e crescimento profissional, promovendo a segurança necessária para um bom desempenho do seu trabalho.

A partir desses princípios surgem algumas inquietações configurando como problema de pesquisa: de que forma os gestores pensam, caracterizam e possibilitam as condições para a realização das práticas pedagógicas nas escolas em que atuam? Desse problema emergem outras questões que também serão discutidas neste estudo: as representações sociais dos gestores reconhecem a importância das práticas pedagógicas realizadas pelos professores? De que modo essas práticas ocorrem? As condições em que elas são realizadas têm contribuído, ou não, para o trabalho junto aos professores?

Metodologia

Para discutir essas questões elegemos, nesse estudo, o objeto de pesquisa *as práticas pedagógicas na perspectiva dos gestores da Educação Básica*. Para o seu desenvolvimento tomamos como objetivo geral identificar e compreender as representações sociais dos gestores de escolas públicas de Educação Básica de Uberaba/MG sobre as práticas pedagógicas de professores.

Este estudo, de natureza quantiquantitativa, descritiva, apoia-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e na subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), como referencial teórico-metodológico.

Participaram desta pesquisa 41 gestores, entre diretores e vice-diretores de 20 escolas municipais e estaduais da Educação Básica de Uberaba/MG. Para a escolha dessas escolas observou-se a localização geográfica, de modo que diferentes bairros fossem contemplados.

Os dados foram coletados a partir de um questionário contendo questões abertas e fechadas e da técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo *software* EVOC (baseado no método Vergés [1999] – com a finalidade de combinar a frequência com a ordem de emissão das palavras. Esse *software* busca identificar, nas Representações Sociais, os elementos centrais e periféricos.

É sabido que a área da educação se mostra um campo privilegiado para observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais. Permite, também, escl-

recer o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. Dessa forma, é objetivo desta pesquisa compreender as representações sociais de um grupo de gestores escolares sobre as práticas pedagógicas que se efetivam no cotidiano da escola.

Sobre a Teoria das Representações Sociais e a Subteoria do Núcleo Central de Abric

A Teoria das Representações Sociais (TRS), referencial teórico-metodológico deste estudo, surgiu a partir das pesquisas desenvolvidas por Serge Moscovici, na França, em 1961, com a colaboração de Denise Jodelet.

Para Moscovici (2003, p. 30), a Teoria das Representações Sociais se fundamenta na realidade de que “todos nós percebemos o mundo tal como é e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico, ou quase físico, em que nós vivemos”. Para esse autor, as representações sociais são entendidas como modalidades de conhecimentos práticos, que se constituem em um conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar um dado acontecimento, uma pessoa ou um objeto. Elas são resultantes da interação social de um determinado grupo (MOSCOVICI, 2003).

As representações sociais são vistas pela Psicologia Social como mecanismos que fazem com que uma sociedade se organize por meio de elementos como hábitos, culturas, convenções, crenças. As raízes dessa teoria estão na Sociologia e na Antropologia, com maior ênfase nos autores Durkheim e Levi-Bruhl, quando eles se baseiam no conceito de representação coletiva para elaborar teorias sobre religião e misticismo.

Para Jordelet (1989), as representações sociais são fenômenos complexos, ativos e que atuam na vida social. Caracterizam-se por elementos diversos que geralmente são estudados de maneira isolada; como, por exemplo, elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, sempre organizados como saberes relacionados ao estado da realidade.

O indivíduo é constituído socialmente, pois é por meio de suas observações e vivências que se dão as condições de exprimir e verbalizar

os seus pensamentos. Assim, adquirimos a liberdade da imaginação e o desejo de dar sentido aos fatos e às coisas. A partir desse movimento, surgem as representações sociais e, para compreender como elas se desenvolvem e afloram, há processos a que Moscovici dá o nome de “Objetivação” e “Ancoragem”.

Objetivação é a forma como se organizam os elementos constituintes da representação e o percurso, por meio do qual tais elementos adquirem materialidade. É o processo que transforma o abstrato em concreto, consolidando as ideias e trazendo aquilo que, até então, inexistia para o universo do conhecido.

Ancoragem é um processo de divulgação e popularização do novo, revelando-se como uma verdade para certo grupo. Para Moscovici (2003, p. 62): “Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”.

O processo de ancoragem é o enraizamento social da representação. Tem como função realizar a integração do objeto representado num sistema de pensamento já popularizado. Assim, os novos elementos de conhecimento são integrados e familiarizados no cotidiano.

Com relação a subteoria do Núcleo Central, Abric (1994, p. 73), o seu criador afirma que toda representação está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central é estável, rígido e resistente a mudanças. Já o sistema periférico é flexível, de fácil adaptação, relativamente heterogêneo e mais sensível a mudanças. Para Abric (2003), apenas identificar o conteúdo de determinada representação social não é o bastante para se conhecê-la e defini-la. É a organização estrutural desse conteúdo que é essencial e deve ser buscada.

Gestão escolar e as práticas pedagógicas de professores

Concordamos com Veiga (2013, p. 159) quando afirma que a escola “desenvolve-se num espaço e tempo histórico. Compreender os problemas postos pela prática pedagógica passa a ser uma exigência da gestão democrática. O projeto é a identidade da escola, que orienta as ações pedagógicas”.

Desse modo, para Veiga (2013), compreender o tempo escolar como dinâmico significa rever a própria história da escola, os seus currículos, os seus procedimentos de ensino, as avaliações, o dialogar com o conjunto de profissionais e alunos, enfim, repensar a sua finalidade social.

É nesse cenário que entram, neste estudo, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores: o gestor educacional considera as práticas pedagógicas dos professores? Como essas práticas são planejadas e desenvolvidas na visão dos gestores? Elas consideram o vínculo com a própria história e, ao mesmo tempo, criam possibilidades de inovação, não ficam estagnadas no tempo? A forma como os gestores pensam, caracterizam e possibilitam as condições para a realização das práticas pedagógicas, desenvolvidas em sua escola, tem contribuído, para o trabalho junto aos professores?

É eminente que uma gestão escolar não pode limitar-se somente à organização administrativa da escola. Para isso, bastaria que o gestor tivesse apenas uma formação estritamente de caráter técnico, à margem das ações políticas e pedagógicas. Por isso, as propostas dos cursos de Pedagogia (graduação) e pós-graduação lato sensu ou stricto sensu sobre o tema gestão escolar buscam desenvolver habilidades e competências para a gestão administrativa e pedagógica de uma instituição de ensino.

Ademais, o embasamento legal para a oferta dessa formação está na atual LDB - 9394/96, que reconhece “a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996, parágrafo único, art. 67).

Cury (2001) recomenda que, além do currículo, o professor deve ter interesse em participar da gestão democrática desenvolvida na escola, quer como docente, quer como gestor. Acresce, ainda, que o gestor “deve ser contemplado com processos de formação geral iguais a todo e qualquer educador. Ao mesmo tempo, ele deve receber uma formação específica que o credencie às inúmeras tarefas e funções que lhe são exigidas” (CURY, 2001, p. 16).

Ainda com relação à formação do gestor, ressaltamos a importância desse processo formativo garantir o desenvolvimento de conhe-

cimentos, habilidades, valores e atitudes voltados, não só para uma competência técnica e política, como também para a compreensão das ações pedagógicas da escola. Para isso, é preciso que se tenha uma postura crítica e atual, que possibilite a construção de uma concepção de escola como um organismo de transformação social.

O processo de organização escolar dispõe de funções que são as propriedades comuns ao sistema organizacional de uma instituição, a partir das quais se definem ações e operações necessárias ao seu funcionamento. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, neste estudo, são consideradas parte delas.

Neste estudo estamos considerando como práticas pedagógicas o planejamento escolar, as estratégias de aula, a avaliação da aprendizagem e a relação professor/aluno.

a) O Planejamento como prática pedagógica

O gestor educacional deve tornar-se referência para a comunidade escolar, criando condições que favoreçam o desenvolvimento dos profissionais que atuam na escola, além de promover a segurança necessária para o bom desempenho do trabalho educativo. Só assim será possível compreender o seu papel na construção, e na consolidação, da proposta coletiva de educação desenvolvida pela escola.

Quanto ao planejamento de aula como uma prática pedagógica dos professores, a visão do gestor escolar deve ser voltada para a realização de suas funções educativas, isto é, possibilitar condições para que o planejamento ocorra com êxito, estabelecer ritmo na execução das ações planejadas, conhecer os seus resultados e reforçar ações efetivas no sentido de melhorar os resultados esperados.

Segundo Luck (2009), o gestor escolar deve dividir suas atribuições e seu tempo para se inteirar de todas as demandas de escola e delegar funções relativas a elas. Assim, deve apropriar-se de tudo que acontece na instituição escolar – e o planejamento dos professores é uma delas. Isso só é possível quando a tríade delegar, monitorar e avaliar estiver em sintonia com toda a estrutura da escola. “É através do monitoramento e avaliação realizados de forma participativa, que os profissionais da escola tomam ciência objetiva de como de fato ocorre o desempenho da escola,

por segmentos e em conjunto, e quais os respectivos resultados promovidos” (LUCK, 2009, p. 50).

Desse modo, faz-se necessário que o gestor reconheça a importância da realização de um planejamento global, e não só de aula, e ofereça condições para que ele ocorra e possa ser executado na sua escola.

b) Estratégias de aula

É consenso entre os autores, dentre eles, Menegolla e Sant’Anna (2012), que a forma como o professor planeja suas aulas e escolhe as estratégias de ensino é determinante para que os alunos tenham maior ou menor interesse pelo conteúdo ministrado.

Sabemos que o trabalho docente é um desafio constante. Estabelecer relações interpessoais com os alunos, de modo que o processo ensino-aprendizagem seja articulado, não é uma tarefa fácil. E os métodos ou as estratégias de ensino utilizados pelos professores, na condução de suas aulas, podem colaborar para que se cumpram os objetivos propostos e se minimize a complexidade dessa tarefa.

Gil (1997, p. 67) define estratégia de ensino como sendo um meio “para facilitar a aprendizagem dos alunos”. Acresce, ainda, que “o professor se vale de estratégias, ou seja, da aplicação dos meios disponíveis com vistas à consecução de seus objetivos”.

Abreu (1990) também concorda com a definição de estratégia apresentada por Gil (1997). Ambos a definem com foco na aprendizagem do aluno. “Essencialmente, estratégias são os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula [...] (ABREU, 1990, p. 50).

As estratégias de ensino devem ser coerentes com propostas, e objetivos claros, realizáveis, de modo que se possam estabelecer diálogos entre o professor e o aluno, isto é, devem guardar relações estreitas com o processo ensino-aprendizagem. Do mesmo modo que se atenta ao planejamento, discutido anteriormente, o gestor escolar também precisa estar atento às estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores. Cabe a ele preparar sua equipe de forma que possa ampliar as condições e possibilidades para o conhecimento e utilização de estratégias adequa-

das a aprendizagem dos alunos. São estratégias que favorecem a aprendizagem do aluno? São adequadas ao conteúdo e perfil dos alunos? Essas são questões que devem fazer parte da ação do gestor.

c) A avaliação da aprendizagem

A todo momento avaliamos algo, ou passamos por uma avaliação, até mesmo nas ações corriqueiras do cotidiano. A avaliação aparece de forma natural e espontânea, geralmente ligada a um objetivo ou ideal de vida.

O termo avaliar é comumente empregado para atribuir valor a um objeto. Assim, a avaliação permite diversos significados, tais como: verificar, calcular, medir, apreciar, classificar, diagnosticar, entre outros.

No âmbito educacional, a avaliação é considerada uma prática pedagógica da aprendizagem, é um pressuposto básico para uma educação democrática. Dentro dessa perspectiva, Luckesi (2002, p.118) pondera que: “A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. [...] é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível”.

Sousa (1994, p. 89) alerta para a forma como a avaliação tem sido realizada nas escolas, ao longo dos tempos, “utilizada muitas vezes de forma reducionista, como se avaliar pudesse limitar-se à aplicação de um instrumento de coleta de informações. É comum ouvir-se “Vou fazer uma avaliação”, quando se vai aplicar uma prova ou um teste”. Para essa autora avaliar “exige antes que se defina aonde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados”. (SOUSA, 1994, p. 89).

Desse modo, pois, avaliar não consiste somente em aplicar provas e atribuir notas e conceitos. A avaliação da aprendizagem deve ocorrer de forma contínua, buscando compreender as facilidades e dificuldades de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

Concordamos que herdamos um conceito de avaliação com raízes excludentes – realizada somente para verificar se os alunos tinham memorizado os conteúdos ministrados e que constavam na

grade escolar. Por sermos frutos dessa educação, ainda há resquícios dessa concepção de avaliação, segundo a qual avaliar o aluno significa aplicar provas, registrar notas e atribuir conceitos. Com essa mesma linha de pensamento, Hadji (2001, p.10) propõe uma “avaliação que se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhes permitam progredir”.

E a visão do gestor sobre a avaliação desenvolvida pelos seus professores? Que concepção de avaliação possui o gestor escolar? Ele compreende a relação estreita entre avaliar e aprender? Seus professores têm uma compreensão de avaliação formativa? A escola propicia espaços formativos com relação à avaliação escolar?

d) A relação professor-aluno

Ao considerarmos, neste estudo, a relação professor-aluno como uma prática pedagógica, partimos do princípio de que entendemos essa prática como condição importante para a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Para nós, a relação professor-aluno é o que dá sentido ao processo educativo. Intrínsecas a essa relação, estão presentes as concepções acerca do planejamento de aula, das estratégias a serem utilizadas e da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com os PCNs, a construção de conhecimento é dada por meio da interação professores-alunos e alunos-alunos. Cabe ao professor criar situações que propiciem a interação e a aprendizagem. É por meio dela que o aluno constrói, modifica, interpreta e enriquece significados. “Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento” (PCNs; 1998, p. 93).

Para Vygotsky (1984), a interação é responsável pelo desenvolvimento do indivíduo. Na relação entre professor e aluno, há uma constante interação entre os processos internos e as influências do mundo social que o indivíduo assimilará à sua própria maneira. Assim, a interação na sala de aula colaborará no processo de aprendizagem, na perspectiva de construção do conhecimento, que implica diretamente a ação partilhada,

já que é por meio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

Segundo Wallon (1986, p.85), “A sala de aula tem de ser uma oficina de convivência e o professor o profissional das relações, pois ele é o modelo para o aluno e como tal será imitado em suas atividades, em suas convicções, e em seu entusiasmo”. Nesse sentido, é preciso, então, construir relações saudáveis no ambiente escolar, de modo que todos sejam respeitados em suas diferenças. É necessário também ter clareza de que o respeito pelo aluno passa, principalmente, pela forma como o professor planeja o seu conteúdo, escolhe as estratégias de ensino e avalia o processo ensino-aprendizagem.

Essas relações também dizem respeito ao modo como o gestor concebe e compreende o ambiente escolar. O gestor reconhece a influência da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? Há ações no sentido de fortalecer essas relações?

É nesse sentido que caminham nossos estudos. Vamos discutir se a forma como os gestores pensam, caracterizam e possibilitam as condições para a realização das práticas pedagógicas, desenvolvidas em suas escolas, têm contribuído, ou não, para o trabalho junto aos professores.

Diálogo com os dados coletados: o que mostram as representações sociais dos gestores

Para facilitar a compreensão das análises organizamos o diálogo com os dados, a partir da seguinte estrutura: perfil dos gestores, papel dos gestores, práticas pedagógicas na visão dos gestores e Técnica de Associação Livre de Palavras – o EVOC.

1) Perfil dos participantes

Quanto ao perfil dos participantes, podemos dizer que se trata de um grupo predominantemente feminino, com idade acima de 40 anos, portanto, cronologicamente um grupo maduro e com experiência no cargo há mais de 5 anos. Com relação à maior titulação acadêmica, a maioria possui pós-graduação lato sensu e nenhum possui mestrado ou doutorado. A maioria, 56% e 43,9%,

respectivamente, optou por ser gestor pela realização profissional e pelo gosto de ser gestor.

Partindo do princípio de que tais características podem influenciar a construção das representações sociais dos gestores sobre as práticas pedagógicas de seus professores, parece correto afirmar que o perfil apresentado por eles contém elementos que podem favorecer representações positivas, uma vez que mostram maturidade cronológica, experiência no cargo e optaram por ser gestores pela realização e pelo gosto profissional.

2) Sobre o papel do gestor

De acordo com os estudos realizados nesta pesquisa, o papel do gestor escolar não se resume à administração da escola, mas ao de um membro da comunidade escolar responsável pela escola e pelos problemas educacionais de forma global.

Para investigar a compreensão e o sentimento dos gestores sobre as funções que exercem no cargo, elencamos algumas afirmações com relação a elas, e solicitamos que definissem cada uma com as expressões: *Difícil de realizar; Fácil de realizar; Não tenho tempo para realizar; Acho importante; Não acho importante.*

Tabela 1 – Sentimentos com relação às funções do gestor

Funções do gestor	Compreensão e sentimentos									
	Difícil de realizar		Fácil de realizar		Não tenho tempo para realizar		Acho importante		Não acho importante.	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Conhecer a legislação e as normas da Secretaria de Educação.	1	2,4	5	12,1	0	0,0	35	85,3	0	0,0
2. Cuidar das finanças da escola.	10	24,3	6	14,6	0	0,0	25	61	0	0,0
3. Prezar pelo bom relacionamento entre os membros da equipe escolar.	1	2,4	4	9,7	0	0,0	36	87,8	0	0,0
4. Acompanhar o cotidiano da sala de aula e o avanço na aprendizagem dos alunos.	3	7,3	1	2,4	1	2,4	36	87,8	0	0,0
5. Garantir a integridade física da escola.	5	12,9	4	9,7	0	0,0	32	78	0	0,0
6. Conduzir a elaboração e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.	1	2,4	8	19,5	0	0,0	32	78	0	0,0
7. Gerenciar e articular o trabalho de professores, coordenadores, orientadores e funcionários.	7	17,0	4	9,7	0	0,0	30	73,1	0	0,0

Funções do gestor	Compreensão e sentimentos									
	Difícil de realizar		Fácil de realizar		Não tenho tempo para realizar		Acho importante		Não acho importante.	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
8. Incentivar e apoiar a implantação de projetos e iniciativas inovadoras, provendo o material e o espaço necessário para seu desenvolvimento.	2	4,9	3	7,3	0	0,0	36	87,8	0	0,0
9. Ser parceiro do coordenador pedagógico na gestão da aprendizagem dos alunos.	0	0,0	13	31,8	0	0,0	28	68,2	0	0,0
10 Prestar contas à comunidade.	1	2,4	10	24,3	0	0,0	30	73,1	0	0,0
11. Possibilitar as condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores.	1	2,4	5	12,2	0	0,0	35	85,3	0	0,0

Fonte: dados da pesquisa

Com relação ao papel dos gestores, a maioria dos participantes considerou importantes todas as funções a eles atribuídas e, dentre elas, a de possibilitar condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, além de incentivar, apoiar e implementar projetos inovadores. Assim, esses elementos também podem estar contribuindo para construções positivas de representações sociais, como pode ser observado na tabela 01.

3) Práticas pedagógicas na visão do gestor

Quanto ao planejamento escolar, de acordo com os gestores, a maioria dos professores de suas escolas o realiza regularmente, com o intuito de verificar se os objetivos previstos foram alcançados, o que precisa ser replanejado e constatar a relevância dos conteúdos para a formação do aluno.

No que refere às estratégias de ensino, os dados mostram que a maioria dos professores, na perspectiva dos gestores, 36 ou seja, 87,8%, utiliza o livro didático como estratégia de aula. Em seguida, a “aula expositiva com o auxílio de recursos audiovisuais e quadro de giz” foi assinalada por 34 gestores, perfazendo 82,9%. Na sequência, temos o item “atividades em grupo”, assinalado por 31 gestores (75,6%) e “aula expositiva e dialogada” por 28 gestores, compreendendo 68,2% deles. Os resultados parecem evidenciar que as escolhas das estratégias adotadas pelos professores conotam uma forma considerada tradicional de aulas, em que o livro didático e aulas expositivas, com o auxílio de recursos audiovisuais e quadro de giz, ainda são majoritários quanto às demais estratégias sugeridas nas opções da pesquisa.

No que tange às avaliações, na visão da maioria dos gestores, elas são realizadas pelos professores “coerentes quanto ao conteúdo apresentado para os alunos e o nível de complexidade das questões”, (65,8%). São também “processuais e formativas”, alternativa assinalada por 60,9% dos participantes. Nessa mesma linha de pensamento, encontramos Zabalza (1995, p. 239) que corrobora os dados apresentados pelos participantes, mostrando como uma avaliação deve ser. Relacionado a esses resultados, encontramos Zabalza (1995, p. 239) que afirma “não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino-aprendizagem, não é um apêndice independente do referido processo (está nesse processo) e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema)”.

No que diz respeito à “relação professor-aluno”, para a maioria dos gestores ela é positiva. A afirmativa “relação em que o professor é o facilitador da aprendizagem, aberto às novas experiências, procura compreender os sentimentos e os problemas de seus alunos” foi assinalada por 65,8% dos gestores. Confirmando o caráter positivo da relação pro-

fessor-aluno, a afirmativa “muito boa e contribui para a aprendizagem dos alunos” foi assinalada por 46,3% dos participantes, seguida de “relação pautada no diálogo e respeito - professor e aluno aprendem juntos”, por 41,4% dos gestores.

Por último, perguntamos aos gestores se as condições em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas em suas escolas têm contribuído para o trabalho junto aos professores, no relacionado às práticas pedagógicas, e de que modo isso ocorre. Dos 41 gestores, 37, ou seja 90,2%, afirmaram que as condições têm contribuído para o trabalho junto aos professores. Os demais, 2, não se posicionaram e os outros 2 disseram que nem sempre as condições contribuem. Dos 37 gestores que afirmaram positivamente com relação às condições serem favoráveis para o desenvolvimento das práticas, 29,2% as atribuem à formação continuada dos professores, 14,6% ao bom relacionamento e à troca de conhecimentos entre os professores e, ainda, 12,1% à realização das reuniões de módulo 2.

4) Técnica de Associação Livre de Palavras – o EVOC

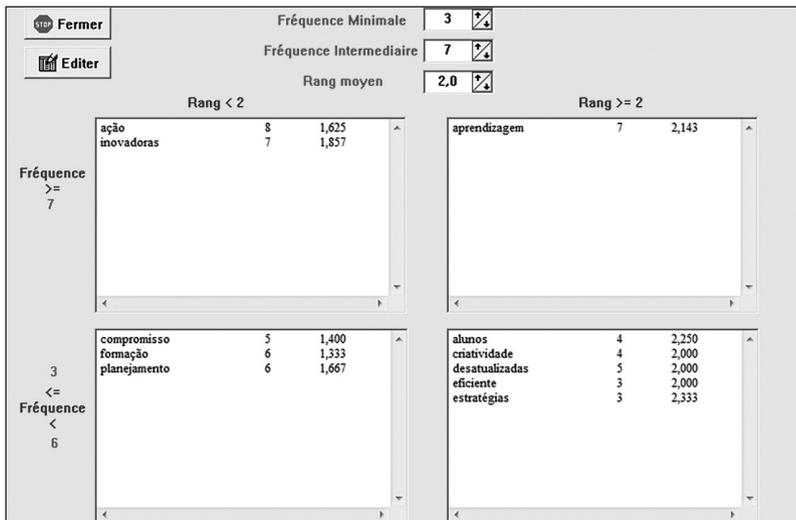
Além de identificarmos as representações sociais dos gestores sobre as práticas pedagógicas dos professores, identificamos, também, o núcleo central e periférico dessas representações. Nosso intuito foi o de descrever a estrutura central e periférica das representações, lembrando a afirmativa de Abric (2000) de que toda representação social está estruturada em torno de um núcleo central e um sistema periférico.

Para isso, aplicamos a Técnica de Associação Livre de Palavras, a partir da frase indutora: “As práticas pedagógicas dos professores”. Após a evocação de três palavras, pedimos que assinalassem a mais importante, justificando sua escolha e, em seguida, atribuísem o significado (ou sinônimo) das outras duas.

Na sequência, processamos o conjunto das palavras evocadas no software EVOC, elaborado por Pierre Vergès (2002), que permite o processamento de cálculos estatísticos, construindo matrizes de co-ocorrências, que formam a base para a construção do quadro de quatro casas ou quadrantes. Com base nesse processamento, chegamos ao provável núcleo central e sistema periférico da representação

social dos 41 gestores que participaram da pesquisa, como mostra a figura 1:

Figura 1 – Quadrantes do EVOC



Fonte: EVOC

No primeiro quadrante, posicionam-se os prováveis elementos do núcleo central - “ação” e “inovadoras”. No segundo, terceiro e quarto quadrantes, encontram-se os elementos que representam a zona de periferia. Esses elementos periféricos constituem-se de evocações flexíveis, instáveis, modificáveis e sensíveis ao contexto imediato (ABRIC, 1994). As evocações que aparecem nesses quadrantes foram realizadas por um número menor de sujeitos, o que, conseqüentemente, apresenta uma baixa frequência e pouca representatividade. São eles: no segundo quadrante superior à direita, encontramos a palavra “aprendizagem”; no terceiro inferior à direita as palavras “alunos”, “criatividade”, “desatualizadas”, “eficientes” e “estratégias”; eo quarto e último quadrante, encontram-se as palavras “compromisso”, “formação” e “planejamento”. É correto afirmar que todos esses elementos, tanto do núcleo central como periférico, indicam as representações atribuídas pelos gestores em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores nas escolas em que atuam.

Núcleo Central e sistema periférico das representações sociais

Reafirmando as palavras de Abric (2000), os elementos do núcleo central são os que apresentam conotação de coesão, estabilidade e coerência. Eles guardam relações com a memória coletiva e a vivência do grupo pesquisado, ou seja, dos 41 gestores das escolas públicas do Município de Uberaba. Esses elementos apresentam também certa homogeneidade de comportamento e percepção desse grupo com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Provavelmente as palavras desse quadrante, “ação” e “inovadoras” constituem o núcleo central das representações.

A palavra “ação”, a mais citada pelos participantes, foi evocada oito vezes. De acordo com os sinônimos e justificativas atribuídas a ela, pode-se dizer que para os gestores participantes desta pesquisa, as práticas pedagógicas realizadas pelos professores de suas escolas se apresentam como uma atitude de ação que transforma, que intervém, no sentido de agir na prática. É o desempenho do professor demonstrado em suas ações docentes, como pode ser observado no exemplo seguinte. *“A prática pedagógica é a ação do professor na sala de aula. É necessário que o professor tenha postura investigativa, para realizar com os educandos a práxis reflexiva da teoria à prática in loco (G11)”⁸*.

A segunda palavra do núcleo central, “inovadoras”, foi citada sete vezes, e provavelmente, como a palavra “ação”, foram citadas nas primeiras evocações e assinaladas como sendo as mais importantes. Para esse grupo de gestores, as práticas pedagógicas dos seus professores podem ser compreendidas como sendo uma ação que transforma e intervém, devem ser inovadoras no sentido de “*inovar*” (G24), “*fazer diferente, ser moderno*” (G33), “*aceitar o novo*” (G08), “*tornar o ensino agradável, mostrar reciprocidade entre aluno e professor*” (G40), “*apresentar novidades e não achar que aprendi assim, ensino assim*” (G29).

A justificativa abaixo complementa a compreensão de como estão sendo construídas as representações sociais dos gestores: “A

8 As falas dos sujeitos, nas respostas do questionário, foram transcritas, neste texto, em itálico e na forma de citação direta. Para preservar a identidade dos participantes, eles foram nomeados pela letra G, seguida de um número de 1 a 41.

parceria com a UFTM através do PIBID incentivam os professores para uma nova prática (G10)”.

Interessante observar que o G(10), ao justificar a importância da palavra “inovadora”, assim o faz, referindo-se à participação de seus professores na realização do Projeto PIBID⁹, em parceria com a UFTM. Para esse gestor, inovar lembra realizar práticas novas, como as oferecidas por esse projeto.

Portanto, vale dizer que o provável núcleo central das representações sociais, construídas pelos gestores sobre as práticas pedagógicas de seus professores, guarda estreita relação com sentimentos que dizem respeito a uma prática entendida como ação que transforma, modifica o contexto escolar, mas que, necessariamente, precisa ser inovadora.

Os demais quadrantes constituem o sistema periférico das representações. De acordo com Abric (2000), esse sistema possui as funções de concretização, regulação e defesa.

No segundo quadrante, acima e à direita do sistema periférico, encontra-se a palavra “aprendizagem”, citada por 7 participantes. Essa palavra possui uma frequência alta, mas foi evocada nas últimas posições. De acordo com os gestores, as práticas pedagógicas dos seus professores estão relacionadas com o processo de aprendizagem dos alunos e assim se pronunciam.

O terceiro quadrante, situado no lado inferior, à direita, é constituído por elementos menos proeminentes da estrutura da representação que correspondem à periferia distante, ou segunda periferia. No entanto, eles são importantes para a compreensão do processo dinâmico das representações, quais sejam: “alunos”, “criatividade”, “desatualizadas”, “eficientes” e “estratégias”.

O quarto quadrante, situado no lado inferior, à esquerda, também denominado de “zona de contraste”, abriga os elementos citados numa frequência baixa; porém, as evocações ocorreram primeiramente, isto é, são citados por poucos sujeitos, os quais, por sua vez, indi-

9 O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência visa promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

cam-nos como muito importantes. São eles: “compromisso”, “formação” e “planejamento”.

Portanto, para os gestores participantes desta pesquisa, provavelmente o núcleo central das representações sociais, construídas por eles, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores, familiariza-se com elementos que dizem respeito a uma prática entendida como ação que transforma e modifica o contexto escolar, mas que, necessariamente, precisa ser inovadora. Contrastando com esses elementos (ação e inovadoras), ou mesmo confrontando esta ideia, encontramos também evocações que sugerem discussões e reflexões sobre essas representações. Presentes no quarto quadrante, as palavras “compromisso”, “formação” e “planejamento”, situadas numa zona de contraste, podem ser compreendidas como condições e necessidades para que, de fato, as práticas pedagógicas dos professores se efetivem como ações inovadoras. O compromisso, a formação e o planejamento podem se apresentar, nesse aspecto, aqui, como reflexões que conferem a viabilidade do núcleo central.

A possibilidade de tornar o não familiar, com relação a essas práticas pedagógicas, em situações conhecidas, oferece elementos que permitem refletir e propor encaminhamentos no sentido de auxiliar o desempenho do gestor educacional nas escolas e as condições para que os professores desenvolvam suas práticas pedagógicas com êxito.

Considerações finais

Este estudo partiu do princípio de que a gestão escolar, como aponta Lück (2009), versa sobre diferentes segmentos da escola, com a finalidade única de garantir às instituições escolares condições necessárias para que elas possam desempenhar, de fato, o seu papel - o de ensinar com qualidade e formar cidadãos preparados para a vida pessoal e profissional. Dentre os diversos segmentos, destacamos, neste estudo, a gestão escolar pedagógica.

Ora, se por um lado, a gestão escolar deve cuidar de vários segmentos tais como o pedagógico, administrativo, financeiro, recursos humanos, comunicação e processos, por outro, gerenciar uma escola relaciona-se diretamente com a organização e o planejamento do siste-

ma educacional, de modo que o aprendizado dos alunos possa ocorrer de forma efetiva. Nesse contexto, surgiu o nosso problema de pesquisa: de que forma os gestores pensam, caracterizam e possibilitam as condições para a realização das práticas pedagógicas nas escolas em que atuam?

No que se referente às questões abertas e fechadas do questionário, pudemos, por meio dos processos de ancoragem e objetivação, identificar as possíveis representações sociais dos gestores sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos professores. Tanto as informações do perfil, quanto às do papel dos gestores e das práticas pedagógicas na visão dos gestores, mostram elementos ancorados na ideia de que também é função do gestor cuidar das questões pedagógicas, possibilitando condições para que elas ocorram de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao Núcleo Central, e sistema periférico das representações sociais, identificados a partir da Técnica de Associação Livre de Palavras, processadas no software EVOG, podemos traçar algumas considerações.

Aparentemente, as evocações responsáveis pelo núcleo central, “ação” e “inovadoras” se mostram como elementos positivos nas representações, por um grupo familiarizar-se com o fato de que as práticas pedagógicas são reconhecidas por ele como sendo ações que transformam e modificam o contexto escolar, mas que, necessariamente, precisam ser inovadas. Entretanto, essas evocações podem ter outra interpretação, sob outro ponto de vista. Diferentemente das análises das outras questões do questionário, a TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) possibilita identificar informações, muitas vezes, implícitas, ou submersas, na comunicação humana. É o que pode ser observado com as palavras “ação” e “inovadoras”. Essas evocações, considerando o fato de serem de natureza muito mais administrativa do que pedagógica, deveriam ceder lugar a outras palavras presentes no sistema periférico, de cunho intrinsecamente pedagógico, como “aprendizagem”, “formação” e “planejamento”. Desse modo, se nas outras questões do questionário foi possível ter um controle maior sobre as respostas, nessas parece que foi mais difícil, pois a estrutura das representações sociais mostra elementos com potencial muito mais pedagógico, distante do núcleo

central. Assim, o fato de as práticas pedagógicas serem reconhecidas como pertencentes ao contexto das funções pedagógicas dos gestores, ainda não consta, no núcleo central, conteúdo estável, rígido e resistente a mudanças.

É importante também considerar que, concomitante ao processo de objetivação, a ancoragem consiste em um dos mecanismos que conferem às representações sociais a possibilidade de tornar familiar algo que antes era estranho (MOSCOVICI, 2003). Dessa forma, permite o processo de acomodação de algo, antes considerado ameaçador ao nosso sistema de categorias. O que era estranho passa a ser familiar, permitindo, assim, pensar, refletir e tomar decisões mais adequadas.

Posto isso, esperamos que esses conhecimentos possam subsidiar discussões, reflexões e estudos no campo da educação, principalmente com relação às funções dos gestores das escolas de Educação Básica e às práticas pedagógicas realizadas pelos professores, como também desencadear ações junto à Secretaria Municipal de Educação de Uberaba e à Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, no que diz respeito à formação continuada dos gestores e professores do município.

Referências

ABREU, M. C. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos.** 8 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997. 121 p.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos.- Porto Alegre: Artmed. 2001.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo, área, aula. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVIC, S. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SOUSA, C. P. (et al) **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE 1994.

VERGÈS, P. Ensembles de programmes permettant l'analyse de sélections: manuel version 2. Aix-en-Provence: LAMES, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins-Fontes, 1984.

ZABALZA, M. **Diseño y desarrollo curricular**. Madrid: Narcea. <http://members.tripod.com/RMoura/evaluation.htm>. 1995.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro H. Faria Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: Ab, 2000. p. 27-46.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C.S.(Org.s). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

AGUIAR, M. A. S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil In: __ PEREIRA, N. S. C., AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.193-240.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet(Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith

Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em <http://portal.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf> Acesso em 20 jan 2016.

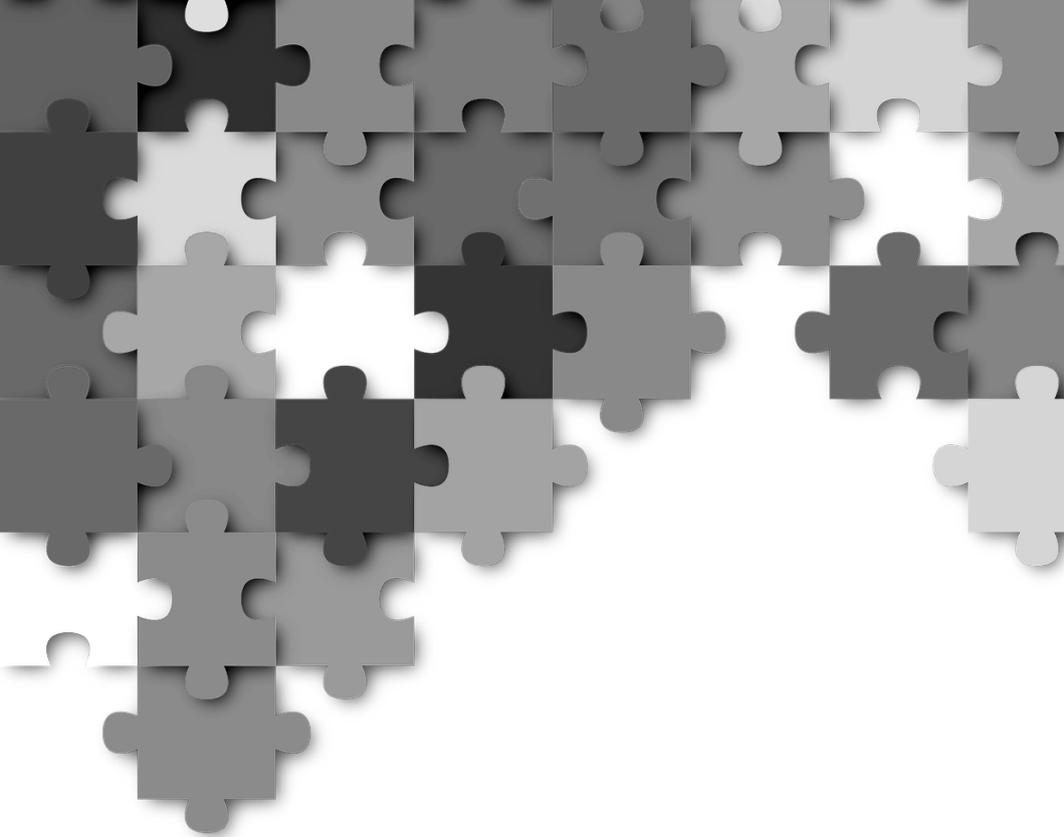
WALLON, H. **A atividade própria plástica.** In: NADEL-BRULFERT J. & WEREBE, M.J.G. Henri Wallon (antologia). São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, n.248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

VEIGA, I. P. A. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 27 jan 2016.

CURY, C. R. J. Formação em política e administração da educação no Brasil. **Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2, 2001, Braga/PT. Palestra...Braga/PT: Universidade do Minho, 2001.



PARTE II

DESENVOLVIMENTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CURSOS TÉCNICOS

CAPÍTULO VI

A PROFISSIONALIZAÇÃO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO: um estudo de caso

Diego dos Santos Leon¹ - UFTM

Helena de Ornellas Sivieri-Pereira² – UFTM

Introdução

Este artigo discorre sobre o desenvolvimento e os resultados da pesquisa de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que teve como objeto de pesquisa cinco docentes da educação profissional² que atuam em uma escola técnica pública, vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), localizada no interior do estado de São Paulo.

Pretendeu-se, com esta pesquisa, analisar os professores do ensino profissional, a partir de duas perspectivas: *o processo de profissionalização e a construção da identidade profissional docente*. Considerando-se a docência como profissão, o processo de profissionalização dos professores que atuam no ensino profissional possui certas peculiaridades quando comparado ao processo dos professores da Educação Básica,

1 Bacharel e Licenciado em História (UNESP) e Licenciado em Pedagogia (UFSCar). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail:dileon2@gmail.com.

2 Psicóloga, doutora em Psicologia pela USP/RP. Pós-doutorado em Educação pela UFSCar e pela Universidade do Minho (Braga/Portugal). E-mail: helena.sivieri@gmail.com.

2 Nesta pesquisa, considera-se como Educação Profissional, única e exclusivamente, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

já que estes cursaram o Ensino Superior nas mais diversas áreas do conhecimento e não tiveram contato com as disciplinas específicas para a formação de professores. Dessa forma, como não houve uma formação inicial, é importante investigar o processo de formação para a docência, buscando responder ao seguinte questionamento: “Como os professores da Educação Profissional buscaram conhecimentos próprios da profissão docente”?

Outra reflexão refere-se ao processo constitutivo da identidade profissional docente que emerge dos diversos embates que o professor atravessa em seu cotidiano, no contato com os alunos, com seus pares, e nas experiências vivenciadas na escola. Vai se constituindo, assim, uma nova identidade, a identidade profissional docente que cada um vive e significa de forma diferente. Desvelar o processo da constituição identitária é pertinente no intuito de compreender os processos de significação e ressignificação que os docentes do Ensino Técnico atribuem durante sua carreira profissional.

O ensino profissional e a profissionalização de seus professores

A partir de uma revisão bibliográfica (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008; SIMIONATO, 2011; COSTA, 2012; FLORENTINO, 2013; PENA, 2014) nota-se que, embora o ensino técnico tenha se consolidado como uma modalidade de ensino, o mesmo não podemos afirmar sobre a formação de professores específica para atuar neste segmento.

Para Costa (2012), não existem políticas públicas para a formação de professores destinadas ao ensino profissional, à exceção de medidas emergenciais de cunho paliativo e imediatista. Simionato (2011) concorda ao dizer que a formação do professor para esta modalidade precisa sair de uma condição emergencial para que seja realmente implementado um processo de formação pedagógica profissional do futuro docente.

Já Oliveira Júnior (2008) reforça a ideia da ausência de uma política de Estado consistente para a formação de professores destinados ao Ensino Profissional, que fica relegada a “autorizações provisórias”; também aponta que não há, em âmbito universitário, um diálogo entre a academia e a formação de professores para o ensino profissional.

Da mesma forma, Pena (2011) faz referência a uma “quase completa ausência de formação de professores do Ensino Técnico” e, quando esta ocorre, acontece a partir de cursos de formação docente de forma precária e emergencial.

Segundo Oliveira (2005 *apud* GARIGLIO; BURNIER, 2012), ao invés de uma política de formação de professores para a Educação Profissional, o correto seria dizer uma *política de não formação* na medida em que esta “[...] vem sendo tratada, no país, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria e viabilizando propostas de formação aligeirada e superficial, que carece de marco regulatório” (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 213).

Além disso, constata-se na literatura uma íntima relação entre o ensino profissional e mercado de trabalho, sendo que esta modalidade foi criada para atender às necessidades do mundo empresarial (SILVA JÚNIOR, 2014; GARIGLIO, 2014). Esta relação induz a uma consequência danosa: a criação de uma ideia reducionista de que para ser professor do ensino profissional basta saber o conteúdo específico, reduzindo a importância dos conhecimentos pedagógicos.

Percebe-se que, a formação de professores para o ensino profissional não se encontra em discussão nos principais fóruns de educação do país, tais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) ou nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (SILVA JÚNIOR, 2014; GARIGLIO, 2014).

Urbanetz (2012), ao realizar um levantamento de dados sobre o tema “Formação de professores para a Educação Profissional” de 2000 a 2009, na plataforma CAPES, conclui que há uma precariedade sobre a produção de conhecimento em relação a esta temática, mesmo com a crescente expansão da Educação Profissional no país. Os estudos do tipo Estado da Arte sobre formação de professores do ensino profissional reforçam o silenciamento de pesquisadores dedicados ao tema.

O desinteresse sobre o tema formação de professores para o ensino profissional contribui para uma visão estereotipada de que estes profissionais não pertencem à área da educação: são profissionais de outras áreas que por ora encontram-se lecionando e espera-se deles apenas o domínio do conteúdo das áreas que pretendem lecionar (GARIGLIO, 2014; BURNIER, 2014). Nesta visão reducionista, cabe a

esses profissionais que se encontram na educação apenas transmitir a experiência do chão de fábrica.

Embora os saberes do mercado produtivo sejam realmente importantes, não podemos dizer que eles são os únicos, pois há uma complexidade de saberes envolvida na ação docente. Maurice Tardif e Clermont Gauthier são importantes pesquisadores que afirmam que o ato educativo e a formação do professor estão além dos saberes do conteúdo. Repensar de que forma o amálgama de saberes está integrado na prática do professor da Educação Profissional é reivindicar uma formação para este docente que está envolvido na ação educativa.

Os saberes docentes na prática do professor do ensino profissional

Uma característica em comum entre os professores é que todos estes se dedicam ao ensino. No entanto, o processo de profissionalização dos docentes não é algo uniforme e tal fato é melhor compreendido quando observamos os professores do ensino profissional, pois seu processo de formação para a docência não se inicia por meio da licenciatura, o que é comum para os professores da Educação Básica.

Porém, é preciso repensar que a profissionalização vai além da formação inicial nas licenciaturas e que continua durante toda a carreira profissional. Há uma relação intrínseca entre a identidade profissional docente e o processo de profissionalização, bem como a emergência de saberes que despontam da prática efetiva, constituindo-se nos saberes próprios da profissão de professor.

A identidade profissional específica da docência está relacionada ao processo de profissionalização que ocorre por meio da formação inicial, dos processos de formação continuada, das dinâmicas com os pares, de experiências e trocas no contexto escolar. O “ser professor” envolve uma série de variáveis que ocorre no decorrer de um longo processo, onde aprende-se a como agir, tomar decisões e se reconhecer como um formador das futuras gerações (IZA et. al., 2014).

Tardif (2010) parte do seguinte questionamento: *“Quais são os saberes que os professores utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?”* (TARDIF, 2010, p. 245) e aponta quatro tipos de diferentes saberes envolvidos na atividade

docente: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais. Em sua concepção, o conceito de saber possui um sentido amplo que não compreende apenas os saberes técnicos, mas também as competências e habilidades, que se constituem no docente o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

Figura 1 - Saberes docentes na perspectiva de Tardif (2010).



Fonte: Autoria própria (2017)

Os saberes são compreendidos como elementos constitutivos da prática docente e lhe conferem o status de profissão com características e um corpus de saberes próprios. Os saberes docentes surgem no contexto da própria realidade e nascem nos discursos dos docentes, que apontam razões que visam a sua motivação (SILVA JÚNIOR, 2014; GARIGLIO, 2014).

O saber docente é plural, opondo-se ao modelo da racionalidade técnica pois não são “para” a prática e sim “da” prática, já que emergem dela mesma em consonância com as condições profissionais do professor (TARDIF, 2010).

Deve-se, também, ter em mente que as fontes da aprendizagem não se limitam aos processos formais: a etapa anterior à formação ini-

cial, os livros didáticos e programas curriculares, além da própria ação docente e experiência também se constituem fontes de aprendizagem. Reali e Reyes (2008) apontam que a aprendizagem da atividade docente é um processo contínuo, que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação e demarcam que a principal fonte de aprendizagem é a própria atividade de ensinar.

Já Gauthier (2013) aponta que o ensino deve ser entendido como a mobilização de vários saberes e que ao longo do tempo formam uma espécie de “reservatório” que pode ser acessado pelo docente, sempre que possível, para responder a uma situação específica.

Para o autor, há uma ideia compartilhada pelo senso comum de que basta conhecer o conteúdo, ou ter talento e dom para a docência, para ser professor. Esse tipo de pensamento contribuiu para caracterizar a ação docente como um ofício sem saberes e acabou por prejudicar o processo de profissionalização dos docentes. Nessa perspectiva, para ensinar basta apenas transmitir conhecimentos e conhecer o conteúdo ou ainda que ensinar é apenas uma questão de talento. É certo que os saberes da experiência são importantes, mas “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (GAUTHIER, 1998 *apud* ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

O que se espera é a construção de um ofício de saberes que mobilize conhecimentos, habilidades e experiências na vivência prática do docente. A pluralidade dos saberes é destacada como marca da ação docente. Em sua pesquisa, Gauthier (2013) propôs uma classificação desses saberes (Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares, Saberes da Ciência da Educação, Saberes da Tradição Pedagógica, Saberes Experienciais, Saberes da Ação Pedagógica) e defende a existência de um saber específico dos professores, o *saber da ação pedagógica*, que o direciona a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico.

Figura 2 - Saberes docentes na perspectiva de Gauthier (2013).



Fonte: Autoria própria (2017)

Os professores da Educação Profissional, na sua prática, também mobilizam e criam saberes. O saber-fazer pedagógico na educação profissional vai além dos conhecimentos científicos, pois, para esses professores, os saberes provenientes da experiência prática e do mundo do trabalho são valorizados, pois trazem a realidade para o contexto da sala de aula, que é compartilhada, e ressignificada, com os alunos (GARIGLIO; BURNIER, 2014).

É importante demarcar que na prática docente outros saberes são criados pelos professores da Educação Profissional, criando um repertório validado pela própria experiência. Nota-se que a ação docente na educação profissional é tão complexa quanto em outras modalidades de ensino e que os professores criam e mobilizam saberes. Mesmo que para estes professores os saberes do chão de fábrica sejam importantes, passam também a dar importância para outros saberes que surgem no contexto educacional.

O caminho da pesquisa: coleta de dados e análise

Compreende-se que a pesquisa desenvolvida se configura de cunho qualitativo, cujo objetivo é compreender o subjetivo das experiências individuais de cada participante, por meio de seus discursos.

A Escola Técnica Estadual Pedro Badran, localizada no município de São Joaquim da Barra/SP, é o local de trabalho dos docentes pesquisados. A unidade escolar é integrante do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e oferta cursos no período noturno nas seguintes habilitações: Ensino Técnico modular, concomitante ou subsequente em Administração, Marketing, Secretariado, Química, Meio Ambiente, Eletroeletrônica, Instrumentação Industrial, Segurança do Trabalho e Informática. No período da manhã, e à tarde, oferta o curso Técnico Integrado em Informática.

Cinco professores participaram deste estudo, de acordo com os seguintes critérios de inclusão: (a) lecionar na instituição mencionada, como docentes contratados por regime indeterminado; e (b) já tiveram contato há, pelo menos dois anos, com as turmas do ensino técnico. Os participantes desta pesquisa estão discriminados na tabela a seguir:

Tabela 01: características da amostra da pesquisa

	Idade	Sexo	Formação	Tempo de atuação na unidade escolar	Curso de atuação
Professor A	35 anos	Feminino	Graduação em Engenharia Agrônoma; Mestrado em Agroecologia	10 anos	Técnico em Meio Ambiente
Professor B	42 anos	Feminino	Graduação em Química Industrial; Especialização em Ciência e Tecnologia	09 anos	Técnico em Química; Técnico em Meio Ambiente

	Idade	Sexo	Formação	Tempo de atuação na unidade escolar	Curso de atuação
Professor C	46 anos	Feminino	Graduação em Processamento de Dados; Especialização em Análise de Sistemas	24 anos	Técnico em Informática; Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
Professor D	45 anos	Masculino	Graduação em Ciência da Computação; Especialização em Sistemas de Informação	08 anos	Técnico em Informática; Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
Professor E	47 anos	Masculino	Graduação em Engenharia Química; Especialização em Ciência e Tecnologia	09 anos	Técnico em Química

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: as entrevistas semiestruturadas e o grupo focal. Os sujeitos pesquisados foram contatados por e-mail, por meio do qual foram expostas à natureza da pesquisa, seus objetivos e metodologia. Os participantes também tomaram conhecimento da confidencialidade e do sigilo dos dados, tendo sido utilizados pseudônimos para garantir a integridade e o anonimato dos sujeitos.

As entrevistas foram realizadas com todos os professores, de forma individual. Foram gravadas e, posteriormente transcritas e cor-

reram na própria unidade escolar, em dias diferentes para cada entrevistado e, em média, duraram em torno de uma hora.

O grupo focal também foi realizado com todos os professores participantes dessa pesquisa, logo após o término de todas as entrevistas. O objetivo era discutir, em grupo, a identidade docente, a carreira profissional e reviver, por meio das falas, momentos marcantes do processo de profissionalização. Esta etapa também foi realizada na própria instituição escolar, e as falas foram gravadas em vídeo e, posteriormente transcritas.

Os dados colhidos foram analisados por meio da Análise do Discurso, na perspectiva do russo Mikhail Bakhtin. Por esta metodologia, buscam-se palavras, expressões e elementos linguísticos que se relacionam com a própria história social do falante; o enunciado não pode ser dissociado do contexto social em que emerge. Assim, sentido não se limita à dimensão linguística, mas também se constitui no contexto social (CAVALCANTE FILHO, TORGA, 2011; BRAIT, MELO, 2016).

É por meio do jogo de palavras que o indivíduo constrói e interpreta sua realidade. Todo discurso que fale sobre algo da realidade, na prática não está voltado para a realidade, mas sim em diálogo – ora de concordância, ora de discordância – com outros discursos que perpassam e entremeiam o seu próprio discurso.

Quando alguém diz “é mulher”, não está simplesmente enunciando um dado da realidade. Se estiver declarando isso com admiração, mostrando que as mulheres são dotadas de uma fibra incomum, estará opondo-se a outros discursos, que embebem essa afirmação de desdém, que insistem em manifestar a inferioridade do sexo feminino, como se costuma fazer em nosso país, por exemplo, ao ver alguém cometer uma manobra inábil no trânsito e ao notar que o motorista é mulher. O discurso com apreciação admirativa dialoga com o discurso com entonação desdenhosa, um constitui-se a partir do outro (FIORIN, 2016, p. 23)

De acordo com Bakhtin (2003), o indivíduo se forma no e por meio do diálogo. Em contato com o discurso do outro é que o indivíduo replica, negando ou aceitando, o discurso externo. Neste ato, o indivíduo fala de si, marcando sua identidade dentro do contexto histórico-social do qual faz parte e toma consciência “[...] através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (BAKHTIN, 2003, p. 373-374).

Conversando com os professores: sua história de vida e profissionalização

A docência, para os participantes desta pesquisa, surgiu como uma surpresa, ou um convite, e vinculada a outra atividade profissional que já exerciam. Os entrevistados não esperavam tornarem-se professores e esta atividade surgiu de forma paralela ao ofício já exercido por eles³.

Professora B (E): “Nesta época [na minha graduação] sinceramente eu nunca esperava ser professora. Eu tinha muita vontade de trabalhar na área de química, principalmente na parte ambiental. Aí um colega meu [professor da escola] me encontrou e perguntou se eu estava trabalhando. Eu falei que não e estava à procura de um emprego. Ele falou: vai dar aula. Eu respondi: *não, nunca pensei nisso*. Aí ele me falou que tinha concurso aqui na escola. [...] Eu me interessei pelo componente, porque eu percebi novamente que eu ia voltar a trabalhar com água... que eu gostava muito. Então, sinceramente, foi muito mais pelo tema... porque aí eu ia voltar para o laboratório, fazer análise de água, tratamento de água”.

O “tornar-se” professor não é um ato individual: acontece dentro de um contexto social e familiar em que o indivíduo está imerso e busca em suas relações interpessoais apoio para este novo desafio:

3 Para caracterizar as falas dos professores, utilizaremos as siglas (E) quando se tratar de uma fala colhida nas entrevistas e (GF) quando se tratar do grupo focal.

Professor E (E): “Eu troquei uma ideia sim com ela [a irmã professora]. A princípio ela me falou: não, você [não] vai mexer com isso agora na sua vida... aí eu expliquei o meu ponto de vista: olha eu já tô próximo a aposentadoria, meu trabalho eu não posso continuar, então eu vou fazer o quê? Eu sou muito novo, então não posso ficar em casa, então eu preciso tentar alguma outra coisa né... aí acho que todo mundo entendeu, me deram força, uns me chamaram de louco, amigos, que sabendo da minha jornada que já era um pouco longa na empresa, eu ainda encarar a sala de aula, que seria no período contrário. Ia trabalhar mais, me sobrecarregar”.

Os professores também relataram seus sentimentos e vivências quando iniciaram sua carreira. Ser professor iniciante significa vencer desafios em duas instâncias: a primeira relaciona-se à *esfera profissional*, que compreende os saberes e conhecimentos necessários para trabalhar como professor; a segunda relaciona-se à *esfera pessoal*, de se identificar ou não com a profissão, com a carreira e constituir (ou não) uma nova identidade profissional.

As pesquisas apontam que o início da carreira profissional é marcada por situações difíceis e inesperadas (GARCIA, 1998; HUBERMAN, 1995; TARDIF e RAYMOND, 2000; FONTANA, 2000). A entrada na docência é uma etapa de tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos pelo iniciante, em que adquirem conhecimento profissional que possibilitam a sua permanência na profissão. Os primeiros anos vivenciados pelos professores têm influência direta sobre a decisão de permanecer, ou não, na carreira docente.

Compartilhar as dificuldades do início da docência pode ser uma solução para o enfrentamento desta etapa profissional e vivenciar estas experiências no isolamento levam ao aumento das frustrações, da ansiedade e do sentimento de incompetência.

Nesta pesquisa, os professores refletiram sobre a entrada na docência e a insegurança, o medo da indisciplina e o estado de ansiedade:

Professor E (E): “Lembro, nossa, como foi assustador! A lousa, o quadro, era aquele ainda de giz... e aí eu entrei na sala de aula, conhecia já alguns [alunos] que trabalhavam comigo na metalúrgica e estavam ali para se profissionalizar, diplomar... o diretor da escola me levou na sala, me apresentou e me deixou lá. E aí eu comecei a falar um pouquinho do que era a matéria, do que a gente ia fazer, me apresentei, falei minha função, onde eu trabalhava, o que eu já tinha feito... uma apresentação rápida, assim... e eu encostei na lousa, pus a mão assim atrás. A hora que eu desencostei, a minha mão tinha suado tanto [risos] e o quadro tava cheio de mão, de marca de mão. Eu estava muito tenso! Isso eu me lembro porque é uma coisa que eu nunca vou esquecer!

Os primeiros anos são como um choque de realidade (TARDIF, 2010) e os professores nesse processo descobrem os limites de seus saberes pedagógicos, encontrando formas para aprenderem a lidar com as condições reais de ensino. É na própria prática que esta reavaliação é construída, pois *aprendem fazendo* e buscam uma aprovação para si e para os outros que também podem lecionar, criando uma maneira pessoal de ensinar os macetes da profissão, os traços da identidade profissional (TARDIF, 2010).

Quando a docência passa a ocupar um maior espaço na vida e cobrar mais responsabilidade, esforço e dedicação, os professores passam a “sentir-se” cada vez mais envolvidos com essa nova identidade profissional:

Professor D (E): “Eu brinco que lecionar mesmo, com todo o entendimento, foi em 2011... antes parece que eu só ministrava aula. De 2009 até 2010 eu não pegava muito aula, não me sentia como professor. *Preciso preparar aula, preciso corrigir isso, tenho que fazer esta avaliação.* Quando você tem poucas aulas, você brinca de dar aula, um bico”.

Medos e angústias na carreira docente também fizeram parte do processo da constituição da identidade: os professores relataram a falta

de profissionalização para a docência, insegurança, medo da indisciplina e dificuldades em conciliar o tempo para preparação do material didático e das aulas com suas outras atividades.

Professora B (GF): “Essa parte da indisciplina foi até um pouco de insegurança minha de achar, de pensar que os meus colegas iriam achar que eu não ia dar conta, por exemplo... É uma insegurança minha. Mas não aconteceu...”

Professora B (E): “Eu não fui preparada para ser professora na faculdade... *eu não tinha didática*” “Pelo jeito que tá a educação hoje... a gente vê na mídia o que o professor sofre dentro da sala de aula, a diferença dos alunos de hoje com da nossa época... tudo isso me assustou”.

Os medos foram vencidos gradativamente, com o incremento do repertório dos conhecimentos pedagógicos: os professores aprenderam a lidar melhor com as situações práticas e, neste processo, foram construindo a sua identidade profissional:

Professora A (GF): “Acho que depois naturalmente, com o dia a dia assim, com o passar das aulas, vai conhecendo mais”.

Professor E (E): “Eu acho que com o tempo... a própria prática foi me dando um pouquinho mais de segurança... eu acho que a palavra é mais ou menos isso”.

Os professores entrevistados foram aprendendo a prática no cotidiano e não se deram conta que cada vez mais estavam imersos no universo escolar até que manter-se como professor veio como uma resposta natural, uma consequência da superação dos medos e da identificação com a profissão.

Professora A (E): Hoje eu me sinto feliz, assim... Hoje eu me vejo professora, não consigo me ver em outra profissão. Não sei se conseguiria agora trabalhar em uma empresa como agrônoma mesmo.

Professor E (E): Me sinto feliz. *Tá no meu sangue já.* Então, eu penso assim: toda a carga que eu tenho da indústria, porque é cansativo, trabalhar o dia inteiro... na realidade eu vejo a escola como... eu venho recarregar minha bateria aqui. Essa vivência com alunos me traz uma motivação, sabe... porque eu realmente não me vejo mais fora da sala de aula.

Uma característica fundamental para a constituição da identidade docente, ao que parece ser, é o tempo de docência. A entrada na docência do ensino profissional é permeada por dúvidas, principalmente em relação à continuidade do exercício do magistério pois esta ainda parece ser transitória: nota-se que quanto maior o tempo de experiência profissional docente, e contato com o mundo escolar, mais se fortalece a identidade enquanto professor.

Para Huberman (1995), a fase da estabilização na carreira docente é acompanhada por uma sensação de confiança em seu trabalho e os docentes preocupam-se menos consigo mesmos e mais com os objetivos do ensino, além de desenvolverem um repertório pedagógico para enfrentar situações reais. Os professores vão se adaptando ao meio da escola, com doses diferentes de ansiedade, sofrimento, envolvimento e alegria e vão tornando-se cada vez mais professores experientes (TANCREDI, 2008). A aprendizagem da docência e a constituição da identidade profissional docente constituem-se em um *continuum* que se realiza ao longo da carreira.

A identidade profissional é um lugar de conflitos, um espaço de construção do ser e de sua profissão, (re)construída e (re)elaborada por meio da profissionalização, pois, enquanto o professor busca novos saberes para o seu repertório profissional, (re)afirma a sua identidade. É um processo de construção, social e historicamente determinado, que pode ser entendido como o conjunto de representações sobre o professor por meio de discursos que estabelecem os modos de agir e ser em seus contextos profissionais e a negociação individual de cada docente em seu contexto profissional concreto (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005).

O processo da constituição da identidade docente está relacionado a dois caminhos: *a aprendizagem sobre o ensinar e a aprendizagem*

sobre ser um professor. A aprendizagem sobre o ensinar compreende os saberes que o docente deve adquirir em relação ao conteúdo, ao currículo, às estratégias pedagógicas e ao agir em contextos caracterizados pela imprevisibilidade. Já a *aprendizagem sobre ser professor* inclui a atividade do ensinar, mas a ultrapassa, pois inclui também as responsabilidades políticas e sociais de ser docente, sua participação na escola e na comunidade.

A formação profissional do professor não pode ser compreendida apenas na sua formação inicial, mas durante toda a sua história de vida, inclusive durante o seu processo de escolarização como aluno, já que neste momento os futuros professores terão contato com o que posteriormente chamarão de “bons modelos” (TANCREDI, 2008).

Professor E (E): “E quando eu estava estudando [enquanto aluno], gostava muito desta parte de exatas... então, lá atrás, eu sempre tive bons professores de matemática e em algum momento eu imaginava lecionando matemática, mas assim, um pensamento até meio que bobo e olhava meus bons professores e falava *será que vou ser dessa forma?* Então, assim, lá atrás, eu tive referências muito boas”.

O contato com os pares também é importante fonte de aprendizagem para a docência, principalmente quando há espaço de compartilhamento de saberes e práticas. Para muitos professores, a troca entre os pares é uma das formas mais efetivas de aprendizagem (TANCREDI, 2008). Os professores também apontaram o diálogo e a troca com os pares como uma forma de aprendizagem da docência, e até mesmo como um elemento fundamental para a sua permanência na escola.

Professora A (E): “Professoras me ensinaram muito! Tudo que eu precisava eu recorria a elas... e mesmo alguma coisa que eu tinha dúvida eu ia lá e buscava alguma coisa com as duas [outras professoras da mesma área]”.

Professor E (E): “Quer queira, quer não, eu estava chegando naquele momento e ainda não tinha nada preparado de aula... eu sei que cada professor tem uma manei-

ra de preparar aula, tem a sua maneira, o seu jeito... mas eu peguei muita coisa pronta, *vou ser sincero com você*. Às vezes eu falava [com a outra professora]: eu preciso falar de tal assunto, você tem alguma coisa? Ela me passava, mas eu também pesquisava um pouco sobre isso, daquilo que ela me passava. Então isso foi muito bom para mim no começo. Eu, neste momento, realmente eu tive parceiros... porque se eu não tivesse tido esses parceiros, talvez eu já ia falar: *olha isso aqui não tá dando certo*.

O processo de profissionalização do professor perpassa pela disseminação do trabalho colaborativo no interior da unidade escolar, na medida em que são capazes de afirmarem-se como um grupo que cria e compartilha saberes (PASSOS, 2009).

Professora B (GF): “Toda ideia que eu tinha eu compartilhava e toda ideia que eles tinham eu abraçava... tudo que eu ia fazer eu pedia opinião de todos... eu nunca trabalhei sozinha... até porque trabalhar sozinha eu acho que é burrice, é difícil, é bobeira. *É tão bom trabalhar em equipe!*”.

Professora C (E): “Eu acho que a gente sempre tem que ter um apoio extra, então alguém com quem você possa fazer esta troca, pode ser um diretor, um coordenador que te norteia também. *Eu tenho dificuldade com uma sala, como eu poderia trabalhar isso?*”

A mediação por meio do diálogo para a constituição de si, enquanto profissional da educação, é de caráter fundamental. Na concepção bakhtiniana, a palavra permite a constituição do sujeito por meio do contato com os outros; na relação eu-outro o conhecimento constrói um universo único e de igual significado para os falantes.

Além disso, como já apontavam pesquisas anteriores, o mundo do trabalho foi destacado pelos docentes como uma outra fonte de aprendizagem. Gariglio e Burnier (2014) apontam que para alguns professores é central a importância da prática profissional enquanto uma

referência para a seleção dos conteúdos. Nesta perspectiva, os saberes provenientes do mundo do trabalho são importantes, o que foi novamente destacado pelos professores:

Professor D (E): “Exemplos, daquilo que eu aprendi na prática trabalhando, fui levando para a sala... em informática, em algumas disciplinas. Dei aula de segurança da informação, então trouxe exemplos: *aconteceu isso, isso e isso na empresa que eu trabalhava*”.

Professor E (E): “O meu forte é laboratório. Aulas teóricas eu vejo assim, nós até temos isso no curso, que a gente procura tentar dividir, na hora de você pegar os componentes, tentar dividir... quem trabalha em indústria pegar mais as partes práticas, que isso eu acho até muito bom para o curso porque talvez uma pessoa que tenha muito conhecimento teórico não conseguiria dar uma aula legal prática... e a gente como já tem uma vivência em laboratório, você consegue se sair melhor”.

Os professores que atuam, ou já atuaram, em indústrias ou empresas, avaliam positivamente os saberes do mercado produtivo, pois é com eles que os alunos têm contato com exemplos práticos, ou de situações da realidade profissional, que irão enfrentar após o término do curso. Dessa forma, os conhecimentos práticos são destacados como importantes saberes para a ação docente.

Outro elemento também apontado pelos professores como fonte de saber é a reflexão, um olhar que volta a si a mesmo, sobre sua profissão e sua prática. Refletir pressupõe enriquecer seu repertório, criticar e analisar fatos e processos cujo objetivo é modificar a própria realidade e a prática.

Um olhar reflexivo sobre a prática possibilita a construção de novas formas de aprender e ensinar, de atuar, de resolver problemas e conflitos, de mediar o conhecimento e, principalmente, uma maior consciência sobre si e sua ação, refletindo em uma melhoria da prática.

Professora A (GF): “Só passei slide, será que ficou cansativo? Será que falei muito? O que fiz naquele dia que motivou ou não motivou?”.

Professora B (GF): “Eu percebi que aquele aluno ficou incomodado, disperso... o que eu poderia mudar?”.

Professor D (E): “Você pega hoje, principalmente no técnico. Nós não estamos mais recebendo alunos [mais velhos]... *nossa faixa etária é de dezenove anos. Nossa, mas você só atende pessoas de dezenove anos?* Não, tem lá alunos de trinta e trinta e cinco. É como seria se eu for um professor velho de não aceitar a mudança dessa faixa etária, como vai ser? Minha aula vai ser agradável?”

Por meio das entrevistas realizadas e do grupo focal, percebe-se que os professores participantes demonstram abertura para ouvir opiniões, e aprender com elas, formando, assim, uma comunidade colaborativa. Além disso, agem em sua prática profissional com responsabilidade na formação de futuros técnicos e empenho como agente que, utilizando-se da reflexão, é capaz de alterar sua própria prática no intuito de oferecer uma educação de qualidade.

Considerações finais

A sala de aula representa um desafio para os professores do ensino profissional. A identidade docente é constituída ao longo do tempo, conforme cresce a segurança na sala de aula, construindo um repertório de saberes específicos da docência, criados por eles próprios, disseminados entre eles e reconfigurado entre o grupo. É um tipo de saber criado e legitimado pelos próprios professores, em sua ação prática, mas que não nega a relação dialética com a teoria.

Esse processo só ocorre mediado pela reflexão, empenho e responsabilidade do docente. Podemos dizer que estar professor não é ser professor. Estar assemelha-se a um caráter transitório, transformar a profissão em um bico, ou um aumento de ganho financeiro. Ser professor, ao contrário, compreende a integridade do profissional, com o

aprofundamento das relações entre o professor e a escola. Ser professor é uma escolha consciente, que traz consigo renúncias e conquistas. Mesmo o professor que mantém a dualidade, trabalhando fora da escola, carregando estas duas identidades, afirma: *também sou professor*. Isto indica um compromisso estreito, não apenas *para com o outro, mas para si também*.

A aquisição do saber neste processo de exploração é proveniente de várias fontes: o curso universitário, capacitações, licenciatura, leituras, o outro. O outro professor – o par – acompanha nesta busca: ajuda e orienta. Facilita apresentando materiais didáticos e novas metodologias. Além disso, também pode ser alguém para ouvir as angústias do professor iniciante.

A construção da identidade profissional só pode ser entendida como um processo complexo, não-linear e marcado por um *continuum*. A identidade não é algo posto, concluído e permanente; ao contrário, está em constante mudança. Assim, a profissionalização destes docentes deve ser entendida como um processo, que se inicia na sua vida enquanto estudantes, por meio de professores que deixaram marcas de como agirem na sala de aula. Todos esses saberes são carregados e contribuem para a formação da sua identidade como professores.

A prática foi um importante elemento levantado pelos professores participantes desta pesquisa. Conforme esses docentes ganhavam experiência, conhecendo as características peculiares de cada cultura escolar, os medos e inseguranças foram aos poucos sendo vencidos, dando origem a uma maior segurança.

Observa-se que neste momento há uma transição entre dois momentos: o *estar professor e ser professor*. Pelos discursos, estar professor não é apenas um estado transitório, mas também não se sentir professor: apenas “dar aulas”, sem se envolver com os alunos ou a comunidade escolar. Não há uma recusa da identidade docente; mas o indivíduo não sente ser: é apenas alguém que vai, ministra o conteúdo. Porém, conforme o tempo passa, o professor começa a fazer parte cada vez mais daquela unidade, a ser reconhecido como professor, não apenas pelos outros, mas por ele também. Este momento é de consolidação de sua identidade como professor, *passar a se sentir professor*.

Ao se afirmarem como professores, os docentes percorreram um embate entre o seu mundo interno e o mundo externo do qual pertencem. É no confronto entre o negar e o aceitar que os professores vão se constituindo como professores de uma forma bastante natural, como demonstraram os dados e, a partir do momento no qual começaram a se ver como professores, todos afirmaram que já não saberiam mais o que fazer longe da escola.

A atitude reflexiva também foi marcada pelos docentes, pois por meio dela permite-se uma abertura ao novo, e olhar para si e sua prática. Quem não se permite a esta abertura fica estagnado e impedido de consolidar sua profissionalização. Refletir também significa aprender consigo por meio de sua prática, acrescentando novos saberes ao seu repertório.

Conclui-se, por meio deste estudo, que os professores do Ensino Profissional, ao iniciar seu trabalho como docentes, vivenciam novas experiências e trilharam caminhos que conduzem à sua profissionalização e constituição de sua identidade profissional. Neste processo, venceram seus medos, superaram seus desafios e construíram saberes próprios que lhes permitem agir na realidade.

As reflexões desta pesquisa indicam que a formação dos professores para a Educação Profissional ainda é um campo aberto e que necessita de uma legislação específica, no intuito de criar um currículo específico para a formação desses profissionais. No entanto, na falta dessa legislação, os professores criam caminhos para a sua profissionalização que envolve a formação continuada, a própria prática, o contato com os pares e a reflexão, na busca da articulação entre os conhecimentos do mercado, os saberes pedagógicos, e sua prática educativa.

Referências

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J.. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B.; MELO, R.. Enunciado/Enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, 2011. Vitória. **Anais**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. 231 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

FLORENTINO, J. A. A. **A formação continuada de professores no ensino técnico profissionalizante: a (re)construção da profissionalidade em tempos de paradigma emergente**. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programas de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES**, v. 20, n 50. p. 107-119, abr. 2000.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.9, p.51- 75, set. 1998

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. M; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan. 2005.

GARIGLIO, J. A; BURNIER, S. L. Os professores da Educação Profissional: saberes e práticas. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v.44, n.154, p.934-959, out. 2014.

GARIGLIO, J. A; BURNIER, S. L. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores, **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, Mar. 2012.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. **A formação do professor para a Educação profissional de nível médio**: tensões e (in)tenções. 2008. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2008.

PASSOS, C. L. B. (org.). **Processos de Formação de Professores**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

PENA, G. A. C. **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan. 2011.

REALI, A. M. M. R., REYES, C. R.. **Práticas de ensino: Representações sobre o fazer docente.** São Carlos: EDUFSCar, 2008

SILVA JÚNIOR, G. S.; GARIGLIO, J. Â. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p.871-892, out. 2014.

SIMIONATO, M. F. **A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente.** 178f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2011. Orientador: Jorge Alberto Rosa Ribeiro. Porto Alegre/RS.

TANCREDI, R. M. S. P. **O exercício da profissão de professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização.** São Carlos: EDUFSCar, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n. 73. P. 209-244, dez. 2000.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set. 2012.

CAPÍTULO VII

FORMAÇÃO DE PROFESSORES BACHARÉIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma proposta de intervenção didática

Romes Belchior da Silva Junior¹ – UNIUBE

Marilene Ribeiro Resende² – UNIUBE

Introdução

Segundo autores que tratam a formação de professores para a educação profissional e tecnológica, ela está a exigir um novo perfil de profissional, considerando as mudanças organizacionais, o avanço científico e tecnológico, como também as exigências com relação à ética, à justiça social e à sustentabilidade ambiental. (MACHADO, 2008; MOURA, 2008). Essa constatação nos leva a afirmar que a docência não pode ser exercida por pessoas sem uma formação específica, incluindo a dimensão pedagógica necessária para o enfrentamento de uma sala de aula, e dos desafios que são postos para essa formação profissional, e tecnológica, na contemporaneidade.

Entretanto, historicamente, a docência na Educação Profissional e Tecnológica vem sendo ocupada por técnicos, tecnólogos, engenheiros, especialistas na sua área, sem ter tido nenhum preparo para atuar como professores. São profissionais de áreas diversas, sem a qualificação pedagógica necessária à docência, pois a história da educação profissional foi marcada pelo “fazer”, o que concorreu para uma forte

1 Mestre em Educação - UNIUBE – *e-mail*: romesjunior@gmail.com

2 Doutora em Educação Matemática – PUC/SP – *e-mail*: marilene.resende@uniube.br

presença de professores leigos. (PORTAL/MEC, 2004).

O professor que atua na educação técnica, além de deter os conhecimentos disciplinares, de bases científicas, ensinar o que sabe fazer também deve dominar os conhecimentos acerca do mundo do trabalho e do mundo da cultura. “Educar para o trabalho deve refletir na formação integral do homem, mesmo tomando o trabalho como foco do processo formativo”. (LEMOS; VIEIRA, 2010, p. 53).

A formação docente requer uma formação inicial, mas os professores das disciplinas específicas dos cursos técnicos são graduados, em geral, em cursos de bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência, como nos aponta o Documento Base/MEC/SETEC/2007 (BRASIL, 2007). Esse Documento indica, ainda, que mesmo os que fizeram os cursos de licenciatura não têm uma formação voltada para a integração do ensino médio com o mundo do trabalho. Neste contexto, a formação continuada passa a ter um papel fundamental e estratégico, visando incorporar elementos novos aos conhecimentos dos professores que atuam na educação profissional, tais como conhecimentos específicos da área profissional, a formação didático-pedagógica, a integração entre a educação profissional e a educação básica, a contextualização da escola e do ensino na contemporaneidade.

Essa é uma demanda que vem ganhando corpo, se considerarmos a ênfase dada à educação profissional e tecnológica nessas primeiras décadas do século XXI, inclusive com alterações nos documentos que dispõem sobre essa modalidade. Nesse sentido, o Art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi substancialmente alterado pela Lei nº 11.741, de julho de 2008, que objetivou redimensionar a educação profissional técnica de nível médio e integrar as ações nesse campo, as ações da educação de jovens e adultos e as da educação profissional e tecnológica. Neste artigo se estabelece que “*A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia*”. (BRASIL, 1996).

Define, também, a sua abrangência, incluindo os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; e III – de educação

profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio está regulamentada na Seção IV-A da LDB, tendo essa seção sido incluída a partir da Lei nº 11.741 de 2008. O Art. 36 dessa seção estabelece que o ensino médio poderá, além das finalidades previstas no artigo anterior, as quais visam à formação geral do educando, prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

A importância e tamanho dessa modalidade podem ser atestados pelo número de cursos que podem ser ofertados. Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2014) e Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (MEC, 2015), encontram-se catalogados 185 cursos técnicos de nível médio e 112 cursos tecnológicos de nível superior, divididos em 13 eixos tecnológicos.

Quanto às políticas educacionais vigentes, a meta onze do Plano Nacional de Educação (2014-2024) – PNE (BRASIL, 2014) visa “triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade de oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.” Para que a meta seja alcançada, foram estabelecidas 14 estratégias. Dentre elas temos ofomento à expansão da oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino; ampliação da oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico; e estruturação do sistema nacional de informação profissional que articule a oferta de formação aos dados do mercado de trabalho.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas em 2012, no Art. 5º, estabelecem que esses cursos têm por finalidade “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio- históricos e culturais”. Também sinalizam para uma estruturação da proposta curricular que possibilite ao aluno atuar no mundo produtivo em constante mudança, articulando teoria e prática, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico, isto é, trabalhar com perfis profissionais, “que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econô-

micas e ambientais”. (BRASIL, CNE/CEB, 2012, p. 2).

Esses dados, que indicam crescimento, embasam a necessidade de investimentos na formação inicial, e continuada, de professores para atuar na educação profissional e tecnológica, assim como na pesquisa que tome como objeto essa formação.

Entretanto, o interesse pela formação de professores como objeto de estudo tem se distanciado do campo da Didática, pois, ao focar em fundamentos, em políticas públicas para a formação, ocorre a despreocupação com as questões da sala de aula, distanciando a academia da pesquisa no campo da Didática (LONGAREZI; PUENTES, 2016), nela incluído o planejamento de ensino e seus reflexos na qualidade do trabalho em sala de aula.

Atuando numa instituição³ que oferece cursos técnicos de nível médio, observamos que o planejamento de ensino carece de debates no que diz respeito à sua fundamentação teórico-metodológica. Considerando como esse planejamento pode contribuir para a formação profissional dos professores de cursos técnicos, na medida em que o ato de planejar envolve a reflexão acerca das experiências vivenciadas pelo docente, na sua relação com os conteúdos e com os alunos, na busca de promover o seu desenvolvimento, decidimos realizar uma pesquisa do tipo intervenção, orientada pela seguinte questão: como um processo formativo, focando o planejamento de ensino, pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de cursos técnicos, a partir da construção de significados e sentidos para os temas abordados? O objetivo geral foi, então, propor e analisar um processo formativo, na forma de um minicurso, tendo em vista o desenvolvimento profissional dos professores de cursos técnicos, focando o planejamento de ensino.

Desenvolvimento profissional docente e a organização do ensino

Adotamos neste trabalho o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, que busca dar uma conotação de superação

3 O primeiro autor atua como professor em cursos técnicos de nível médio da escola pesquisada.

das tradicionais formação inicial de professores e formação continuada. “A formação de professores deverá levar a uma aquisição ou a um aperfeiçoamento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação”. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 27).

Para esse autor, esse conceito busca valorizar as características contextuais, de evolução e de continuidade, orientadas para a mudança e melhoria das práticas escolares. Abarca várias dimensões que, na nossa compreensão, não estão fragmentadas, mas constituem elementos de um todo, quais sejam: o desenvolvimento pedagógico, entendido como o aperfeiçoamento do ensino; o desenvolvimento cognitivo, fruto da aquisição de novos conhecimentos e da oportunidade que eles dão de aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores; o desenvolvimento teórico propiciado pela reflexão do professor sobre a sua prática; e o desenvolvimento do conhecimento e compreensão de si mesmo, o que também está relacionado ao desenvolvimento da identidade docente.

Esse conceito de desenvolvimento profissional supõe a articulação com o desenvolvimento do ensino, pois envolve situações de planejamento, de situações de sala de aula, de reflexão sobre a prática; com o desenvolvimento da escola, pois supõe um trabalho coletivo, a reflexão sobre os papéis e responsabilidades de todos os envolvidos no contexto escolar; com o desenvolvimento da profissionalidade, pois trata/interfere nas condições de trabalho, nos graus de autonomia, nas ações individuais e coletivas; e com o desenvolvimento curricular, pois envolve a avaliação e inovações curriculares.

Assim, o termo desenvolvimento profissional aponta para o “processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional” (FIORNTINI; CRECCI, 2013).

O interesse em pesquisar o desenvolvimento profissional de professores de cursos técnicos surgiu, também, a partir de estudos que têm levado em consideração o ato de como se aprende e as relações da aprendizagem com o desenvolvimento do ser humano, isto é, com os processos de humanização, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, cujas raízes e fundamentos estão na chamada “Escola de Vigotski”.

Nela Vigotski e seus parceiros estabeleceram bases teóricas

para temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, linguagem e pensamento, aprendizagem, consciência, entre outros. (LIBÂNEO; FREITAS, 2006). Se existe um questionamento de como se aprende, deve também haver questionamentos acerca de como se planeja e se ensina. Dessa forma, o planejamento se constitui como ferramenta básica para conseguir interferir, de forma positiva, no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Para Vigotski (2010, p. 118),

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Ao se referir ao aprendizado “adequadamente organizado”, o autor aponta para a importância do planejamento das atividades de ensino e aprendizagem, certamente fundamentadas numa concepção teórica que dê sustentação, e significado, aos atos de ensinar e aprender, na perspectiva do desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas.

O significado de planejamento que adotamos nesta pesquisa apoia-se em Libâneo e Freitas (2009), na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, quando consideram que a essência do ensino é a mediação didática da mediação cognitiva, isto é, o trabalho do professor é o de criar condições, pela organização do ensino, a mediação didática, para que o aluno desenvolva suas capacidades intelectuais por meio da aquisição de conhecimento – mediação cognitiva.

Na teoria do ensino desenvolvimental, o aspecto essencial do ensino é a mediação didática da mediação cognitiva. Ou seja, o ensino consiste na atuação do professor na relação do aluno com o objeto de estudo, ajudando-o a formar e desenvolver capacidades intelectuais (conceitos), por meio dos conteúdos. Por isso, os planos de en-

sino estão diretamente relacionados com os processos de formação de ações mentais que se dão na atividade de aprendizagem. Ou seja, os objetivos registrados no plano devem expressar resultados da aprendizagem do aluno em termos de formação de ações mentais relacionadas com os conteúdos. (LIBÂNEO; FREITAS, 2009, p.1)

Na perspectiva da didática desenvolvimental é importante destacar, com base nos autores citados, que a atividade de ensino é mediada e é mediadora do desenvolvimento do estudante por meio das ações mentais que ocorrem na atividade de aprendizagem. Dentre as funções do planejamento, Libâneo (2013) indica, além da organização do trabalho docente, a partir da previsão de objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação, a explicitação dos pressupostos filosóficos, político-pedagógicos que asseguram a articulação entre as atividades da escola e o contexto social no qual ela se insere. Isso quer dizer que a definição dos elementos que compõem o planejamento do professor não é neutra. A forma de elaboração do planejamento deve atender, ainda, aos anseios da instituição de ensino, de acordo com a cultura da escola.

Podemos afirmar que o planejamento envolve, na sua elaboração e implementação, não apenas os aspectos estruturais, mas também, e, principalmente, as concepções que o fundamentam – concepções de homem, de educação, de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Segundo Davidov e Márkova (1988, p. 192), o programa da disciplina é a “descrição sistemática e hierárquica dos conhecimentos e atitudes que devem ser assimilados”. Determina, por sua vez, os métodos de ensino e os aspectos didáticos a eles relacionados. Assim, posiciona-se o autor em relação à importância e complexidade da definição do programa, pois não se trata somente de uma questão metodológica:

[...] ao marcar a composição dos conhecimentos a assimilar, e suas relações, o programa projeta com isso o tipo de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação do material de estudo que se oferece. Portanto, a elaboração do programa e a determinação do conteúdo de uma ou outra disciplina escolar não são questões

estritamente metodológicas, senão problemas radicais e complexos de todo o sistema de ensino e educação das jovens gerações. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1988, p. 192, tradução nossa)

Continuando, os autores explicam a complexidade da definição do programa, argumentando que ela “não apenas supõe a seleção de conteúdo das esferas correspondentes da consciência social, como também [...] a compreensão da natureza da relação entre o desenvolvimento psíquico dos alunos e o conteúdo dos conhecimentos e atitudes assimilados.” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1988, p. 192)

As considerações acerca do planejamento nos fazem pensar que o planejamento para cursos técnicos, os programas das disciplinas e os demais elementos que o compõem não podem focar, apenas, o “saber-fazer” mas, considerar, principalmente, a relação dos conteúdos com o desenvolvimento psíquico dos alunos, ou seja, com o desenvolvimento do pensamento teórico, dentro de um contexto histórico e cultural.

A essência é promover atividades educativas humanizadoras, que possibilitem ao sujeito a apropriação e o desenvolvimento das qualidades humanas em suas máximas possibilidades; e atividades que promovam planejamento, tomada de decisões, escolha, confronto de pontos de vista, levantamento de hipóteses, reflexão, avaliação, de modo a possibilitar ao grupo de alunos a realização dessas atividades de forma independente, quando o grupo trabalha junto para chegar a um objetivo: a construção do conhecimento científico.

Nesse contexto, uma das preocupações do professor é selecionar os conteúdos da cultura humana que precisam ser apropriados pelos alunos e metodologicamente propor, sob forma de atividade, sua apropriação em sala de aula. Porém, um dos grandes desafios para os professores, hoje, é mobilizar os alunos para o estudo e a aprendizagem, a partir de necessidades de formação do jovem.

A escola é responsável pelo processo de humanização, e o professor é o protagonista essencial dessa mediação, ainda que não o único. É responsabilidade social da profissão docente promover o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, buscando aprofundar sua referência teórica para pensar a prática. Nesse sentido, o desenvol-

vimento profissional docente passa a ser um elemento essencial, uma condição, para que o professor possa exercer a docência, buscando o atendimento dessa responsabilidade social da profissão.

O experimento didático-formativo realizado

Para a realização da pesquisa de campo, a partir dos objetivos propostos, optamos pelo experimento didático-formativo, uma intervenção didática, porque queríamos provocar reflexões que pudessem gerar mudanças na prática docente dos envolvidos, detectando necessidades, gerando interesse, promovendo a reflexão sobre alguns pressupostos teóricos, inclusive sobre o conceito de educação, de atividade, de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o de planejamento. Caracterizamos como experimento porque queríamos também testar se uma formação, ainda que rápida, poderia trazer contribuições para o desenvolvimento profissional desses professores, no que diz respeito, especialmente, a uma prática didático-pedagógica fundamental, que é o planejamento.

Para Davidov e Márkova (1998, p. 15), o experimento didático-formativo, que busca a organização do ensino e promove o desenvolvimento do aluno, é “[...] o estudo das peculiaridades de organização do ensino experimental, e sua influência no desenvolvimento psíquico dos alunos, requer aplicar um método especial de investigação que, na Psicologia se costuma chamar experimento formativo.” No caso desta pesquisa, o experimento foi realizado com professores, tendo como objetivo desenvolver um processo formativo, com foco no planejamento de ensino. Então, as “atividades de ensino” foram organizadas e desenvolvidas pelo pesquisador, buscando promover a aprendizagem dos participantes. Portanto, trata-se de uma intervenção pedagógica do pesquisador junto aos professores, justificando, assim, o nome experimento. Tal experimento propôs-se a promover ações mentais desses professores, objetivando mudanças em seu pensar e fazer pedagógico, pois, para Freitas (2010, p. 60), o experimento didático visa “analisar mudanças qualitativas no pensamento do sujeito em função de seu aprender e a partir do certo modo de ensinar.”

A pesquisa foi organizada em quatro etapas: a primeira consistiu

na revisão bibliográfica e de diagnóstico da realidade a ser pesquisada; a segunda etapa, na elaboração do sistema didático experimental, a partir das necessidades levantadas no diagnóstico, tendo como foco o planejamento de ensino; a terceira etapa, no desenvolvimento do experimento didático-formativo, aliando teoria e prática, realizado durante 4 meses com a realização de cinco encontros, perfazendo um total aproximado de 15 horas presenciais, sendo as sessões gravadas em áudio e vídeo e depois transcritas; na quarta etapa, a análise dos dados e elaboração do relatório.

O planejamento do experimento foi pensado a partir do conceito de atividade, segundo Leontiev (1978), que a define como processo que é dirigido por um motivo: “De acordo com a definição que aceitamos, chamamos de atividade um processo que é eliciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada. Em outras palavras: por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos”. (LEONTIEV, 1978, p. 13).

Para ele, a atividade tem duas características fundamentais: a de *orientação* e a de *execução*. A de orientação inclui as *necessidades*, os motivos e as *tarefas*, e a de execução inclui as *ações* e as *operações*. A *necessidade* é o fator que origina a atividade e é ela que motiva o sujeito concretamente a ter objetivos e realizar as ações. (SFORNI, 2004). O *motivo* é o componente afetivo da teoria, que se vincula às emoções do sujeito e relaciona-se ao sentido da *atividade*. O *objetivo* é aquilo que se pretende atingir naquela atividade, e, para alcançá-lo, utilizamos das *ações*, e das *operações*, que são o modo de execução de uma determinada tarefa.

Havia sido diagnosticada uma necessidade – a de formação docente, para compreender o planejamento em cursos técnicos de nível médio, de forma mais abrangente e fundamentada teoricamente. A partir dessa necessidade, o pesquisador buscou organizar o processo formativo de modo a mobilizar os participantes, isto é, despertar neles motivos para realizar as tarefas. Foram delineadas tarefas, envolvendo as ações e as operações que, segundo Montealegre (2005), se correspondem com o objetivo e as condições da tarefa. A ação está relacionada com a finalidade, quando o sujeito delimita e toma consciência dessa finalidade. As operações estão relacionadas com as condições: os

meios, os procedimentos e as técnicas para realizar a ação.

Assim, no primeiro encontro, a necessidade que deu origem à atividade estava ligada à percepção do “ser professor”. Neste encontro, dois aspectos teóricos eram fundamentais na atividade formativa: o primeiro se referia à abordagem da educação e do ensino-aprendizagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, e o segundo, à relação entre o aprendiz e o ensino que, adequadamente organizado, pode alavancar o desenvolvimento, que é um dos fundamentos centrais da teoria pedagógica na perspectiva histórico-cultural e a essência da atividade docente. Organizar adequadamente o ensino supõe o planejamento.

No segundo encontro, a necessidade estava relacionada à fundamentação teórica de alguns aspectos básicos ao pensar o planejamento de ensino, quais sejam, as finalidades da educação, o papel da escola e o papel do professor, a questão da mediação, a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. A necessidade criada para a atividade desenvolvida no terceiro encontro foi a de escolher estratégias e técnicas de ensino adequadas, quando se faz o planejamento. Neste encontro, buscamos despertar nos participantes uma reflexão sobre suas práticas de ensino, a partir da citação de Luckesi (1994, p. 155), que, ao discutir sobre as práticas de ensino no cotidiano escolar, pergunta: “Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica?” O objetivo foi discutir diversas estratégias de ensino e o uso das tecnologias.

Como a avaliação da aprendizagem também compõe o planejamento de ensino, fundamentá-la teoricamente foi a necessidade que moveu o quarto encontro. Os objetivos deste encontro foram: discutir os pressupostos e instrumentos de avaliação para dinamizar a prática de ensino e fazer uma reflexão sobre as suas práticas de ensino e a maneira de avaliar os alunos.

O planejamento de ensino deve ter uma relação com outras instâncias de planejamento, de modo especial com o Projeto Pedagógico do curso, com as Diretrizes Curriculares dos cursos. Assim, essa necessidade gerou a organização do quinto encontro, cujos objetivos foram: discutir a relação da disciplina lecionada com o Projeto Pedagógico do curso e elaborar um mapa conceitual de um dos conceitos fundamen-

tais dessa disciplina, visando à organização de seu ensino, tendo em vista as habilidades e competências identificadas no projeto pedagógico do curso de sua atuação.

Os participantes da pesquisa são professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio, de uma Instituição de ensino de Uberaba, com mais de 50 anos de história, formando profissionais da área de eletrônica, informática e segurança do trabalho. Atualmente, só oferece três cursos profissionalizantes, na modalidade presencial, no período noturno, com aulas teóricas e práticas, divididos em três módulos com duração de seis meses cada um. É uma escola pequena, com poucos alunos e professores.

Os professores, em sua maioria, têm graduação, na área de engenharia, segurança do trabalho, direito, administração, e análise de sistemas. Todos são profissionais atuantes no mercado local e com menos de dez anos no exercício da docência. Dos nove professores, que trabalham na instituição pesquisada, que não são licenciados e ministram disciplinas específicas da profissionalização, convidados para participar do experimento, apenas três se dispuseram, e consentiram em participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dados do perfil desses participantes encontram-se a seguir.

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Idade	Formação Acadêmica	Atuação Docente	
				Ensino Técnico	Ensino Superior
P.1	Fem.	Entre 31 e 40 anos	Graduação em Direito	X	
P.2	Fem.	Entre 31 e 40 anos	Graduação em Administração e Psicologia	X	X
P.3	Masc.	Menos de 30 anos	Graduação em Análise de Sistemas	X	

Elaborado pelos autores pesquisadores

Pode-se afirmar, a partir dos dados, que são professores iniciantes na atividade docente, que têm outras atividades profissionais ligadas à sua formação. Têm uma carga de trabalho superior a 40 horas semanais, incluída a atividade docente. Dois deles nunca tiveram qualquer formação específica para a docência.

Resultados e análise do experimento didático-formativo

Nesta pesquisa nos propusemos a trabalhar com os professores o planejamento de ensino, compartilhando conceitos que são importantes para fundamentá-lo, subsidiá-lo e direcioná-lo. Significados sobre educação, planejamento, estratégias de ensino, dentre outros, foram partilhados pelos sujeitos nas relações sociais estabelecidas, assim como sentidos foram apropriados, a partir da discussão e socialização desses conceitos. Os significados partilhados e os sentidos construídos pelos professores participantes consistiram no núcleo do processo formativo que buscamos empreender por meio do experimento didático.

Para Vigotski (2010), ao discutir a relação entre pensamento e linguagem, o significado da palavra é uma categoria central, pois, segundo ele, é “unidade da palavra com o pensamento” (p. 398). Do ponto de vista psicológico, Vigotski, na mesma obra, afirma que o significado de uma palavra não é senão uma generalização de conceito. “Já o sentido de uma palavra é apenas a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (p. 408). Portanto, os significados são mais estáveis, já os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados.

Nesta seção, optamos por apresentar os resultados e as discussões a partir dos objetivos propostos para as atividades, dos significados partilhados e dos sentidos apropriados, procurando evidências de desenvolvimento profissional dos participantes.

Um dos objetivos das atividades desenvolvidas com os participantes da pesquisa foi provocar a reflexão sobre a inserção na docência e sobre como eles se percebem professores. O que ficou evidenciado é que esses professores não escolheram a docência, aproveitaram uma oportunidade. Entretanto, valorizam-na e estão buscando o desenvol-

vimento profissional, o que pode ser atestado pelo interesse em fazer o curso espontaneamente, num sábado de manhã. Assim se manifestaram sobre a entrada na docência:

Não, eu nunca tive vontade de ser professora. (P.1)

Eu também não. (P.2)

Eu caí de paraquedas no curso de magistério e adorei. [...] Me jogaram no Grupo Brasil, e assim foi. O magistério foi uma bênção para a minha vida. Eu sou uma pessoa muito tímida, e eu era muito pior. Tanto que o pessoal falava assim, que foi descobrir que eu tinha voz, após os quinze ou dezesseis anos, depois que entrei para o magistério.” (P.1)

Eu estava precisando de emprego, e me convidaram para ocupar uma vaga. E aí pediram uma aula expositiva, e eu passei nessa aula. E eu comecei. (P.2)

A partir dos diálogos, e das produções escritas, foi possível perceber, com algumas contradições, que os participantes valorizam a profissão docente e o ensino como forma de promover a aprendizagem e a transformação dos alunos, mas são transmissores de conteúdo, ainda que busquem estratégias para bem desenvolver as suas aulas; percebem-se como exemplos para o aluno, mas, ainda buscam a sua identidade docente.

*O Professor é uma peça fundamental para o desenvolvimento, aprendizado e formação do aluno. É assim que me sinto frente a esta profissão que escolhi. Me vejo responsável por **transmitir conhecimento** e frente a muitas situações, ser exemplo para o aluno. (P1)*

[...] é a profissão mais linda que existe, nós somos formadores, somos transformadores, profissionais formadores de profissionais. [...] Ser professor é ensinar o que aprendeu, de outro profissional, de outro professor. Então acho isso lindo. [...] professor como profissional, falando tecnicamente, professor é pegar o conceito que foi aplicado a ele, interpreta, mastiga e entrega aquilo para o aluno, de uma forma mais coerente e mais simples. (P.3)

Percebemos, na fala de (P.3), entusiasmo e encantamento com a profissão docente pela possibilidade de ensinar o outro. Porém, o conceito que ele tem sobre o processo de ensino é o do professor que transmite o conteúdo, isto é, “mastiga” e “entrega” ao aluno. Assim, o professor é o elemento principal no contexto da sala de aula e o educando é o objeto a ser moldado. “Engolir, mastigar e entregar para o aluno” reforça essa concepção de ensino.

Por outro lado, ele considera o professor como transformador e formador de profissionais. Segundo Libâneo (2013, p. 38), “o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizados para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.”

Percebem-se como profissionais iniciantes, que se constituem a partir dos exemplos que têm, da participação em reuniões e encontros, das vivências. Estão buscando construir a sua identidade docente.

*Apesar de ter ótimos exemplos familiares e de colegas profissionais, sinto-me uma criança engatinhando em um vasto mundo de conceitos, que aos poucos vão se interligando em reuniões, cursos e encontros como esse proposto. [...] Ainda **copio** fórmulas de bons exemplos de profissionais que observei em minha trajetória acadêmica, mas com auxílio de profissionais e estudiosos. Creio que um dia conseguirei elaborar um estilo próprio. (P3)*

As percepções dos participantes do “ser docente” retratam o momento da carreira em que se encontram, além de serem reflexo do fato de serem bacharéis e não terem formação específica para a docência. Tardif (2002), ao tratar os saberes docentes, e a formação profissional, indica: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes pedagógicos e saberes da experiência ou práticos. Portanto, uma gama de saberes que o professor iniciante ainda não construiu. Esses professores vão adaptando, reconstruindo, reordenando ou simplificando os conteúdos para torná-los compreensíveis aos alunos, como nos afirma Marcelo Garcia (1999), mas de forma intuitiva. As reflexões desses professores apontam para a necessidade da formação continuada, já que não tiveram a formação inicial. Há manifestações de desejo de desenvolvimento profissional docente.

Outro objetivo perseguido na pesquisa foi o de promover a reflexão acerca de alguns conceitos cuja compreensão interfere no planejamento. Discutir a relação entre educação, papel da escola, papel do professor, e da didática, na criação da necessidade para o querer aprender. Ainda que os conceitos sejam densos e complexos, e a sua apropriação requeira mais estudo, leitura e discussão, a atividade realizada provocou a reflexão.

[...]achei interessantes essas citações porque a maioria dos professores, principalmente oriundos da graduação, desconhece o papel da escola, o papel do professor, e da mediação. (P.2)

Numa avaliação das atividades desenvolvidas, os participantes enfatizaram a relevância em conhecer, ou saber mais sobre os assuntos trabalhados como aporte para a sua prática docente. Há indícios de que os assuntos discutidos nos encontros os fizeram repensar sua atuação como professor no planejamento das aulas, na aprendizagem e na convivência com seus alunos e toda a comunidade escolar, e novas necessidades foram criadas, ainda que as considerações fiquem atreladas ao senso comum.

Outro objetivo diz respeito à organização adequada do ensino, o que certamente remete à escolha de recursos, de estratégias, as quais dependem dos objetivos e das necessidades/motivos para aprender. Ao analisarem a lista com as estratégias de ensino sugeridas para a atividade, o participante (P.3) faz uma observação:

Ontem observei uma coisa na minha turma, que, às vezes eu não sei se o problema sou eu ou se são os alunos. Eu estou com uma certa dificuldade que eu passo exercício para eles fazerem em casa, e na hora que eu chego aqui eles estão fazendo os exercícios aqui na escola, nas aulas dos outros professores. (P.3)

Diante da situação apresentada pelo colega, afirma (P1):

Porque esse pessoal de curso técnico não vai fazer mesmo porque durante o dia está trabalhando e à noite está aqui. O público do curso técnico é um público sem tempo. Eles já têm uma so-

brecarga de trabalho gigante, família para sustentar e cuidar. Às vezes a realidade do aluno impede ele de ser dedicado aos estudos. (P.1)

A fala do participante (P.2) remete à não neutralidade das técnicas de ensino, ou estratégias, pois os contextos de aprendizagem são sociais, históricos, culturais. As práticas didático-pedagógicas precisam ser analisadas no contexto das condições objetivas e subjetivas dos sujeitos envolvidos quais sejam, professor e alunos.

As técnicas e as estratégias são importantes para a organização do ensino e a definição de qual delas será utilizada, depende das condições dos alunos e da criação da necessidade. Ao escolher uma estratégia de ensino para trabalhar, deve-se ater às condições instrucionais. Ainda temos escolas que seguem o rigor do tradicionalismo com rigidez, o que limita a atuação do professor, como enfatiza o participante (P.3):

A quantidade de aula não dá para passar todo o conteúdo da disciplina, então, ficamos prejudicados porque se a gente vai tentar elaborar aulas que fuja daquilo que a escola sempre viu, a diretora não deixa, e até chama atenção da gente, classifica como baderna. É muito complicado. (P.3)

A partir dessa fala, retomamos a concepção de desenvolvimento profissional de Marcelo Garcia (1999), que considera que ele ocorre atrelado ao desenvolvimento institucional. De forma colaborativa, os participantes começaram a pensar em mudanças, como se constata no diálogo a seguir:

[...] eu trabalho com aulas expositivas dialogadas. Porque algoritmo é algo que se trabalha com raciocínio. Então não sei se outras estratégias dariam certo para o meu conteúdo. (P.3)

[...] não sei, talvez você pudesse testar os estudos dirigidos. Nas próximas aulas eu vou testar o seminário porque achei legal e vai dar para os alunos mostrarem o que estão fazendo. (P.2)

[...]estava aqui lembrando de quando eu dava aula no cursinho de supletivo, então, eu estava dando aula e aí os alunos dormiam, então eu fiz um blog, dividi os alunos em grupo e eles ficaram empolgados. (P1)

A oportunidade da troca e do diálogo com os pares é fundamental para o desenvolvimento profissional. O espaço do experimento formativo evidenciou esse aspecto em diferentes momentos.

No que se refere às reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, outro ponto importante do planejamento, os participantes da pesquisa dão sinais de que avaliam continuamente o aluno durante todo o período letivo e não pensam a avaliação de forma punitiva, ainda que estejam presentes as contradições próprias do fazer docente, especialmente da avaliação. Mais uma vez, na fala do participante (P.3), emergem as limitações da sua prática docente, em consequência das condições institucionais, baseadas na tradição e na autoridade.

[...]o que eu vejo, é que tentam impor pra mim alguns paradigmas de que discordo completamente. É o seguinte: o que você acha conveniente, você seguir uma ementa institucional e passar o material para o aluno completo ou é preferível que você elabore uma aula, refaça a aula uma ou duas vezes pra esse aluno ter um nível de aprendizado melhor, e aí você acaba não seguindo aquele cronograma estipulado pela escola? (P.3)

Fica evidenciado, mais uma vez, que o desenvolvimento profissional docente está atrelado ao desenvolvimento da escola e do currículo.

Quanto ao planejamento, os participantes valorizam o planejamento, ainda que esse não exista formalmente na escola, conforme constatado no estudo documental. Assim se manifestam para a pergunta “Como você planeja suas aulas?”

Eu pego o conteúdo, faço o levantamento do material com base no roteiro estabelecido pela escola, monto as atividades de acordo com o perfil da turma. Tem aquelas que são mais comprometidas, tem aquela turma em que os alunos são mais lentos; Então,

você tem que se esforçar mais para prender a atenção dele e aí o planejamento ajuda muito. (P.2)

Na fala do participante (P.2), fica evidenciado que ele elabora as atividades, a partir de um “roteiro”, que, na verdade, pela pesquisa documental realizada, é o Projeto Pedagógico do curso, do qual constam as justificativas, os objetivos do curso, os requisitos de acesso, o perfil profissional e a organização curricular em módulos, as competências e habilidades de cada um deles. Depois, o participante pensa as atividades de acordo com a turma e tem que se esforçar muito para “prender a atenção” dos alunos. Isso pode evidenciar que os objetivos não são estabelecidos de acordo com as necessidades da turma, nem criadas necessidades para que a atividade, de fato, seja significativa. Não se detém nos elementos que constituem o planejamento. Esses aspectos foram discutidos com eles.

Outro objetivo foi pensar o planejamento de uma unidade de seu curso, a partir de um conceito básico da disciplina que ministra, para depois pensar nas estratégias, nas técnicas, na avaliação. O objetivo era que eles percebessem a importância de identificar os conceitos centrais da disciplina, e as relações entre eles, e os secundários, para definir o planejamento. Esse objetivo foi atingido.

De modo geral, podemos afirmar que, na perspectiva dos participantes, o experimento atingiu os objetivos a que se propôs: ser um espaço de intervenção didática, e de mudanças, como se pode constatar ao seu término:

Ainda não consegui colocar tudo em prática, mais já está mudando muito a minha forma de estar trabalhando em sala de aula. (P.1, grifo nosso)

Serviu como uma forma de reflexão. Será que estou fazendo o trabalho certo? É dessa forma que deve ser feito? Serviu para repensar o que você faz, e se tiver necessidade de mudança, estar mudando. [...] Todas as atividades foram de grande importância para o meu crescimento como professora. As vezes, você estava aí passando o conteúdo e eu estava analisando as minhas atitudes dentro de sala de aula. (P.2, grifo nosso)

[...] várias ideias, que tinha e já utilizava como metodologia prática, aprendi sua teoria, gostaria de aprofundar mais no assunto [...] Por ser professor há alguns anos, já tinha adquirido certo conhecimento empírico através da prática. Nos encontros, descobri que sobre tudo que já utilizava havia uma teoria, que ao conhecê-la, mesmo que superficialmente, despertou minha curiosidade sobre tais assuntos. (P.3, grifo nosso)

Considerações finais

O experimento didático-formativo, realizado com três professores de cursos técnicos de nível médio de uma escola privada em Uberaba-MG, uma intervenção didática produziu conhecimento e provocou algumas mudanças nos sujeitos envolvidos, ainda que saibamos que os frutos de um processo formativo não possam ser observados de imediato.

Não vislumbramos esgotar os temas e o intuito foi discuti-los, a partir de necessidades que foram detectadas/criadas, buscando promover a reflexão e o debate envolvendo a própria prática docente, partindo dos elementos-chave do planejamento.

Tendo em vista o objetivo geral que era o de analisar o desenvolvimento profissional de professores de curso técnico, a partir de um processo formativo, focando o planejamento de ensino, podemos considerar, com base nas análises feitas e na avaliação dos participantes, que o experimento didático-formativo atingiu seu objetivo, porque ocorreram algumas mudanças nos modos de pensar e realizar a prática pedagógica – o conhecimento pedagógico foi ampliado pelo aperfeiçoamento da capacidade de organização do ensino; o conhecimento teórico cresceu baseado na reflexão sobre referenciais apresentados e sobre sua prática docente. Além disso, novas necessidades surgiram, o que poderá mover esses sujeitos para a busca de outros espaços formativos e de desenvolvimento profissional.

Quanto aos significados partilhados referentes ao planejamento de ensino, podemos afirmar que a apropriação dos conceitos exigirá outras aproximações. Os sentidos expressos pelos participantes ainda têm forte componente da prática, das suas vivências enquanto docen-

tes iniciantes. O tempo e o investimento nas leituras propostas foram insuficientes para mudanças mais profundas.

Entretanto, consideramos, apoiando-nos em Marcelo Garcia (1999), que o desenvolvimento profissional docente depende do desenvolvimento da escola e das oportunidades que ela cria para tal; do desenvolvimento do currículo, que precisa ser discutido com o corpo docente; e do desenvolvimento do ensino. Enfim, não pode ser uma preocupação tão somente do sujeito que, voluntariamente, dispõe-se a se envolver em processos formativos. A formação continuada, e o desenvolvimento profissional devem ser institucionalizados, permitindo, assim, troca de experiência, colaboração, diálogos, reflexões conjuntas, propiciando um clima fértil para uma melhor organização do ensino (planejamento) e, conseqüentemente, para uma aprendizagem mais eficaz.

Ainda que esse experimento didático-formativo tenha sido de curta duração e envolvido poucos sujeitos, ele contribuiu para a formação de todos os envolvidos, também do professor-pesquisador, porque provocou mudanças, oportunizou a reflexão acerca da própria prática, ampliou os conhecimentos teórico-práticos, e provocou a necessidade de aprofundamento.

Por fim, a intervenção provocou a tomada de consciência em relação: 1) à necessidade de formação para a docência; 2) à necessidade de planejamento fundamentado numa concepção de educação, de ensino e aprendizagem; e 3) à necessidade de continuidade do processo formativo.

Sobre a intervenção propriamente dita, podemos afirmar que essa forma de pesquisa se constituiu num desafio, pois sofre a interferência de muitas variáveis. Na intervenção realizada, ficou clara a necessidade da institucionalização das atividades formativas. Os professores participantes, apesar de demonstrarem interesse na sua formação, não tinham condições objetivas e subjetivas de uma participação mais efetiva. Isso ficou evidente na falta de tempo, cansaço, condições de saúde. Essas condições também impediram a participação de outros professores.

Mesmo assim, esse tipo de pesquisa, em que os participantes se colocam em atividade, promove o desenvolvimento de capacidades, como a reflexão e a análise, que estão na base do pensamento teórico, conforme afirmam Davidov e Márkova (1988). É um tipo de pesquisa que traz benefícios diretos aos participantes, pois esses não são apenas su-

jeitos de pesquisa, que fornecem informações, pois estão envolvidos num processo de desenvolvimento profissional. Esse é o seu ponto forte.

Referências

BRASIL. LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional** –. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 out 2015.

BRASIL. MEC. SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília, 2007 Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso: 27 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil_03/ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 16 nov. 2017.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 06 de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível para visualização em: < <http://http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>>. Acesso em: 19 mar 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso 11 abr 2015.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. **Formação Docente**. *Belo Horizonte*, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso: em 21 nov. 2017.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad del estudio en los escolares. In: SHUARE, M. (Comp.). La psicología evolutiva en la URSS: Antología, Moscú: Editorial Progreso, 1988, p. 316-336.

FREITAS, R. A. M. M. (2010). Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In: X ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED Centro-Oeste, 2010, Uberlândia. Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia, v. I. p. 1-11.

LEMOS, R. M.; VIEIRA, V. M. O. Educação tecnológica e formação docente: saberes e práticas em foco. **Revista Profissão Docente - UNIUBE**. Uberaba, v. 10, n. 21, p. 51-60. 06/2010. Semestral. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/208/1138>. Acesso em: 20 mar 2016

LEONTIEV, A. N. . El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In V. Davidov& M. Shuare (Orgs.), **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (*antologia*) (pp. 57-70). Moscou: Progreso, 1978.

LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davidov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a Didática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. Anais... Goiânia, 2006. p. 1-11. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. **A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental**. Texto para uso didático na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha Teoria da Educação e Processos Pedagógicos, da Pontifícia Universidade *Católica de Goiás*. 2009. Disponível em <http://>

//professor.pucgoias.edu.br/.../PLANO%20DE%20ENSINO%20Texto%20final.doc. Acesso em 09 set 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **A didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed., 1999.

MONTEALEGRE, R.P. La actividad humana em la psicología histórico cultural. **Avances em Psicologia Latinoamericana**, 2005, v.23, p.33-42.

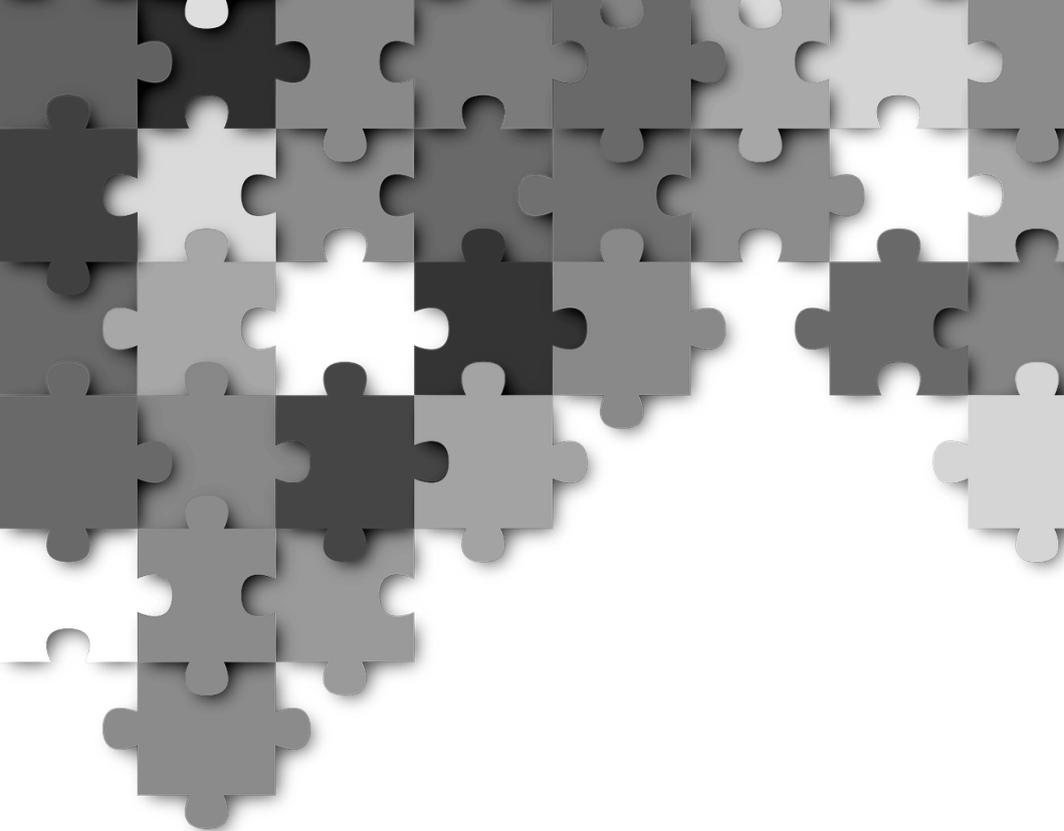
MOURA, D. H. A formação de docentes para a Educação Profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

PORTAL/MEC, 2004. A formação de professores para e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/tema5a.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

SFORNI, M. S. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michaela Cole et al. (Orgs.) Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes 2010.



PARTE III

PESQUISAS NO ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO VIII

POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM CURSOS DE LICENCIATURAS: a experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Liliane Carla Campos¹ – UFU

Maria Célia Borges² – UFU/UFTM

Introdução

É notável o crescimento do número de vagas remanescentes nas universidades públicas brasileiras nos últimos anos. Tal aumento constitui um paradoxo, na medida em que é um contrassenso que, num contexto de expansão da quantidade de vagas, e da implementação de políticas de democratização da educação superior sobre vagas no referido nível de ensino.

Recentes publicações indicam que os cursos de formação de professores são os campeões em número de vagas não preenchidas no Brasil, inclusive em instituições de ensino públicas de alto prestígio. Tal constatação é intrigante e injustificável, uma vez que o país

-
- 1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, atuando na Divisão de Apoio Técnico Pedagógico da Pró-Reitoria de Ensino. e-mail: liliane.campos@uftm.edu.br.
 - 2 Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela UFU e Doutora em Educação/Currículo pela PUC/SP. Pós-doutora em Educação pela FEUSP. Docente das disciplinas de Didática, Construção do Conhecimento, Metodologia científica, Política e Gestão na UFU, Campus Pontal. Participante de grupos de pesquisa: GPEFORM e Geppone. Áreas de especialização: Formação de professores, Didática, Políticas Educacionais e Metodologia Científica. e-mail: marcelbor@gmail.com

é marcado por um histórico de déficit de mão de obra docente qualificada. Assim, na tentativa de compreender tais dissensos e desvelar os nós e embaraços que favorecem a presença de bancos vazios nos cursos de formação de professores, tomamos como ponto de partida o contexto macrossocial – permeado por transformações sociais, econômicas e científicas que impõem novos desafios à gestão pública e universitária – a fim de compreender o fenômeno da evasão e da permanência universitária nos cursos de licenciaturas de uma universidade pública federal do interior de Minas Gerais.

Fundamentação Teórica e Objetivos

Segundo Lobo (2012), a evasão acadêmica é um dos problemas mais complexos e graves do sistema educacional brasileiro. Tal fenômeno pressupõe o investimento de recursos sem o devido retorno, o que influencia diretamente o desenvolvimento nacional. Nos termos do mesmo autor, o abandono dos cursos ao longo do processo formativo representa uma perda social imensurável, pois perde o aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade. O pesquisador relata que compreender o fenômeno da evasão não é uma tarefa fácil, sendo que a primeira dificuldade encontrada por quem se aventura a investigá-la, diz respeito à própria definição do que seja Evasão, pois não há unanimidade quanto ao significado do termo.

Moehlecke (2007), por exemplo, ao investigar a evasão faz uso da distinção feita por José Lino Bueno (1993), segundo a qual a evasão muitas vezes é confundida com processos de exclusão. Para Bueno (1993), a evasão, propriamente dita, demanda uma postura ativa dos acadêmicos, que decidem, por livre e espontânea vontade, saírem dos cursos/instituições/sistema. A exclusão, por outro lado, implica uma responsabilidade da instituição educativa ao não apresentar mecanismos de aproveitamento e direcionamento aos discentes.

No presente estudo, fizemos uso da conceituação de Evasão adotada pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES) e especificada pela Co-

missão Especial de Estudos sobre Evasão³. Assim, consideramos as seguintes definições: *Evasão do Sistema de Ensino* - é aquela em que o aluno, depois de abandonar o curso e o estabelecimento de ensino, não se matricula em outra instituição; *Evasão da Instituição* - o aluno deixa de frequentar um estabelecimento específico, podendo se matricular em outra instituição; e *Evasão do Curso* - quando o discente matriculou-se, entretanto, não concluiu o curso no qual ingressou, reoptando por outra graduação na instituição (RODRIGUES, 2012, p.21).

Independentemente do tipo de evasão, pesquisadores da temática relatam que fatores intrínsecos e/ou extrínsecos ao ambiente universitário contribuem expressivamente para permanência ou abandono dos estudos acadêmicos (LOBO, 2012; LIMA, 2012). Lima (2012), por exemplo, assinala várias justificativas para a abdicação dos cursos. Conforme a pesquisadora, podem ser consideradas causas de evasão: a carência de recursos financeiros por parte dos acadêmicos; a ausência de identificação com o curso escolhido; o baixo reconhecimento da futura profissão; a incompatibilidade de tempo para estudo, família e trabalho; a ausência de suporte acadêmico por parte da instituição de ensino; o estranhamento na adaptação à metodologia do universo acadêmico; além da rigidez curricular e a formação docente insuficiente nos aspectos práticos e pedagógicos. No caso das licenciaturas, a autora acrescenta que a evasão também decorre da precarização da profissão docente, caracterizada por baixos salários e condições péssimas de trabalho.

No Brasil, várias políticas estruturantes foram implementadas, nos últimos tempos, com o intuito de promover a expansão e a democratização da educação superior, via redução do quantitativo de vagas ociosas nas instituições de ensino. Dentre tais políticas, destacam-se a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – Reuni (instituído pelo Decreto nº 6.096,

3 Tal comissão, instituída em 1995 pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Desporto (SESu/MEC), além de aclarar o entendimento sobre as modalidades de Evasão, investigou, em profundidade, a evasão na educação superior do Brasil, considerando que na década de 90 a média de evasão nas instituições federais de nível superior era de 50% (BRASIL, 1996).

de 24 de abril de 2007) e a constituição o do Plano Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes (Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010).

Conforme o Decreto nº 6.096/2007, o Reuni possuía como meta central “a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. O programa também pretendia reduzir as taxas de evasão, ocupar as vagas ociosas, ampliar o quadro geral de vagas oferecidas nas instituições de ensino, dentre outros objetivos. Nesse mesmo sentido, o Pnaes almeja promover a democratização da educação superior, via fortalecimento da permanência estudantil, da redução das taxas de retenção e evasão, por intermédio de ações articuladas com o tripé ensino, pesquisa e extensão nas áreas de: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades e superdotação.

A despeito da implementação de tais políticas e programas, alguns estudiosos indicam que os resultados do Reuni, por exemplo, apresentam fragilidades e não expressam a redução dos índices de vagas ociosas na educação superior. Ramos (2014, p. 84) afirma que

os resultados gerais do programa Reuni têm recebido muitas críticas, pois são questionados os investimentos públicos aplicados nas Instituições Federais de Ensino Superior, que levaram ao crescimento do número de vagas e matrículas nessas instituições, mas, no entanto, não garantiram uma redução expressiva da evasão. Embora o referido programa tenha levado à expansão de matrículas no ensino superior, há grande preocupação, por parte de estudiosos da área, quanto à permanência dos discentes na universidade.

Nesse mesmo sentido, Gois (2015) aponta que o percentual de formandos das universidades federais reduziu, mesmo com a ampliação das matrículas e da aplicação de verbas advindas do Reuni.

Segundo o autor, entre os anos de 2008 e 2013 houve um aumento expressivo no número de alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais. Porém, a taxa de conclusão dos cursos registrou queda de 73% para 66%, sendo o abandono a principal justificativa para a discrepância entre o número de ingressantes e concluintes.

Publicação⁴ na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC) também indica que houve um acréscimo desordenado na taxa de desistência dos cursos superiores no interstício de 2010 a 2014. De acordo com os dados informados, no ano de 2010, 11,4% dos alunos abandonaram os cursos de graduação para os quais foram admitidos. Em 2014, esse número saltou para 49%. Em 2015, o número de ingressantes nos cursos de educação superior foi de 2.920.222 milhões de alunos. Entretanto, o número de concluintes foi de 1.150.067 milhões. Os números mostram que apenas 60,62% dos graduandos concluíram o curso que escolheram. Quando tal percentual é analisado com foco nas licenciaturas, os resultados são mais agravantes. Em 2014, nos cursos de formação de professores de Química, Matemática e Física, por exemplo, as taxas de desistência foram de, respectivamente: 52,3%, 52,6% e 57,2% (BRASIL, MEC/ INEP, 2016).

Em Minas Gerais, a realidade exposta pelos dados supracitados não é diferente. Segundo Boente (2014), em junho de 2014, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) havia aproximadamente 2.140 vagas ociosas a serem preenchidas por processo seletivo de vagas remanescentes. Por sua vez, Lemos (2015) mostrou que em maio de 2015 havia 1.168 vagas ociosas na mesma IES, sendo os cursos de Matemática e Física os campeões em vagas não preenchidas. Na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTRM), em abril de 2015, havia 1.455 vagas disponíveis para preenchimento via processo seletivo de vagas remanescentes e destas, 1.095 eram nos cursos de licenciatura, sendo 171 vagas ociosas no Curso de Licenciatura em Física e 162 vagas no Curso de Licenciatura em Matemática.

4 Hiperlink de referência da publicação: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>>

Outrossim, publicação da página eletrônica⁵ da Andifes indicou que o índice de evasão em alguns cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é maior que 50%, podendo, em um futuro muito próximo, ocorrer déficit de docentes em determinadas áreas da Educação Básica. Ao refletirmos, brevemente, sobre os dados supracitados, surgem algumas indagações: por que, num contexto de expansão e democratização das universidades públicas, existem vagas ociosas nos cursos de formação de professores? A precarização da profissão docente seria o único fator para o desestímulo da carreira? Quais fatores intrínsecos ao ambiente universitário corroboram para a desistência dos cursos? E ainda, as universidades públicas possuem políticas e estratégias que orientam o fortalecimento da permanência estudantil e o combate da evasão universitária? Quais são essas políticas e estratégias?

Sob tal perspectiva, o estudo precipuamente objetivou *investigar e analisar* as políticas e ações adotadas pelos cursos de formação de professores da UFTM para fortalecer a permanência estudantil e, ao mesmo tempo, minimizar a evasão universitária.

Metodologia

Com o intuito de analisar, crítica e dialeticamente, as políticas e ações de fortalecimento da permanência estudantil e, ao mesmo tempo, de prevenção da evasão universitária, adotadas pelos cursos de formação de professores de uma universidade pública federal, desenvolvemos uma investigação de natureza qualitativa, com análises fundamentadas no materialismo histórico dialético⁶, em conformidade com as seguintes etapas (QUADRO 1):

5 <<http://www.andifes.org.br/baixa-procura-e-evasao-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg/>>.

6 *Materialismo histórico-dialético*: enfoque teórico, metodológico e analítico que permite a compreensão da dinâmica das grandes transformações da humanidade. O termo materialismo refere-se à condição material da existência humana, enquanto que o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos. Por fim, o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. (GOMIDE, 2013)

QUADRO 1 – Etapas da pesquisa

ETAPAS	PROCEDIMENTOS REALIZADOS
	Revisão bibliográfica sobre a temática de interesse: Permanência e Evasão universitária nos cursos de formação de professores.
1 ^a	Definição das questões norteadoras com a especificação da instituição e cursos alvo da análise.
3 ^a	Escolha do referencial teórico epistemológico, definição dos procedimentos, abordagens e instrumentos da pesquisa; estabelecimento de critérios para a seleção das fontes documentais, bibliográficas e dos sujeitos respondentes dos questionários; e confecção dos questionários, com devida aplicação de teste a uma pequena população escolhida antes da utilização dos questionários definitivos.
4 ^a	Submissão e aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil.
5 ^a	Aplicação dos questionários aos gestores da instituição investigada; leitura minuciosa das respostas obtidas nos questionários aplicados.
6 ^a	Análise e avaliação crítica dos dados e informações coletados a partir da leitura dos documentos, fontes bibliográficas e respostas dos questionários.
7 ^a	Redação da pesquisa, sintetizando as informações analisadas.
8 ^a	Apresentação dos resultados e reflexão acerca destas conclusões obtidas por meio da investigação.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Na primeira etapa foi feita uma revisão bibliográfica com o objetivo de verificar a viabilidade da proposta de pesquisa. Para tanto, foi realizado um levantamento sistemático na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de identificar as produções acadêmico-científicas que versam sobre a permanência estudantil e/ou evasão universitária no âmbito das Universidades Públicas Federais do estado de Minas Gerais. A investigação nas bases supramencionadas

foi feita via combinação dos seguintes termos: “evasão”, “educação superior”, “ensino superior”, “permanência”, “evasão universitária” e “assistência estudantil”.

Como critérios para a seleção dos trabalhos, foram estabelecidos os seguintes quesitos: pertencer a um periódico nacional; ter publicação em português; possuir textos publicados no período de 2005 a 2015; apresentar texto completo disponível na internet; e abordar a temática da evasão e/ou permanência universitária em cursos de graduação presenciais de universidades públicas federais do estado de Minas Gerais. Em relação aos critérios de exclusão, foram estabelecidos trabalhos não relacionados à temática proposta, assim como trabalhos publicados em língua estrangeira e não disponíveis, na íntegra, on-line.

Após essa revisão, confirmamos a temática, a viabilidade da pesquisa e definimos a questão norteadora e a instituição/cursos de realização do estudo. Para a definição da Universidade alvo de análise, consideramos o prazo disponível para a coleta das informações, a localidade, a possibilidade de acesso das pesquisadoras à instituição e também a presença de cursos de formação de professores.

Na terceira etapa, estabelecemos que a coleta de informações se daria por revisão documental, bibliográfica e aplicação de questionários aos gestores da UFTM. Desta feita, foram objetos de investigação documental e bibliográfica: as publicações institucionais e os documentos oficiais que abordam a temática da evasão e da permanência universitária nos cursos de licenciatura da IES, levantados sistematicamente via internet, por intermédio de consultas à página eletrônica oficial da universidade.

Após tais procedimentos, foram elaborados dois questionários, o primeiro com 14 questões e o segundo com 12 questões, direcionados, respectivamente, aos atuais coordenadores dos cursos de licenciatura da UFTM, e aos demais gestores de setores diretamente relacionados aos processos de seleção discente, permanência estudantil, registro/controlado acadêmico e formação continuada dos professores. A inclusão dos referidos gestores no estudo apresentou como pressuposto o fato de que os mesmos possuem conhecimento sobre as políticas e ações de fortalecimento da permanência estudan-

til e, paralelamente, de combate à evasão universitária, implementadas nos cursos de formação de professores da Universidade.

De forma geral, os questionários se referiram à percepção dos gestores (Coordenadores de Cursos/ Pró-Reitores e outros dirigentes) sobre as políticas/ações de permanência estudantil e de prevenção da evasão universitária adotadas pelas licenciaturas. As questões direcionadas aos mesmos abordaram as estratégias de gestão da permanência estudantil e de prevenção da evasão, considerando: o conhecimento dos gestores sobre o percentual de evasão dos cursos de formação de professores; os fatores da evasão; as políticas, ações e estratégias aplicadas à adaptação dos discentes à vida universitária e à integração destes na comunidade acadêmica; além das dificuldades relativas à gestão da permanência estudantil nos cursos de licenciaturas.

Na quarta etapa, após pré-testes dos questionários, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, o qual foi aprovado. Em seguida, na quinta etapa aplicamos os questionários, via formulários on-line, e organizamos as informações obtidas. Nas etapas finais, esses dados foram analisados qualitativamente, em algumas situações quantificados, e mediados sob a perspectiva histórico-dialética.

Principais Análises

Nesta seção, apresentamos os resultados/análises da investigação realizada nos bancos de teses/dissertações e também os resultados da pesquisa realizada na UFTM. Primeiro discorreremos sobre os trabalhos encontrados nos bancos de trabalhos científicos. Na sequência, tratamos dos resultados encontrados via pesquisa documental e, por fim, tecemos sobre o que verificamos via aplicação de questionários.

Levantamento de Teses e Dissertações

No total, foram identificados 1.258 registros de trabalhos. Destes, 1.053 na BDTD e 205 na CAPES. De todos os trabalhos, apenas 17 pesquisas abordavam a questão da evasão, e da permanên-

cia estudantil, em universidades públicas federais do estado de Minas Gerais. A análise dessas pesquisas revelou que, de 2005 a 2015, nenhuma produção acadêmico-científica deteve-se na análise das políticas de permanência estudantil e de prevenção da evasão universitária implementadas especificamente nos cursos de formação de professores de universidades federais mineiras, o que reforçou a relevância desta investigação.

Tais estudos, em sua maioria, fixaram-se no estudo das políticas de permanência estudantil implementadas nas instituições como um todo, não se detendo apenas nos cursos de licenciaturas. Assim, em relação às estratégias de intervenção adotadas pelas IES para o fortalecimento da permanência universitária, os trabalhos indicam que algumas instituições têm adotado estratégias relacionadas, direta e indiretamente, ao oferecimento de auxílios e bolsas de assistência estudantil (auxílio moradia, bolsa permanência); oferta de moradia estudantil; projetos e programas de acolhimento acadêmico que englobem assistência psicológica e pedagógica; estabelecimento de programas de monitoria e de incentivo à iniciação científica; flexibilização dos currículos e programas de capacitação e formação docente. Parte dos estudos também sugere a criação de espaços integrados, no interior das IES, que apoiem coordenadores de curso, docentes e discentes em relação às dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico.

É relevante pontuar que parcela das investigações encontradas enfocaram a identificação das causas do abandono acadêmico, não revelando as medidas implementadas para prevenir/contornar tais eventos. Estas apontam como causas mais comuns do abandono acadêmico a inter-relação de fatores inerentes à organização (gestão institucional) com os fatores individuais relacionados à identificação com o curso escolhido, e também com as questões inerentes à interação professor-aluno, dentre os quais os aspectos didático-pedagógicos.

Assim, a ausência de apontamentos sobre as estratégias de fortalecimento da permanência estudantil nos cursos de formação de professores das IFES mineiras reforçou nosso questionamento sobre em que medida as organizações educacionais têm se debruçado no combate à evasão, uma vez que os diagnósticos das causas, por si só, não resolverão o problema da evasão nas licenciaturas, sendo

necessário avançar para a etapa de enfrentamento, pois somente este combate irá permitir a verdadeira democratização da educação.

Ao que parece, raríssimas IES desenvolvem práticas de fortalecimento da permanência estudantil que ultrapassem as recomendações do Pnaes. Assim, é comum o oferecimento de auxílios/bolsas alimentação, permanência, auxílio transporte e auxílio moradia. Algumas IES, além das práticas preconizadas pelo Pnaes, desenvolvem projetos e programas de acolhimento aos estudantes e também oferecem bolsas de monitoria, e de incentivo à iniciação científica. Entretanto, são poucas as organizações educacionais que promovem a flexibilização dos currículos e programas de capacitação/formação docente com a finalidade de elevar os índices de permanência acadêmica.

Revisão documental

A investigação dos documentos institucionais da UFTM indicou que a adesão ao Reuni possibilitou o aumento do número de vagas, e de cursos ofertados na referida Universidade. Em 2006 a instituição possuía 230 vagas para novos ingressantes. No ano de 2010 esse quantitativo foi ampliado para 1324, via abertura de novos cursos e aumento das vagas em cursos já existentes.

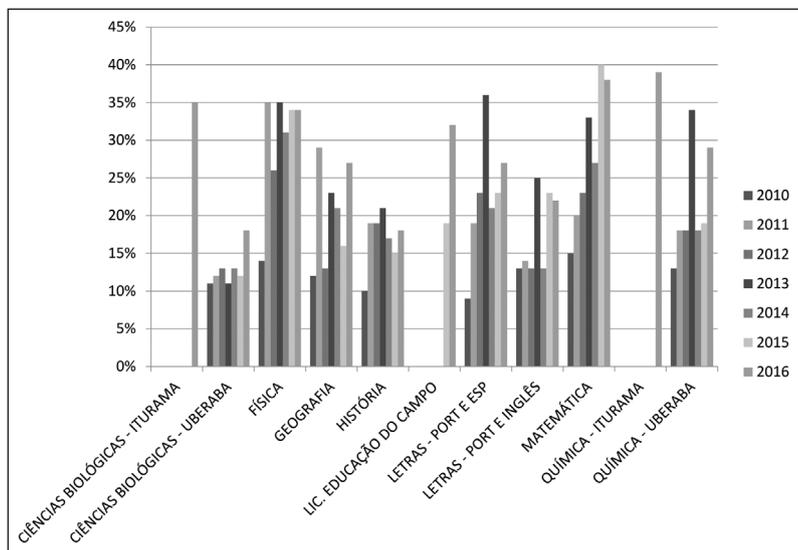
Quanto aos cursos de formação de professores, dados do relatório sintético de acompanhamento do Reuni/UFTM indicam que, no contexto de reestruturação da UFTM, foram implantados oito novas licenciaturas, o que elevou o número de cursos de formação docente para 11.

Apesar da expansão expressa pelos quantitativos citados acima, informações do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da Universidade demonstram que alguns cursos de formação de professores, em 2011, apresentaram taxas de evasão superior a 15%, dentre os quais os cursos de Licenciatura em Física, Letras – Português/Espanhol, Matemática e História. Nos anos subsequentes (2013, 2014, 2015) os percentuais de evasão em tais cursos permaneceram consideráveis. Além disso, relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade também expressam que, no primeiro semestre de 2015, as taxas de evasão, nos cursos de licenciatura

ra, mantiveram-se altas. Nas graduações de Física e Matemática, por exemplo, os níveis chegam a 19% e 22,22%, respectivamente.

No Gráfico 1, podemos observar o histórico das taxas de evasão dos cursos de formação de professores da UFTM no interstício de 2011 a 2016. Nota-se que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferecido no Campus de Uberaba apresentou as menores taxas de evasão no período em análise. Por outro lado, as Licenciaturas em Matemática e Física apresentaram as maiores taxas de desistência estudantil, corroborando com os achados de outros estudos, segundo os quais a evasão nesses cursos de formação de formação de professores é maior que nos demais (MACEDO, 2012; RODRIGUES, 2016; ARRUDA et al., 2006; RUIZ, RAMOS, HINGEL, 2007).

GRÁFICO 1 – Percentual de Evasão dos cursos de Licenciatura da UFTM (2011 a 2016)



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de informações da PROPLAN, UFTM (s. d.).

Comparando o histórico das taxas de evasão de todos os cursos de graduação da UFTM, notamos que a evasão universitária ocorre predominantemente nos cursos de formação de professores, seguidos pelos cursos de engenharia. No ano de 2012, por exemplo, o curso de Engenharia de Alimentos apresentou uma taxa de evasão de 32%, percentual frequente nas licenciaturas. Dentre os cursos do campo das ciências humanas, o que apresentou menor taxa de evasão foi o de Psicologia, cujo percentual mais alto de desistências ocorreu no ano de 2015 (9%). Dos cursos da área saúde o de menor índice de evasão, no período em estudo, foi o de Medicina, o que pode ser justificado pelo prestígio e reconhecimento social do curso, além de outros aspectos.

No que diz respeito aos agentes motivadores da evasão, sob o ponto de vista dos acadêmicos, verificamos, via análise dos resultados da Pesquisa “*Satisfação e causas de evasão na UFTM: a percepção do aluno*”⁷, que os principais estimuladores do abandono estudantil na UFTM são: *a didática docente, a infraestrutura da universidade/curso e as dificuldades financeiras*. Especificamente em relação às licenciaturas, as três principais causas são: *dificuldade em conciliar trabalho e estudos; dificuldades financeiras; e didática docente*.

Neste ponto, é importante relatar que parcela considerável dos acadêmicos dos cursos de formação de professores possuem baixa condição socioeconômica e são provenientes, em sua maioria, de escolas públicas. Ademais, muitos possuem vínculo empregatício com carga horária superior a trinta horas semanais, o que geralmente prejudica a dedicação à formação profissional. Tal realidade, quando mesclada à precarização e ao desprestígio da profissão docente, influencia a permanência destes discentes nas licenciaturas.

Aplicação de Questionários

A pesquisa documental e a aplicação dos questionários aos gestores/coordenadores dos cursos de formação de professores

7 Pesquisa idealizada pela Divisão de Informação e Pesquisa Institucional, setor vinculado à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), e pelo Departamento de Tecnologia da Informação (DTI) juntamente com a Comissão Própria de Avaliação (CPA).

da UFTM revelaram que os cursos de formação de professores da UFTM, atualmente, não desenvolvem práticas e ações específicas para o fortalecimento da permanência estudantil.

De modo geral, as licenciaturas da UFTM usufruem das ações efetuadas pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Proace). Tal Pró-reitoria é responsável pela implementação das ações apreoadas pelo Pnaes no âmbito da Universidade. Assim, os discentes das licenciaturas que atendem aos pré-requisitos estabelecidos por tal estrutura administrativa, da mesma forma que os acadêmicos de outros cursos da UFTM, fazem jus à percepção de auxílios e/ou bolsas que os ajudem na permanência na instituição/curso. Ou seja, mesmo com o índice considerável de evasão nos cursos de formação de professores, e com as demandas da sociedade por estes profissionais, a UFTM não possui ferramentas e instrumentos que corroborem, especificamente, para a prevenção da evasão das licenciaturas.

Verificamos que a evasão universitária dos cursos de formação de professores é reconhecida como fenômeno que possui mais causas externas do que internas à instituição. Para os gestores, as condições socioeconômicas dos alunos, e a desvalorização da carreira docente, são os principais agentes estimuladores da evasão. Esse posicionamento/entendimento poderia justificar a ausência de propostas de atuação específicas para os cursos de formação de professores, uma vez que, acreditando que os estimuladores são externos, a instituição/coordenação de curso não poderia e não teria recursos para intervir no fluxo do fenômeno.

Respostas dos Coordenadores dos Cursos de Formação de Professores

Do total de 10⁸ coordenadores de cursos de formação de professores da UFTM, 6 colaboraram com a investigação. Dos respondentes, 90% atuam na coordenação dos cursos há mais de seis meses, sendo que alguns relataram já terem sido coordenadores dos mesmos cursos em momentos anteriores.

8 Como relatamos a UFTM possui 11 cursos de formação de professores. Os cursos de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol e Letras - Português/Inglês possuem o mesmo coordenador.

Inquiridos sobre o conhecimento das taxas de evasão dos cursos sob sua responsabilidade, 66,7% (quatro coordenadores) revelou desconhecer o percentual de evasão das licenciaturas que coordenam. Ao que parece, o desconhecimento das taxas de evasão, por parte dos gestores diretos dos cursos, é comum no meio universitário. Lima (2012), por exemplo, ao investigar o processo de expansão das licenciaturas da UFMG, verificou que 80% dos coordenadores dos cursos de formação de professores desconheciam as taxas de evasão dos cursos sob sua responsabilidade. Quanto ao momento de maior ocorrência da evasão, 90% dos coordenadores indicou que a evasão nos cursos de licenciatura da UFTM ocorre predominantemente nos anos iniciais. Lima (2012) e Adachi (2009) também verificaram que a evasão universitária é maior no início dos cursos de licenciatura. A segunda autora apresenta uma hipótese para tal ocorrência:

de maneira geral, o impacto da transição escola-universidade é percebido por todos os estudantes, evadidos e formados, como muito difícil. Para aqueles provenientes do ensino médio do interior, tal situação parece ser agravada não, necessariamente, pela falta de pré-requisito educacional, mas por condições subjacentes às questões do ensino, tais como: as exigências de uma desenvoltura e de uma autonomia para dominar espaços que até então eram desconhecidos. Este impacto de transição, associado às cobranças educacionais que a UFMG faz aos seus alunos, principalmente no início de suas trajetórias acadêmicas, parecem ser cruciais para a permanência dos mesmos. Assim, constatamos uma dificuldade da UFMG, e dos cursos, talvez uma imposição pedagógica, ou uma impropriedade dos métodos e técnicas de ensino, que tornam a passagem do ensino médio para o ensino superior, uma circunstância, muitas vezes, insuperável para muitos estudantes (ADACHI, 2009, p. 162-163).

Na UFTM, na visão dos coordenadores de curso, o abandono estudantil nos primeiros períodos está predominante associado ao

desconhecimento discente sobre a profissão escolhida e, também, sobre os moldes em que o curso é oferecido na instituição. Tais achados vão ao encontro dos relatos do ex-Ministro da Educação, Mendonça Filho, quando divulgou os números do censo educacional de 2015 em coletiva de imprensa. Na ocasião, o ministro relatou que a falta de orientação vocacional dos alunos do Ensino Médio “contribuiu para que haja uma desistência significativa dos jovens que ingressam no nível superior” (MEC, 2016).

Em outra questão perguntamos aos coordenadores de curso se conheciam os fatores da evasão estudantil nos cursos de formação de professores da UFTM. Foram apresentadas como principais causas: *dificuldade em conciliar trabalho e estudos; problemas pessoais (saúde, família, relacionamentos amorosos); formação na educação básica deficitária (dificuldades de escrita, leitura e interpretação de textos); e desvalorização da profissão docente, preferência por outros cursos de graduação/profissões e infraestrutura da instituição.*

É interessante notar que, dentre as causas apontadas pelos coordenadores, nenhuma fez referência aos fatores intrínsecos dos cursos. Apenas um coordenador de curso fez referência à infraestrutura institucional como possível agente estimulador da não diplomação. Ainda assim, a questão da infraestrutura foi apresentada de forma genérica, sem contextualização, reportando-se à infraestrutura institucional como um todo. Logo, as causas apresentadas pelos coordenadores referem-se mais a determinantes diretamente relacionados aos acadêmicos – condições pessoais, sociais e financeiras –, do que a fatores vinculados à gestão universitária. Tal situação, também verificada por Lima (2012) na UFMG, faz-nos refletir que essas condições já faziam parte da realidade dos acadêmicos antes de ingressarem na UFTM. Assim, independentemente do peso das mesmas sobre os discentes, eles entraram na instituição e, agora, necessitam de suporte para permanecer e concluírem com êxito suas graduações. Fazendo uso dos dizeres de Lima (2012, p. 102) pontuamos:

como pode ser observado, a atuação da universidade, a organização do curso e o trabalho docente não foram apontados como possíveis fatores de evasão. Com isso,

não se observou um maior questionamento dos coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de licenciatura com relação à contribuição positiva ou negativa que a comunidade acadêmica possa dar para os processos de evasão ou de permanência do aluno na universidade.

Em relação à precarização da profissão docente, verificamos que parcela dos coordenadores possuem a compreensão de que a falta de estímulos e incentivos para o exercício da docência tem colaborado para o desinteresse e desprestígio da profissão docente. Um dos coordenadores manifestou que

[Coordenador C] a precarização da profissão contempla uma série de elementos, desde dimensões mais pontuais típicas do cotidiano do trabalho, até a dimensão institucional e social. Nestas incluem desde as condições de infraestrutura de trabalho, as relações estabelecidas no ambiente de trabalho com seus colegas e estudantes, até mesmo o reconhecimento social da profissão. A falta de tal reconhecimento acaba por se materializar na desvalorização do trabalho docente (baixos salários) e no esvaziamento e relevância deste, enquanto profissional.

Numa época de variadas opções profissionais, poucos estudantes almejam ser professores. Os salários da classe docente não são atraentes e as condições para o exercício da atividade profissional, muitas vezes, são precárias. Na rede pública de Educação Básica, por exemplo, as salas de aula são marcadas pela carência de recursos didáticos, indisciplina, violência e desrespeito entre os pares. Alunos não reconhecem a autoridade mediadora dos professores e estes quase sempre não percebem os alunos, enquanto indivíduos capazes e autônomos.

No nível superior, essa realidade não tem sido muito diferente. Mesmo com expectativas de salários mais altos, são poucos os egressos que atualmente vislumbram construir uma carreira docente. Ao que parece, as exigências da docência, neste nível de ensino, são maiores do que a recompensa.

Para execução da docência neste nível de ensino, por exemplo, além da graduação é necessário que o candidato se prepare por meio da feitura de cursos de “*pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*” (Artigo 66, Lei nº 9.394/1996), e, em alguns casos, tenha experiência docente de, no mínimo, 3 anos.

Fora isso, superados os requerimentos iniciais para o exercício do magistério superior, os docentes que alcançam este patamar, além de instrumentalizar os novos profissionais para o mercado de trabalho (por meio de práticas de ensino, pesquisa e extensão), são impelidos a efetuar atividades diversas, dentre as quais: gestão; captação de recursos para promoção de atividades e/ou projetos inovadores; composição de artigos científicos para publicação em revistas alto conceito acadêmico; e participação de eventos e/ou grupos de trabalho variados. Tudo isso aliado ao fato de que, para bem ensinar e cativar o universitário das novas gerações, não basta propor aulas nos moldes do ensino tradicional (aulas expositivas, atualizadas de tempos em tempos). O docente atual é incitado a inovar cada vez mais. Dele é requerido, além de atualização pedagógica constante, o uso de variados instrumentos de ensino (recursos digitais, principalmente, já que estamos na era das mídias digitais); a consideração das particularidades/necessidades de cada acadêmico; e centralização das ações no aluno.

Questionados sobre a existência de programa e outras ações de combate à evasão nos cursos sob sua gerência, 83,33% (cinco coordenadores) manifestaram que, no interior dos cursos, não há programas e ações específicas de prevenção da evasão universitária nos cursos de formação de professores. Dentre as respostas que indicaram tais ausências, destacamos as falas abaixo:

[Coordenador E] não há senão as ações da Proace. A justificativa pela inexistência de programa no âmbito da coordenação do curso é o excessivo trabalho burocrático e administrativo a que a coordenação está submetida regimentalmente.

[Coordenador F] as ações de combate à evasão são muito pontuais, realizadas pela coordenação com apoio da

Proace, mas deveria existir uma dinâmica mais organizada de acompanhamento do progresso do aluno no curso antes de ocorrer à evasão. Mas há carência de servidores TAE para esse acompanhamento. O Instituto dispõe de servidores TAE, mas não atende a essa demanda do combate ou redução da evasão. Trabalho relevante tem feito a Proace, especialmente no acompanhamento dos alunos cotistas e beneficiários de auxílios e bolsas.

Outros respondentes, apesar de informarem que não existem programas e ações de prevenção da evasão universitária no âmbito das licenciaturas, relataram que

[Coordenador G] não há programa, mas passamos a intensificar o esforço de esclarecimento aos alunos sobre seus direitos enquanto trancamento de semestre para que mediante situação adversa não abandonem o curso, como ocorreu com vários estudantes anteriormente. [...] Buscamos ir até as comunidades e conversar com os estudantes, incentivando-os a não abandonarem o curso mediante dificuldades pessoais. Reservar um tempo [...] para este diálogo tem sido muito importante. Orientando e esclarecendo aos estudantes sobre sua trajetória acadêmica.

[Coordenador H] recentemente foi aprovado tanto no departamento, quanto no colegiado do curso, de priorizar com monitorias, especialmente as remuneradas, as disciplinas do primeiro período do curso, tendo em vista que no primeiro período se dá o primeiro contato do aluno ingressante com a vida acadêmica universitária.

Como justificativas a respeito da não implementação de estratégias e ações para a prevenção da evasão, as principais foram: *carência de recursos financeiros, corte de verbas educacionais, sobrecarga de trabalho por parte da coordenação e infraestrutura institucional insuficiente para a pro-*

moção de ações de fortalecimento dos saberes acadêmicos (carência de recursos humanos, salas para atendimento aos alunos, dentre outros recursos).

Quanto à sobrecarga de trabalho das coordenações de curso, é importante frisar que vários desafios são impostos aos gestores universitários no contexto atual. A globalização, o desenvolvimento das TICs, e o avanço das práticas neoliberais, impuseram ao mundo – e aos gestores educacionais, por consequência – novos reordenamentos, dada a ampliação da competitividade entre as nações, e a consequente necessidade de inovação das práticas de produção e de geração de novos saberes.

Neste contexto, por serem consideradas celeiros de conhecimento, as universidades, muitas vezes, são impelidas a oferecer respostas, e até mesmo soluções, à parcela das mazelas que afligem os variados segmentos sociais, quando não são diretamente responsabilizadas e/ou culpabilizadas pelas carências do seu entorno social.

Ribeiro (2014), ao tratar dos desafios contemporâneos da gestão universitária, defende que a universidade tem sido pressionada por todos os segmentos, destacando o imperativo das recomendações das agências internacionais sobre os dispositivos nacionais e institucionais. Nesse mesmo sentido, Mello (2011, p. 68) defende que

a universidade moderna se converteu numa organização complexa, diversificada, prestadora de serviços múltiplos, permeável ao jogo econômico, social e político de seu meio, tensionada por inúmeras variáveis e demandas, entre as quais se incluem aquelas por conhecimento novo e por desenvolvimento material, fenômeno que lhe obriga a uma revisão permanente de suas funções e objetivos, de seus métodos e práticas acadêmicas, com interferência direta em sua dinâmica de relacionamento com a comunidade de pertencimento.

Por consequência, várias são as responsabilidades impostas sobre os que gerem os cursos de graduação de uma IES. No caso da UFTM, o Regimento Geral (2010) determina que compete às coordenações de curso:

I - presidir o Colegiado do Curso e o Núcleo Docente Estruturante; II - elaborar, de acordo com o interesse institucional, o quadro de horários do curso; III - solicitar ao Instituto competente, quando necessário, docentes para as disciplinas do curso; IV - zelar pelo cumprimento do projeto pedagógico, por meio de avaliações periódicas e proposta de alterações, quando necessárias; V - estabelecer condições de interação entre os docentes do curso, para efetivação da inter e transdisciplinaridade; VI - planejar as atividades acadêmico-científico-culturais em conjunto com o Colegiado de Curso; VII - verificar o cumprimento do Plano de Ensino; VIII - acompanhar o desempenho dos docentes, procedendo a avaliações permanentes, junto aos discentes, por meio de instrumento institucional; IX – estimular o aperfeiçoamento dos docentes ou outras providências necessárias à melhoria do ensino; X - acompanhar os alunos em seu desenvolvimento biopsicossocial e afetivo e encaminhá-los ao setor competente, quando necessário; XI - divulgar as atividades programadas e realizadas pelo curso; XII - articular-se com as pró-reitorias competentes, para acompanhamento, execução e avaliação das atividades do curso; XIII - compatibilizar os horários e locais de oferta das disciplinas, respeitando a conveniência didático-pedagógica, com anuência da Direção do Instituto; XIV - promover, opinar e participar de eventos extracurriculares relacionados à formação acadêmica dos alunos; XV - comunicar ao Diretor do Instituto competente as irregularidades cometidas pelos professores do curso; XVI - orientar e acompanhar a vida acadêmica, bem como proceder a adaptações curriculares dos alunos do curso; XVII – homologar parecer sobre aproveitamento de estudos, emitidos pelos professores das disciplinas; XVIII - encaminhar os processos acadêmico-administrativos ao Colegiado do Curso para

pareceres e deliberações; XIX - manter atualizados os dados históricos do curso em relação a alterações curriculares e Plano de Ensino; XX - representar o curso nas instâncias para as quais for designado; XXI - identificar as necessidades do curso e promover gestões para seu equacionamento; XXII - executar as deliberações do Colegiado de Curso; XXIII - apresentar ao pró-reitor de Ensino o Relatório Anual das Atividades da Coordenação; XXIV - promover a divulgação e inscrição dos discentes no Sistema Nacional de Avaliação – SINAES; XXV - zelar pelo cumprimento das disposições legais e regimentais do curso; XXVI - exercer outras atribuições previstas em lei, no Estatuto, neste Regimento Geral e no Regulamento Interno específico aprovado pelo COENS (UFTM, 2010, p. 21).

Apesar de já termos citado apenas as atribuições dos coordenadores de curso dispostas no Regimento Geral da UFTM, temos consciência que, no dia a dia acadêmico, outras atividades são demandadas de tais profissionais. Sabemos que na realidade de muitas instituições, por exemplo, o exercício da gestão educacional é feito por indivíduos que, além das tarefas próprias da gestão, exercem paralelamente as atividades da docência. Assim, além do desenvolvimento de atividades inerentes ao processo de ensino, os docentes gestores são impelidos a: buscar e desenvolver práticas educativas inovadoras; propor e desenvolver projetos de pesquisa e/ou extensão; tomar decisões sobre currículos, políticas e planos institucionais (PDI, PPI, PPCs); auxiliar na confecção de regulamentos, regimentos, planos operacionais padrão, dentre outras normas internas; auxiliar nos processos de avaliação institucional; participar de grupos de trabalho e órgãos colegiados; participar de conselhos superiores; responder às demandas dos órgãos superiores como, por exemplo, elaboração de relatórios de gestão e fornecer informações sobre a unidade sob sua responsabilidade; dentre outras ações.

Ademais, na atual conjuntura macrossocial as instituições educacionais são impelidas a orientar suas práticas para o atendimento

das exigências dos detentores do capital e, em certa medida, responder aos reclames sociais.

Os ventos e os interesses econômicos empurram estes espaços fecundos de invenções, criações, reinvenções para assemelhar-se às empresas comerciais e mercantis com vistas aos lucros. Também exigem destes espaços ações voltadas para questões sociais que não têm valor monetário tangível, que não se mensuram. Nestes espaços, as discussões sobre a produção do conhecimento científico e tecnológico e a ética na formação e atuação do gestor público são revisitadas. Girando sem direção, os ventos tocaram as instituições escolares e as universitárias públicas levando-as a ter que precisar sua função social, pedagógica e política em tempo de fascínio para atribuir a tudo, coisas e objetos, um valor monetário de maneira que cada vez mais os gestores públicos dos governos e das instituições buscam os estudos científicos, diagnósticos, indicadores e rankings para a tomada de decisões e a formulação de políticas públicas. (SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 221).

Nesse contexto, a figura do Gestor Universitário é amplamente requerida, uma vez que caberá a este – juntamente, ou não, com a coletividade que gere – orientar os processos que ocorrem no interior das IES conciliando, na medida do possível, as demandas locais com as requisições do contexto macro.

Respostas dos Gestores

Com o objetivo de identificar estratégias e ações desenvolvidas pelas unidades acadêmicas vinculadas à gestão do ensino, assistência estudantil e planejamento institucional, encaminhamos convite de participação no estudo para 15 gestores da UFTM. Destes, 12 aceitaram colaborar com a investigação e, assim, preencheram o questionário on-line encaminhado junto ao convite e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No que diz respeito às taxas de evasão nos cursos de licenciatura da UFTM, 83% (10 respondentes) afirmaram conhecer o percentual de evasão em tais cursos e 17% (dois respondentes) manifestaram ausência de conhecimento sobre tais valores. Sobre o período dos cursos em que a evasão é mais proeminente, 41,66% dos gestores (cinco respondentes) manifestaram desconhecer o momento da vida acadêmica em que ocorre a maior quantidade de desistência dos cursos. Dos sete respondentes que relataram conhecer o período de maior evasão, 57,14% (quatro gestores), assim como os coordenadores de curso, apontam que esta é mais acentuada nos primeiros períodos (quatro primeiros semestres ou dois primeiros anos).

Dentre as causas da evasão, a mais citada pelos gestores foi a *didática docente*, seguida pelas *dificuldades financeiras*, *desvalorização da profissão docente*, *dificuldade em conciliar trabalho e estudos*, *infraestrutura institucional*, *problemas pessoais*, *projetos pedagógicos dos cursos*, *currículo acadêmico*, *segurança na universidade*, *dificuldades de aprendizagem e calendário acadêmico*.

Em relação à existência de programas e ações de combate, e prevenção da evasão da UFTM, dos 12 gestores respondentes, 41,7% (cinco respondentes) manifestaram desconhecimento em relação à existência dos programas e ações existentes. Dos sete gestores que afirmaram conhecer os programas implementados na UFTM, 42,8% (três gestores) citaram as práticas desenvolvidas pela Proace (programa de auxílios, monitoria inclusiva, tutoria inclusiva, acompanhamento pedagógico de alunos com rendimento inferior a 60%, assistência social, serviços de atenção à saúde do estudante); 28,5% (dois gestores) comentaram sobre algumas ações desenvolvidas nos cursos de engenharia; 14,2% (um gestor) falou sobre a constituição de um Grupo de Trabalho com a finalidade de pesquisar e propor ações referentes à evasão na UFTM e 14,2% (um gestor) discorreu sobre o Programa de Nivelamento de Conhecimentos ofertado pela Proace, com recursos do Pnaes, em parceria com os Institutos da UFTM.

Em relação ao Programa de Nivelamento, é válido relatar que ele almeja cooperar para que “os novos universitários” possuam maiores chances de diplomação, contrariando a perspectiva de uma inclusão que exclui possíveis concluintes. Conforme informações institucionais, por intermédio de tal programa são selecionados

docentes da Educação Básica para ministrar aulas aos acadêmicos com dificuldades/lacunas de aprendizagem, reprovados mais de uma vez numa mesma disciplina. Esses professores, escolhidos via processo seletivo simplificado, fazem jus ao recebimento de uma bolsa no valor de seiscentos reais e atuam no preparo, na ministração e na identificação de lacunas de aprendizagem dos discentes participantes do programa.

Dentre as justificativas para a implementação do programa de nivelamento, é relevante apresentar a justificativa inserida no Edital nº 07/2017/PROACE/UFTM, que ofertava duas vagas para o cargo de Professor, sendo uma para o cargo de Professor de Matemática e outra para o cargo de Professor de Física. Conforme o Edital nº 07/2017,

ainda que seja inegável a importância de se promover o acesso de estudantes vindos de escolas públicas nas IFES, por meio de programas para expansão das universidades, como o Renni, a permanência desses estudantes dentro da instituição ainda parece ser um dos grandes desafios. [...] Desta forma, apenas garantindo que estudantes de escola pública, em virtude do aumento número de vagas, consigam se inserir dentro de uma universidade pública, não representa, por si só, uma forma de democratização do ensino superior, haja vista as dificuldades que ainda poderão permear seu processo de graduação. Tendo em vista as lacunas de aprendizagem, especialmente relativas à leitura e cálculo matemático, desses estudantes em relação aos demais, verificamos que eles apresentam grandes dificuldades com os conteúdos das disciplinas de seus cursos, exatamente por falta de conhecimento dos conteúdos básicos. [...] Em consequência, se inicia um processo de reprovações em série, em determinadas disciplinas, o qual, certamente, leva esses alunos com origem na escola pública ao abandono de seus cursos ou ao jubileamento(UFTM, 2017g, p. 1-2, grifo nosso).

Com base no exposto, e fazendo uso das reflexões de Makowicki (2011), inferimos que o programa de nivelamento visa proporcionar aos alunos com defasagem de conhecimentos os saberes

necessários para o prosseguimento com sucesso nos componentes curriculares dos cursos de graduação o que, de certa forma, contribui para a redução do número de reprovações, retenções e, consequentemente, de evasão. De acordo com dados da Proace, 84% dos discentes que frequentam as aulas dos projetos de nivelamento conseguem ser aprovados nos componentes em que vinham sendo reprovados por mais de uma vez, o que demonstra a viabilidade de práticas sintonizadas com a referida proposta.

Notamos que as ações indicadas pelos gestores não são promovidas especificamente pelos cursos de formação docente da UFTM. As respostas referem-se às ações desenvolvidas em âmbito institucional. Assim, não identificamos dentre as respostas dos gestores práticas e ações de prevenção/combate da Evasão, próprios dos cursos de licenciatura, que confirmem os relatos dos coordenadores das licenciaturas.

Questionados sobre o(s) motivo(s) da ausência de programas e ações de combate à evasão nos cursos de formação de professores, apenas dois gestores forneceram apontamentos para a questão, conforme segue:

[Gestor E] Há forte corporativismo da classe docente. Os equívocos são notórios, mas não há disponibilidade em enfrentá-los. Na universidade, o docente doutor se considera autoridade máxima, intocável e inquestionável, algo que no Brasil se mostra típico de classes detentoras de algum capital (seja financeiro ou intelectual) em detrimento dos demais.

[Gestor F] Sobre a falta de um programa integrado, percebo que dois aspectos principais dificultam sua discussão e implantação: a concepção, principalmente de docentes mais antigos, de que o aluno de uma universidade federal é um aluno que deve vir pronto, preparado, e que suas eventuais limitações devem ser superadas por conta própria, pois aqui se teria uma educação de excelência - essa concepção enxerga o aluno com o perfil da universidade

pré-expansão, e não reconhece as mudanças e necessidades advindas com o aumento da oferta de vagas; e a postura defensiva, que questiona dados e informações acerca da evasão, sempre como inaccuradas, incorretas e inadequadas, exigindo constantes complementações, enquanto as ações necessárias não são realizadas - esta postura é encontrada em especial junto à categoria docente, e relaciona-se com a dificuldade e a insegurança na busca por novos processos de ensino/aprendizagem que possam contribuir para a permanência e a conclusão dos alunos desses cursos.

Pelos escritos, notamos que os dois respondentes associam a ausência de ações à postura do docente universitário. Nenhum gestor se reportou à carência e/ou insuficiência de recursos financeiros para a não implementação de programas e ações de prevenção da evasão universitária pelos cursos de formação de professores. Ademais, verificamos que ambas as falas, em certa medida, fazem críticas ao comportamento do docente universitário que, muitas vezes, coloca em descrédito estudos que apontam para a necessidade de melhorias das práticas da categoria e, dessa maneira, perpetuam modos de ensinar desconexos com as demandas da contemporaneidade.

Quanto às ações desenvolvidas em seus setores de exercício profissional, os gestores, vinculados à gestão das atividades de planejamento institucional, ensino e assistência estudantil, informaram o desenvolvimento de práticas que direta, ou indiretamente, contribuem para o fortalecimento da permanência estudantil, dentre as quais destacamos: acompanhamento pedagógico e da frequência dos alunos inseridos no programa de auxílios; organização de rodas de conversa com os acadêmicos para debater questões relativas à aprendizagem; acolhimento e aconselhamento estudantil; organização da recepção aos calouros; organização da Feira de Profissões; gerenciamento dos Programas de Ensino, Monitoria, Pibid e PET; Registro/acompanhamento dos dados da evasão; e oferta de programação de ações formativas para os professores universitários, dentre outros.

Em relação aos empecilhos e dificuldades enfrentados para pôr em execução programas de fortalecimento da permanência e de prevenção da

evasão, os gestores citaram a presença de processos comunicativos insuficientes no âmbito da instituição, a carência de recursos financeiros e humanos, a falta de envolvimento dos docentes e técnicos administrativos com a questão, burocracia administrativa, além da inadequação da infraestrutura institucional e a distância entre as unidades acadêmicas.

Considerações finais

Não se evadir e obter a diplomação são ações determinadas por vários elementos, e envolvem o investimento em recursos materiais, financeiros e humanos. Nesse sentido, a adoção de práticas que considerem as particularidades de cada curso tem sido um desafio para as IES, dada à insuficiência de recursos repassados pelo governo e o excesso de funções dos atores educacionais.

Acreditamos que o fortalecimento da permanência estudantil e a prevenção da evasão universitária ultrapassam o mero oferecimento de bolsas, e abarcam os aspectos de infraestrutura, física e tecnológica, e as condições didático-pedagógicas proporcionadas aos estudantes nas IES. Desse modo, considerando que o país ainda carece da formulação e implementação de estratégias que possibilitem a permanência e diplomação exitosa de inúmeros acadêmicos e, considerando, também, que as IES devem possuir planos e programas específicos para o fortalecimento da permanência dos acadêmicos dos cursos de formação docente, a atuação dos gestores universitários, no gerenciamento de recursos e na proposição de ações, é essencial. Defendemos que a prevenção é a melhor forma de combater a evasão universitária. Assim, a análise e o acompanhamento dos variados grupos de discentes, a fim de verificar quais possuem comportamentos e condições que impõem risco à permanência, é fundamental para a proposição de ações que promovam condições favoráveis para a diplomação.

Referências

ADACHI, A. A.C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso

de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ANDIFES, Baixa procura e evasão acendem alerta em licenciaturas na UFMG. 2015a. Disponível em <http://www.andifes.org.br/baixa-procura-e-evasao-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ARRUDA, S. M. et al. Dados comparativos sobre a evasão em Física, matemática, química e biologia na Universidade Estadual de Londrina: 1996 a 2004. **Caderno Brasileiro de ensino de Física**, v.23, p. 418-438, dez. 2006.

BOENTE, F. UFU abre processo seletivo para preencher 2.140 vagas ociosas. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 02 de dezembro de 2014. Disponível em <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/ufu-abre-processo-seletivo-para-preencher-2-140-vagas-ociosas>. Acesso em 20 de mai. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre Evasão**. Brasília, 1996. 134 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui O Programa de Apoio A Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes**. Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Comissão Organizadora Nacional do CONAE**. Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: MEC, 2016.

GOIS, A. Percentual de formandos nas faculdades federais cai mesmo após injeção de verba do Reuni. **O Globo**, Rio de Janeiro, 15 de maio de 2015. Disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/percentual-de-formandos-nas-faculdades-federais-cai-mesmo-apos-injecao-de-verba-do-reuni-16186884>. Acesso em 19 mai. de 2015.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf>. Acesso em 20 de dez. 2017.

LEMOS, V. Matemática é o curso que tem mais vagas não preenchidas na UFU. **Correio de Uberlândia, Uberlândia**, 24 de maio de 2015. Disponível em <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/matematica-e-o-curso-que-tem-mais-vagas-nao-preenchidas>. Acesso em 26 de mai. 2015.

LIMA, E. E. **A expansão das licenciaturas na UFMG: estratégias de gestão de evasões de alunos face às metas do Reuni**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2012.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Cadernos ABMES**, Brasília, n. 25, p. 23, 2012.

MACEDO, C. **Evasão estudantil nos cursos de matemática, química e física da Universidade Federal Fluminense: uma silenciosa problemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

MELLO, F. A. Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Editora UnB, Brasília, 2011.

MOEHLECKE, S. Avaliação institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação? In: V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007, Porto Alegre - RS. **Cadernos ANPAE**. Porto Alegre: Ed. Anpae, 2007. v. 4.

RIBEIRO, R. M. C. Os desafios contemporâneos da Gestão Universitária: discursos politicamente construídos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO IV, 2014. Comunicações orais. Cidade do Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, 2014, p. 1-14. Disponível em http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/RaimundaMariadaCunhaRibeiro_GT2_integral.pdf. Acesso em: 18 dez. 2017.

RODRIGUES, R. A. **Evasão no curso Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia**: causas e demandas. 2016. 95 f. TCC (Graduação) - Curso de Física, Instituto de Física, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

RODRIGUES, S. M. Y. O. **Investigando a Evasão Acadêmica para Subsidiar Propostas de Políticas Públicas de Acesso e Permanência na UNESPAR/ FECILCAM**. 2012. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, UEM, 2012.

RUIZ, A. I; RAMOS, M. N; HINGEL, M. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergências. Brasília: MEC, 2007. 36 p.

SILVA; M. A. S; OLIVEIRA; J. R; SILVA, A. P. Ética, Eticidade e Gestão Pública da Educação. In: CUNHA, C; SOUSA; J. V; SILVA, M. A. (Org.). **Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares**. Belo Horizonte, Fino Traço, 2016, p. 217-235.

UFTM. Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Universidade Federal do Triângulo

Mineiro, Uberaba, 2007. Disponível em <http://www2.uftm.edu.br/upload/REUNI/Programa%20REUNI%20da%20UFTM.pdf> Acesso em: 10 set. 2017.

UFTM. Resolução nº 02, de 14 de abril de 2011. **Dispõe Sobre O Programa de Assistência Estudantil no âmbito da UFTM e Dá Outras Providências.** Uberaba: UFTM, 2011.

UFTM. **Análise do Plano Reuni da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2008-2012) e subsídios para proposta da repactuação.** Uberaba: UFTM, 2012.

UFTM. **Resolução nº 10 de 27 de novembro de 2012.** Aprova o novo Regulamento dos Cursos de Graduação da UFTM. Uberaba: UFTM, 2012. Disponível em http://www2.uftm.edu.br/proplan/images/regulamentacao_institucional/resolucoes/CONSU_2012/Resolucao_n_10_2012_Consu_-_Regulamento_Cursos_Graduacao1.pdf. Acesso em: 18 dez. 2017.

UFTM. **Resolução nº 019, de 03 de outubro de 2016.** Altera a Resolução nº 2, de 14 de abril de 2011 do CONSU que dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil no âmbito da UFTM e dá outras providências. Uberaba: UFTM, 2016.

UFTM. **Edital nº 07, de 31 de maio de 2017.** Processo seletivo simplificado para contratação temporária de professor para atuar em projeto de nivelamento de conhecimentos. Uberaba: UFTM, 2017g.

UFTM. Pró-reitoria de Planejamento. **Satisfação e causas de evasão na UFTM:** a percepção do aluno. Uberaba, 2016. 33f.

CAPÍTULO IX

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PROJETOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DA PUBLICIDADE E PROPAGANDA.

Karla de Almeida Borges¹ - UNIUBE

Vania Maria de Oliveira Vieira² - UNIUBE

Introdução

Embora muito se tenha discutido e publicado sobre a *interdisciplinaridade*, é comum encontrar profissionais ainda inseguros com relação a essa proposta de ensino. Sua essência consiste na relação dialógica de diversos saberes, complementando-se na realização de um objetivo único que, embora traga resultados eficazes, não é uma prática fácil para professores, nem para alunos. Em razão disso, acredita-se na necessidade de compreender melhor essa proposta de ensino.

A profissão de publicidade e propaganda tem características interdisciplinares que ganham proporções de eficiência quando é realizada dentro de padrões de planejamento estabelecidos por meio de processos e sistemas que buscam sua edificação em ciências, tais como Antropologia, Psicologia e Sociologia. Não há como desconsiderar, também, os campos de saberes específicos, como Teorias da Comunicação, Cálculos Estatísticos, Estudos da História da Arte e da Estética. Essa gama de conhecimentos que abrangem o estudo de teóricos da administração clássica,

1 Mestre em Educação - karla.borges@uniube.br

2 Doutora em Educação – vaniacamila@uol.com.br

as técnicas de escrita da língua portuguesa e as teorias desenvolvidas pelos estudiosos do “*marketing*”, integra o conjunto dos saberes necessários à formação inicial de um profissional de publicidade e propaganda.

Quando formado, o publicitário pode optar, por exemplo, por atuar em produção gráfica de peças publicitárias, mas também pode se especializar na produção de vídeos publicitários, ou institucionais, ou ainda produzir *spots* e *jingles* para veiculação em rádio. Também pode atuar em pesquisas de opinião. Planejamento pode ser outra opção de atuação do publicitário e, dentro dessa área, o profissional pode escolher Planejamento de Campanha, de “*Marketing*” ou de Mídia.

Considerando isso, a proposta desta pesquisa consiste em estudar os desafios postos a alunos e professores que integram uma equipe de Projeto Interdisciplinar em um Curso de Publicidade e Propaganda de uma Instituição de Ensino Superior do Triângulo Mineiro, cujo Projeto Pedagógico prevê trabalhos interdisciplinares na formação do perfil final do aluno. Entende-se que o exercício da publicidade seja uma atividade que, de forma natural, exige trabalho interdisciplinar. É praticamente impossível, também, exercer a profissão de publicitário sem o desenvolvimento de um trabalho de equipe.

A proposta pedagógica do curso em questão aponta como finalidade do ensino, preparar os alunos, por meio de um trabalho interdisciplinar, para a futura atuação profissional de cada um. Trata-se de um curso que tem a interdisciplinaridade institucionalizada em sua organização curricular, como uma opção metodológica que aproxima o aluno do mercado de trabalho, preparando-o para suas futuras vivências profissionais.

De acordo com os objetivos desses projetos interdisciplinares e a forma como eles são realizados, algumas questões se mostram preocupantes, dentre elas: os alunos desse curso, onde ocorrem essas práticas interdisciplinares, percebem que estão sendo preparados para enfrentar o mercado de trabalho?

E, a partir da hipótese de que a forma como os alunos compreendem e constroem representações sociais, presentes nos projetos interdisciplinares, influencia a aprendizagem e atuação do futuro profissional, define-se como objetivo geral deste estudo: identificar as representações sociais construídas pelos alunos dos períodos fi-

nais de um Curso de Publicidade e Propaganda de Uberaba, sobre as práticas pedagógicas vivenciadas por eles na realização dos Projetos Interdisciplinares durante a formação acadêmica.

De abordagem quanti-qualitativa e caracterizada como um Estudo de Caso, esta pesquisa toma como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2009) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2001).

E, assim, por meio do estudo das práticas pedagógicas, expressas na forma como o professor se relaciona com os alunos, elege as estratégias de ensino e realiza as avaliações durante a execução dos projetos interdisciplinares, verificou-se a contribuição destes para aprendizagem e atuação do futuro profissional de publicidade e propaganda. Portanto, as *práticas pedagógicas presentes nos projetos interdisciplinares* oferecidos no Curso de Publicidade e Propaganda de uma universidade mineira constituem o objeto de estudo desta pesquisa.

Interdisciplinaridade: um conceito em construção

A interdisciplinaridade tem como proposta essencial o desenvolvimento de um trabalho com conteúdos distintos, porém, complementares. A união de diversos saberes, complementando-se na realização de um objetivo único, é a essência do trabalho que tem essa metodologia. Nesse sentido, Japiassu (1976 p. 74) ensina que: “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico”. Para esse autor, o “fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares (p.74)”.

A interdisciplinaridade, portanto, não é um espaço de adição de saberes especializados, mas, sim, um campo de relação dialógica entre eles. Embora traga resultados eficazes, o trabalho interdisciplinar não se apresenta como uma prática fácil, tanto para professores, quanto para alunos.

A história dos movimentos políticos mostra uma das raízes da dificuldade ou resistência do professor em integrar um trabalho interdisciplinar. Numa organização social imposta pela Ditadura Militar, na década 1970, observa-se a relação que o historiador Paulo Ghiraldelli

(2000, p. 176) faz com a departamentalização empresarial que é levada para as instituições de ensino após a Lei 5.540/68. Segundo ele, os departamentos institucionais passaram a oferecer disciplinas aos cursos, inchando os currículos. Esse procedimento, de maneira automática, incentivou o trabalho docente individualizado e “departamentalizado”, conforme destacou Ghiraldelli. Por questões políticas, visando ao enfraquecimento social, a falta de incentivo a trabalhos em equipes e produções colaborativas, reforça e inibe a produção conjunta, tanto de docentes, quanto de discentes - um ranço cultural que instituições e professores ainda se esforçam por derrubar.

Para compreender a interdisciplinaridade, torna-se necessário conhecer melhor a terminologia conceitual que habita esse universo. Dizer que a interdisciplinaridade é a interação de disciplinas é pouco, mas é um começo. Numa sequência lógica de raciocínio, pode-se fazer uma organização dessa terminologia baseada na concepção de Japiassu (1976).

Para a execução de um projeto interdisciplinar, é importante partir do princípio de que disciplina é o ensino de uma ciência e que ciência é uma atividade de pesquisa. A disciplina determina uma definição de fronteiras, estabelecida pelo conhecimento tratado. Nesse contexto do desenvolvimento da ciência, surgem as divergências entre as Ciências Naturais e as Humanas. Se enquanto as Ciências Naturais buscam uma explicação científica para uma hipótese metodológica, nas ciências humanas, não é tão claro se considera que os métodos para pesquisa de fenômenos humanos são menos explicativos.

Em seus estudos, Japiassu diz que o Positivismo representa o lado oposto da interdisciplinaridade. Partindo do princípio de que para o Positivismo a fonte do conhecimento é a experiência, e todo organismo natural é hierarquizado, tendo funções mais e menos importantes, percebe-se a consequente fragmentação do conhecimento. No entender de Japiassu (1976), o Positivismo, defendido por Augusto Comte, restringe o conhecimento científico aos fenômenos observáveis, trabalhando com a descrição dos processos. Para Comte, as ciências humanas não são subjetivas. O sujeito é objeto do conhecimento, sendo que a origem desse conhecimento é externa ao sujeito. Um conjunto de leis funcionais ordena e organiza esse conhecimento que, por sua vez, não é expresso espontaneamente. O conhecimento é elaborado.

Segundo Japiassu (1976) existe um abismo conceitual, se se considera o alicerce do Positivismo e a essência da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade se apresenta como uma “jovem” repleta de encantos, mas ainda carregada de dúvidas, incertezas e indefinições, características que, ao contrário de gerarem falta de encantamento, funcionam como o ingrediente que seduz e instiga aqueles que buscam o novo e veem nessa busca um grande desafio. Japiassu (1976, p.62), ao justificar a incompatibilidade da interdisciplinaridade com o positivismo, afirma que “fica excluída, de antemão, toda e qualquer metodologia interdisciplinar, cujo princípio mesmo é contraditório como das fronteiras consideradas como definitivas”. Nessa linha de pensamento, é correto afirmar que interdisciplinaridade, embora reconheça a “repartição epistemológica do saber em disciplinas” (1976, p. 31), considera como necessária a relação entre esses saberes. É, portanto, praticamente impossível contextualizar a interdisciplinaridade numa perspectiva positivista.

O estudo do homem, como é proposta das Ciências Humanas, exige um abandono da segmentação exagerada e da proposta de conhecimento cumulativo. É necessário pensar em um conhecimento do homem em sua totalidade, e com todas as subjetividades que isso acarreta.

Para Japiassu (1976), enquanto as especializações se ocupam da necessidade de síntese, as pesquisas interdisciplinares estariam circulando num universo de comparação de resultados, confronto de pontos de vista e integração mútua. Este trabalho, além de promover o enriquecimento científico para todos os especialistas envolvidos, tem como resultado maior o conhecimento completo do fenômeno humano.

Japiassu (1976) e Fazenda (2012) concordam que o termo interdisciplinaridade não possui ainda um sentido epistemológico. Com relação a essa fragilidade conceitual, Fazenda (2012) afirma que “a indefinição sobre interdisciplinaridade se origina ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina”. A autora acredita que as discussões sobre a interação das disciplinas, que traduz a essência do processo interdisciplinar, ainda se encontram em construção. Mas, mesmo assim, é possível delimitar alguns conceitos que permeiam o trabalho interdisciplinar.

O primeiro deles é a negação de fronteiras disciplinares. Nesse processo, há interação dos saberes e uma convergência entre eles, que

têm como resultado a principal característica da interdisciplinaridade: o enriquecimento e a consequente modificação das disciplinas que integram o processo. Na interdisciplinaridade, os conceitos e métodos se convergem numa interação direcionada a um objetivo único. É a busca do conhecimento, por inteiro, do fenômeno humano, como diz Japiassu(1976).

O professor como agente do processo interdisciplinar.

Não há mediação didática que aconteça sem o envolvimento e o “consentimento” do professor. A interdisciplinaridade não é diferente de qualquer outro processo. Pelo contrário, ela requer do professor muito mais do que uma atuação profissional comprometida. Ela exige um comportamento diferenciado que os pesquisadores do tema denominam de “postura interdisciplinar”. É preciso uma mudança de paradigmas que possibilitem uma maneira nova de ver a vida. A interdisciplinaridade propõe uma quebra de limites, não só dos saberes científicos envolvidos no processo, mas também convida o professor a levar esse desafio além das paredes da sala de aula, para sua vida pessoal. Daí a necessidade de falar de uma postura, um comportamento interdisciplinar. O rompimento proposto pela interdisciplinaridade envolve práticas metodológicas, condições de infraestrutura, dimensões epistemológicas, adequações curriculares e, principalmente, comportamentos e procedimentos docentes.

O professor, como condutor desse processo, deve trazer para a relação professor/aluno uma tranquilidade que possibilite o surgimento de questionamentos, de descobertas e “desconstruções” que favoreçam a existência do processo interdisciplinar.

A relação professor/aluno estabelece não só o bom andamento do processo interdisciplinar, como também determina a sua eficiência. É bem apropriado atribuir o êxito de práticas interdisciplinares não aos métodos e conteúdo envolvidos, mas, sim, às pessoas que integram e movimentam esses processos. Não há metodologia interdisciplinar eficiente se não houver docentes e discentes capazes de fomentar esse processo. Por isso, credita-se maior importância à atitude interdisciplinar do que à metodologia inter-

disciplinar. É inegável, portanto, o papel fundamental do professor nesse processo.

Práticas pedagógicas no desenvolvimento dos projetos interdisciplinares

Refletir sobre práticas pedagógicas se faz necessário para este trabalho, tendo em vista a relevância que elas representam no contexto do desenvolvimento dos Projetos Interdisciplinares e, consequentemente, nas representações sociais construídas pelos alunos sobre esses Projetos.

O conceito de práticas pedagógicas se confunde com o de práticas educacionais. Embora sejam termos afins, e procedimentos que integram o campo semântico do processo de educação, é preciso entender as diferenças pontuais que existem entre eles. Também é necessário registrar que a importância das práticas pedagógicas, e educacionais, vai além da ação do professor. Elas servem como instrumentos de análise para que os profissionais da educação busquem aprimorar seu desempenho profissional. Pode-se dizer que elas validam propostas.

Com relação à diferenciação entre práticas pedagógicas e práticas educativas, Franco (2012, p. 152) assinala que “ao falarmos de práticas educativas estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais [...] falar de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”.

Portanto, as práticas pedagógicas estão intrinsecamente ligadas à interação que o professor consegue estabelecer com o aluno, e o resultado é a experiência que esse aluno consegue ter com o processo de ensino e seu processo social. Daí, a relação dessas práticas também com as representações sociais que os alunos, sujeitos desta pesquisa, têm dos projetos interdisciplinares desenvolvidos no Curso de Publicidade e Propaganda, que se constituem em um dos objetivos deste trabalho.

Destacam-se, aqui, alguns elementos que integram essas práticas, compreendidos neste estudo como sendo o planejamento, as estratégias de ensino, as avaliações da aprendizagem e a relação professor/aluno.

Quanto ao planejamento, Vasconcelos (2000) aponta que este deve ser realizado por meio de um “processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento”. E ainda, segundo o autor, o Plano é um produto desse Planejamento. Isso significa dizer que o Plano traz detalhes práticos da execução do Planejamento. Ambos são elementos essenciais ao desempenho docente. Sabe-se que o Planejamento feito pelo professor está vinculado ao universo macro que compõe as diretrizes traçadas pela escola, e até mesmo feitas por instâncias superiores que regem o processo de ensino no país. Mas, nessa instância, será tratado exclusivamente do Planejamento feito pelo próprio professor, com o objetivo de conduzir.

Com relação às estratégias de ensino, neste estudo, elas compreendem as escolhas e decisões que se realizam para a organização das atividades de ensino. Para Libâneo (2013, p. 195), “a aula é um conjunto de meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino”. Para que esse processo aconteça, de forma eficiente, é necessário que se analisem variáveis que compõem esse universo.

Ainda para Libâneo (2013, p. 211), é necessário que se façam algumas considerações sobre as escolhas dos tipos de aula e do método de ensino mais adequado. O autor afirma que:

A escolha de métodos compatíveis com o tipo de atividades dos alunos depende, portanto, dos objetivos, dos conteúdos, do tempo disponível, das peculiaridades de cada matéria. Cabe ao professor ter criatividade e flexibilidade para escolher os melhores procedimentos, combiná-los tendo em vista sempre o que melhor possibilita o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

É, portanto, imperativo que o professor analise seus objetivos e identifique as condições da sala em que serão desenvolvidas as atividades, antes de fazer a escolha pelo tipo de aula a ser programada.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, outra prática pedagógica também investigada neste estudo, pode-se dizer que ela sempre foi considerada uma das questões mais controversas do pro-

cesso de ensino e aprendizagem. Em razão disso, dentre as discussões que a academia tem tecido sobre esse processo, mostra-se indispensável considerar os conceitos de avaliação formativa, que podem colaborar muito com o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que essa concepção de avaliação está intrinsecamente ligada a propostas interdisciplinares. Para chegar à concepção da avaliação formativa, é preciso que se considere um processo que começa na avaliação inicial (planejamento), passa pela avaliação reguladora (adequação do plano) e é concluído na avaliação final (integradora). A soma desses processos integra a avaliação formativa. A proposta é que todo o processo de ensino-aprendizagem seja acompanhado por mecanismos avaliativos e que esses se prestem a colaborar para a formação completa do ser humano.

Conhecer a situação inicial do processo e analisar o seu desenvolvimento, sempre com o olhar focado nos objetivos a serem alcançados, permite que as intervenções sejam feitas de maneira adequada e que os resultados sejam melhores.

Ao tratar de avaliação e processo interdisciplinar, é válido que essa reflexão seja feita de forma mais ampla, buscando a formação integral do aluno como ser humano. Sobre isso, Luck (1994, p.64) ensina que a interdisciplinaridade é o “processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos [...]”.

Por último, a relação professor e alunos, na perspectiva das práticas pedagógicas Gil (2012, p. 58), chama a atenção para as funções latentes que permeiam essa relação: “O que o professor ensina sem querer ensinar e o que os alunos aprendem sem querer aprender, por sua vez, pode representar o mais importante e mais permanente produto do processo ensino-aprendizagem”. É o aprendizado que vai além das competências exigidas para o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula, representando, portanto, uma grande influência no processo aprender / ensinar.

Sobre as competências que existem no desempenho do professor, que podem ser consideradas determinantes, Rogers (1987, p. 127) assim se pronuncia:

Não repousa nas habilidades de lecionar do líder, nem no conhecimento erudito do assunto, nem no planejamento curricular, nem na utilização de auxílios audiovisuais, nem na aprendizagem programada que é utilizada, nem nas palestras e apresentações e nem na abundância de livros, embora qualquer um dos meios acima possa, numa ocasião ou noutra ser utilizado como recurso de importância. Não, a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante.

Vale lembrar que, ao tratar da relação professor e alunos em sala de aula, é importante considerar as escolhas e as decisões, tomadas pelos professores, com relação às práticas pedagógicas que ocorrem antes mesmo de iniciar uma aula. Segundo Azzi e Sadalla(2002), as condições em que o ensino acontece influenciam diretamente no comportamento afetivo do aluno. Tudo que o professor faz fora de sala, ou antes de entrar em sala, influencia significativamente o trabalho docente.

Caminhos metodológicos

Para direcionar o caminho a ser percorrido nesta pesquisa, foram elaboradas questões norteadoras e, posteriormente, definidos os objetivos específicos para cada uma delas, a saber:

a) como as características sócio-econômico-culturais dos alunos do Curso de Publicidade e Propaganda influenciam na construção de suas representações, sobre as práticas pedagógicas vivenciadas por eles, na realização dos Projetos Interdisciplinares durante a formação acadêmica;

b) de que modo as orientações postas no Projeto Pedagógico do Curso de Publicidade e Propaganda, com relação às práticas pedagógicas, influenciam a constituição das representações sociais dos estudantes acerca do sentido e do significado dos Projetos Interdisciplinares;

c) como tem sido, na perspectiva dos alunos, a realização das práticas pedagógicas, expressas na forma como são realizadas as estratégias de ensino, as avaliações e a relação professor/aluno, durante a vivência dos Projetos Interdisciplinares;

d) como está estruturada a organização interna das representações sociais, dos referidos sujeitos, sobre o sentido e o significado dos Projetos Interdisciplinares;

e) e, por último, depois de analisar a vivência dos alunos nos Projetos Interdisciplinares, com relação ao “problema de pesquisa”, procurou-se investigar quanto à contribuição que esses projetos têm dado aos ex-alunos do curso que já estão atuando no mercado de trabalho. Seria o mesmo que perguntar: de que modo a realização dos Projetos Interdisciplinares tem influenciado a prática profissional dos egressos do curso? Para responder a esse questionamento, elegeu-se, como instrumento, a pesquisa de seguimento - FOLLOW-UP³ para verificar, junto aos egressos do curso, a relação da vivência dos Projetos Interdisciplinares com o ingresso na prática profissional; e, por último, julgou-se importante identificar, e analisar as representações sociais sobre a vivência dos Projetos Interdisciplinares, com o objetivo de gerar contribuições que possam ser indicadas para a melhoria da formação acadêmica dos alunos do Curso de Publicidade e Propaganda dessa universidade mineira, bem como apresentar sugestões que possam auxiliar professores e alunos na execução dos projetos interdisciplinares.

Para implementação dessas questões, desenvolveu-se este estudo caracterizado por uma pesquisa de cunho quali-quantitativa, que adota como referencial teórico-metodológico a Teoria das Represen-

3 Essa pesquisa é compreendida por Szymanski (2004) como sendo um estudo interpessoal que considera a subjetividade do protagonista, podendo se constituir em um novo conhecimento, caracterizada por um estudo de acompanhamento.

tações Sociais, cunhada por Moscovici (1978, 2009), Jodelet (2001) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000).

As representações sociais são vistas pela Psicologia Social como mecanismos que fazem com que uma sociedade se organize por meio de elementos como hábitos, culturas, convenções, crenças.

Para Moscovici (2009), o principal objetivo das representações sociais é tornar familiar o que não é familiar. É como se as representações sociais viessem para minimizar um “desconforto” social que pode existir diante do novo, do desconhecido, daquilo que não é facilmente classificado, ou categorizado.

Outra realidade dessa compreensão social se dá quando existe um parâmetro que é previamente colocado e são feitas deduções a partir dele. A busca por essas deduções é alcançada por meio do processo de familiarização com um padrão que é preferido, e eleito, como referência. O padrão não é percebido como imposição, mas como ponto de partida. Isso traz o mecanismo de dedução para um exercício do presente, e não uma aceitação estática do passado, como descrito no contexto em que os padrões são cristalizados.

Moscovici chama de exatidão relativa o que caracteriza como familiar. O não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades, enquanto, ao mesmo tempo, alarma-as, obriga-as a tornar explícitos os pressupostos implícitos básicos ao consenso. “Essa exatidão relativa incomoda e ameaça, como no caso de um robô, que se comporta exatamente como uma criatura viva, embora não possua vida em si mesmo...” (MOSCOVI, 2009, p. 56).

Ancoragem e objetivação são processos que geram as representações sociais. Ambos têm como principal objetivo a familiarização, a ancoragem, posta num processo de comparação, ou categorização do elemento desconhecido com algo conhecido e familiar. Elege-se um paradigma apropriado dentro do repertório particular e buscam-se, por meio de análise, características que possam se encaixar nele, ou que possam ancorar seu significado. É o processo de categorizar, classificar, nomear. Moscovici (2000, p.66) nos ensina que é impossível classificar algo sem dar nome, fazendo uma referência a quão solene é, em nossa sociedade, dar nome a algo ou alguém. “Só ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador”,

esclarece o autor. Para ele, classificar e dar nomes são dois aspectos dessa ancoragem das representações.

É necessário considerar que se pode, também, eleger paradigmas que mostram o que aquele elemento não é. A distinção e a diferenciação, dentro de determinada categoria, também podem auxiliar na familiarização do elemento desconhecido.

A objetivação, compreendida por Moscovici (1978) como um processo muito mais atuante do que a ancoragem, é explicada pela transformação em concreto do que é abstrato. Quando uma realidade é percebida como um elemento puramente intelectual, a objetivação faz com que esse entendimento seja materializado, e torne-se físico e acessível. Para Moscovici (2009, p 71), a objetivação está “fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação: transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra”.

O processo de tornar concreto o que é abstrato passa por descobrir o que Moscovici (2000, p,71) chama de “qualidade icônica de uma ideia”, é buscar uma imagem que possa reproduzir um conceito.

Com as representações sociais, é experimentado um mecanismo que torna possível uma pessoa, ou grupo, superar a desestabilização diante de um elemento novo, integrando-o em seu mundo físico e mental, mundo este que se vê, depois desse processo, transformado e enriquecido.

Segundo Abric (2000), toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e de um sistema periférico. O Núcleo Central é uma complementação às representações sociais, considerada esta uma Teoria maior.

Segundo Machado e Aniceto (2010, p. 352), “o núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças [...] O sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação”.

Como estratégia metodológica elegeu-se o Estudo de Caso que, na concepção de Yin (2001), deve ser preferido quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real e focaliza o particular, tomando-o como um todo, considerando os componentes principais e os detalhes que o cercam.

Os sujeitos desta pesquisa foram 56 alunos que trabalham com os projetos interdisciplinares desenvolvidos nos 6º, 7º e 8º períodos do Curso de Propaganda e Publicidade de uma universidade mineira, e 5 egressos do curso que realizaram trabalhos interdisciplinares e hoje já estão no mercado de trabalho.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário contendo questões abertas e fechadas, a TALP, e entrevistas semiestruturadas na pesquisa de FOLLOW-UP.

O diálogo com os dados: as representações sobre os projetos interdisciplinares

Com relação à análise dos dados, destacam-se alguns resultados que evidenciam construções de representações sociais acerca dos projetos interdisciplinares desenvolvidos pelos alunos do Curso de Propaganda e Publicidade de uma universidade mineira.

O perfil desses alunos se caracteriza por serem jovens, cujas mães parecem exercer maior influência do que os pais quanto à importância de ter um curso superior, tendo em vista a ocupação e o grau de escolaridade dessas mães. Quanto à renda, por se tratar de uma instituição de ensino particular, existe uma influência dessa informação, pois um número considerável de sujeitos, 39%, informou que a faixa de renda deles é de 2 a 6 salários mínimos. Pode-se concluir que existe um esforço para o pagamento das mensalidades escolares, uma vez que o custo delas gira em torno de 1,5 salário-mínimo. Entende-se, portanto, que, por se tratar de um investimento alto, a permanência do aluno no curso se dá pelo desejo próprio de se profissionalizar e ainda pelo incentivo dos pais. Esses fatores podem influenciar positivamente no desempenho desses alunos. Mesmo aqueles cuja renda salarial atinge patamares maiores, podem ser inseridos nesse contexto de jovens que escolheram se profissionalizar, e estão dispostos a fazer investimentos para atingir esse objetivo.

Outro fator que também pode estar contribuindo para a formação de representações sociais positivas sobre os projetos interdisciplinares é a proposta pedagógica do curso.

Essa proposta prevê o trabalho com a interdisciplinaridade desde o 1º período. A partir do 6º período, os trabalhos são elabo-

rados com o envolvimento de todas as disciplinas. Portanto, no 6º, 7º e 8º períodos, são 6 disciplinas (Planejamento de Marketing, Planejamento de Campanha, Planejamento de Mídia, Produção Gráfica, Produção Vídeo e Redação Publicitária), envolvidas nos trabalhos, que estabelecem um aumento gradual de dificuldade.

Algumas análises relacionadas às práticas pedagógicas dos professores e realizadas durante a vivência dos projetos interdisciplinares, devem ser destacadas.

Na perspectiva dos alunos, com relação às estratégias de aula mais utilizadas pelos seus professores, elas despontam de três formas: as atividades em grupo; aulas expositivas com auxílio do quadro de giz e recursos audiovisuais; e aulas expositivas dialogadas.

O fato de as atividades em grupo estarem entre as mais citadas pode revelar uma coerência com a natureza dos projetos interdisciplinares, realizados em equipes de trabalho.

Com relação à percepção dos alunos quanto às avaliações dos Projetos Interdisciplinares, os “*Trabalhos em grupo*” e “*Produções coletivas e individuais*” foram as opções apontadas pela maioria dos alunos. Esse dado parece positivo, pois pode mostrar que os participantes percebem que são avaliados em trabalhos em grupo e também em produções individuais. Uma característica da interdisciplinaridade descrita anteriormente é a autonomia das disciplinas e o processo de convergência de saberes que resulta no processo interdisciplinar. Quanto ao caráter de avaliação de produções individuais e coletivas, trata-se de uma iniciativa produtiva, pois, segundo Zabala (1998, p, 196), o processo de avaliação pode considerar como objeto a aprendizagem ou o ensino, e, como sujeito, o aluno ou o professor. Em ambos os casos, a avaliação pode ser individual ou em grupo.

Percebe-se, aqui, um fator positivo, pois compreender a atuação nos projetos interdisciplinares como uma produção em grupo e individual já mostra um entendimento do universo interdisciplinar.

Com respeito à relação professor-aluno, os dados mostram elementos que caracterizam essa relação. Dentre as opções oferecidas, as com maior frequência de marcação foram: Dominam o conteúdo (41); Discutem as dúvidas que surgem (38); Estimulam a discussão, as perguntas, ampliando as ideias (34); Criam situações em que o aluno é instigado

ou desafiado a participar (31); Utilizam linguagem adequada, evitam falas incompreensíveis, repetições desnecessárias e desmotivantes (29).

Ora, é inegável a importância da relação professor-aluno para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Embora os sujeitos tenham sido impactados por frases previamente colocadas na pesquisa, ou seja, não foram palavras ou expressões que surgiram deles, é possível considerar positivas as opções assinadas, principalmente quando aparecem marcações nas características que trazem expressões como “estimulam a discussão”, “ampliando as ideias”, e “evitam falas incompreensíveis e desmotivantes”.

Ao serem questionados sobre as dificuldades que encontraram nos Projetos Interdisciplinares, a maior frequência de escolha foi no item “Trabalhar *em equipe*”, com 31 citações. Também é interessante observar que a opção “*Lidar com a realidade do produto/empresa trabalhados*” foi citada por 20 vezes. Nesse contexto, é necessário considerar que, conforme define o Projeto Pedagógico do Curso de Publicidade e Propaganda, os Projetos Interdisciplinares têm como objeto de estudo as empresas e situações reais.

Essa particularidade impõe ao aluno um grau de dificuldade maior, tendo em vista que um cliente real, uma empresa real, situações reais de mercado são variáveis que geram uma insegurança no futuro profissional. Mesmo sob a orientação de professores, o contato com os empresários, durante o desenvolvimento do trabalho, leva o aluno a vivenciar reais situações que naturalmente o submetem a estresse, inquietações e inseguranças. Todas essas são emoções aceitáveis para a sua condição de aluno que começa a vivenciar a experiência de um atendimento profissional. Nesse contexto, é importante retomar, também, o objetivo de proporcionar experiências reais de mercado, o que está expresso no Projeto Pedagógico do Curso.

Pode ser avaliada como preocupante a frequência com que aparece o item *trabalho em equipe* como sendo uma das maiores dificuldades dos alunos. Ao todo foram 31 citações. A inquietação que causa vem da necessidade que o profissional de publicidade tem de desenvolver trabalhos em equipe. Conforme foi citado, a atividade publicitária é essencialmente de natureza interdisciplinar e desenvolvida em equipe. Não há como desenvolver um trabalho publicitário de forma individual, e, com

o objetivo de preparar os alunos para o exercício da profissão, particularidade também tratada no Projeto Pedagógico do Curso.

Esse dado também pode ser considerado fator de comprometimento no desempenho do futuro profissional, pois se o trabalho é em equipe, pode representar uma limitação do aluno no relacionamento com os demais colegas. Uma dificuldade de interação no desenvolvimento do projeto, como aceitar ideias dos demais, ou mesmo ter dificuldade de colocar as próprias ideias para a equipe, pode sinalizar atitudes de limitação, ou mesmo comprometimento no desempenho do futuro publicitário.

Na sequência, ao serem questionados sobre o *que a experiência com os Projetos Interdisciplinares possibilita*, foram registradas 39 opções por trabalhar em equipe. Isso significa dizer que, embora os sujeitos a considerem uma das maiores dificuldades, eles também a veem como uma possibilidade de experiência. O mesmo acontece com a opção *Desenvolver um projeto com uma empresa real de mercado*, que recebeu 42 citações quanto às possibilidades de experiência que os Projetos oferecem. Na questão anterior, conforme foi analisado, *Lidar com a realidade do produto/empresa trabalhados* foi apontada como uma das maiores dificuldades. Novamente pode-se concluir que os sujeitos identificam dificuldades que, ao mesmo tempo, são interpretadas, por eles próprios, como possibilidades de experiências.

A estrutura das representações sociais: o que sinaliza o núcleo central

Conforme proposto por Abric (2000), o Núcleo Central e Sistema Periférico são fundamentais na identificação das representações sociais construídas pelos sujeitos. Ambos têm sua elaboração a partir do método associativo de palavras e a prova de triagens hierárquicas sucessivas. Para o tratamento dos dados, utilizou-se o EVOC⁴, um instrumento in-

4 O Software EVOC – Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse de Évocations é uma ferramenta que auxilia nas pesquisas cuja linha metodológica são, principalmente, das Representações Sociais. Trata-se de um conjunto de programas que são organizados para o processamento e análise de evocações. O “software” processa, por meio de vários programas, uma análise lexical das evocações feitas no momento da coleta de dados.

formatizado que organiza, num banco de dados, as evocações dos participantes. A frequência com que as palavras evocadas aparecem resulta na OME Ordem Média de Evocações (OME), que, segundo Vergés (2002), é uma forma quantificada de tratamento e análise dos dados. Sobre o EVOC, Sarubbi Junior (2013, p. 34) afirma que “é um instrumento técnico, informatizado e teórico-metodológico que tem por finalidade gerar dados que auxiliarão o pesquisador a analisar, e inferir, a forma como se organiza a disposição das representações sociais investigadas”.

Para proceder à coleta de dados e analisá-los pelo EVOC, é necessário que seja feita a formulação de uma pergunta inicial, indutora do que se deseja pesquisar, nesse caso, sobre o objeto de pesquisa em questão.

Nesta pesquisa, os sujeitos foram convidados a escreverem quatro palavras que identificassem os Projetos Interdisciplinares. Posteriormente, foi solicitado que eles assinalassem a palavra que tivesse, na avaliação deles próprios, mais importância.

Para a teoria e técnica de associação de palavras, a evocação, que aparece em primeiro lugar tem maior importância, pois é considerada mais forte diante do estímulo dado. Com relação à ordem das palavras, o “*software*” interpreta a primeira evocação, com Peso 1, a segunda, com Peso 2, e assim sucessivamente.

No banco de dados elaborado pelo EVOC, é preciso que se contabilize o número de evocações feitas multiplicadas pelo número de sujeitos que participam da pesquisa. No caso deste estudo, os 56 sujeitos foram convidados a escreverem 4 palavras. Chegou-se, portanto, a 224 evocações. Cada palavra citada pelos sujeitos é analisada pelo “*software*”, considerando quantas vezes apareceu em primeiro lugar, quantas vezes apareceu em segundo lugar, e assim sucessivamente. Essa frequência de aparecimento é multiplicada pelo peso (o lugar em que apareceu) e, posteriormente, essas frequências são somadas entre si e divididas pelo número de vezes que a palavra apareceu no total. É denominada *Ranga* etapa do “*software*” que operacionaliza essa etapa.

A partir desses dados, iniciou-se o processo de análise. O EVOC recebeu as informações referentes a 224 evocações e, após tratá-las, por meio dos diversos programas, foi possível identificar os quadrantes seguintes, como mostra a figura 01:

Figura 01: Quadrantes do EVOC



Fonte: dados do EVOC

Para esse processamento, a **Frequência Mínima** (fréquence-minimale) trabalhada foi 4, a **Frequência Intermediária** (fréquence-intermédiaire) foi 8 e a **Ordem Média de Evocações** geral do léxico, identificada como RangMoyen, foi ajustada pelo programa em 2,0. Portanto, o programa incluiu palavras com OME menor que 2.

O primeiro quadro à esquerda e acima, mostra as evocações que tiveram alta frequência e baixa Ordem Média de Evocações (OME). Isso significa dizer que, nesse quadro estão as palavras que foram mencionadas por um número maior de sujeitos e que apareceram nas primeiras posições e, provavelmente, constituem o Núcleo Central das representações sociais, definido com as palavras “*complexo*” e “*desafio*”.

Já os demais quadros representam a zona periférica com evocações flexíveis, instáveis, e mutáveis, e trazem evocações feitas por um menor número de sujeitos e com menor frequência.

O quadro abaixo, à esquerda, é denominado como “zona de contraste”, por contrapor as ideias do grupo maior com um grupo menor. São evocações que aparecem em primeira posição, porém, em baixa frequência. A importância desse quadro é que, embora ele agrupe palavras citadas menos vezes, essas palavras estão nas primeiras posições. Para o pesquisador que trabalha com a Teoria das Representações Sociais, esse contraste pode ter relevância na interpretação. A palavra experiência foi a evocação indicada nesse quadro, o que significa dizer que, para alguns alunos, a característica mais importante dos projetos interdisciplinares do Curso de Publicidade e Propaganda é possibilitar uma *experiência*, classificada por eles como de uma vivência de mercado.

Ainda com relação à análise da zona periférica dos quadros, na casa acima, à direita, estão as palavras que possuem frequência mais alta e evocadas nas últimas posições. Isso significa dizer que os termos *aprendizado, interessantes mercado/real* têm alta OME.

A casa abaixo, à direita, traz os termos evocados com menor frequência, e com alta OME, isto é, os termos foram evocados por um menor número de sujeitos e localizados nas últimas posições. Se comparado com os demais, esse quadro pode parecer menos importante. Porém, seus termos podem funcionar como complemento e auxílio à análise por integrar o Núcleo Periférico das representações sociais pesquisadas. No caso desta pesquisa, aparecem as palavras: *Cansativo, conhecimento, crescimento, desgastantes, importantes, realidade, tempo*. Ao analisar o sentido, positivo, e negativo, atribuído a essas evocações, está-se diante de palavras que confirmam significados anteriormente manifestos nos demais.

A partir destes resultados, pode-se dizer que as palavras do primeiro quadrante, “*complexo*” e “*desafios*”, constituem o provável núcleo central das representações. Esse Núcleo, conforme Abric (1984) anuncia, é estável, coerente, consensual, e está relacionado à memória coletiva, bem como à vivência do grupo pesquisado, representando uma homogeneidade de comportamento e percepção desses alunos. Pode-se dizer, também que, para esse grupo, a realização dos projetos interdisciplinares tem-se mostrado complexa e representa um desafio para eles.

Ao vivenciar os Projetos Interdisciplinares como algo novo, e de grande importância para a conclusão do curso, os graduandos se deparam com dificuldades que fazem com que o conceito de trabalho complexo venha à sua mente como uma forma de lidar com os obstáculos naturais impostos por essa tarefa acadêmica, percepção que, ao mesmo tempo, chega até esses alunos como uma realização desafiadora, diante do registro da palavra desafio presente nessas evocações. É possível, portanto, reconhecer que, embora o termo complexo possa trazer uma significação de dificuldades, o termo desafio tem uma referência que instiga e motiva esses alunos.

Essa análise pode ser corroborada por uma fala de um participante ao justificar a palavra desafio: “O aprendizado do trabalho em grupo e o contato com empresas reais que nos torna mais encorajados a enfrentar o mercado como profissionais (S.2)⁵.”

Vê-se, aí, o processo de objetivação que compreende a construção das Representações Sociais, por meio das quais os sujeitos transformam em concreto algo que é abstrato. As dificuldades dos alunos apontam que os Projetos Interdisciplinares são complexos, mas são, ao mesmo tempo, desafiadores.

Quanto ao Núcleo Periférico das representações sociais construídas pelos alunos de Publicidade e Propaganda, este é composto por evocações que complementam a análise do Núcleo Central. O processo de ancoragem e objetivação desses sujeitos é compreendido quando eles nomeiam os Projetos Interdisciplinares com significações de *aprendizado*, *interessantes*, *mercado-real*, reforçando, e complementando, portanto, o sentido da evocação *desafio*. Também junta-se a esse grupo a palavra *experiência*, que traz um sentido positivo e significação semelhante às citadas anteriormente, auxiliando-nos na análise do processo de objetivação dos alunos.

Por último, aparecem as evocações do último quadrante e elas completam o Núcleo Periférico das Representações. *Conhecimento*, *Crescimento*, *Importantes*, *Realidade* são evocações que reforçam as demais com significação positiva, positividade confirmada pela Análise de Conteúdo das questões abertas em que os alunos afirmam que o

5 Sujeito 2

“aprendizado é importante e que os trabalhos os preparam para o mercado (S45)”. Também afirmam que os Projetos representam uma oportunidade de “superar sua capacidade de fazer algo bom (S8)”, “vencer os medos (S32)” e “enfrentar a realidade (S9)”.

Quanto às significações negativas, pôde ser identificado que as evocações, como *cansativos* e *desgastantes*, reforçam, parcialmente, o sentido de *complexos*. Porém, se se considera que, de acordo com Abric, as evocações do Núcleo Periférico são entendidas como flexíveis, instáveis e mutáveis, pode-se ver aí uma oportunidade de reversão desse sentido negativo.

Os projetos interdisciplinares sob o olhar dos egressos: a pesquisa Follow-Up

Outro objetivo deste trabalho foi investigar o impacto desses Projetos na prática profissional de egressos. A partir de uma pesquisa de seguimento Follow-Up, identificaram-se, no banco de dados do Curso, 5 egressos numa amostra que representa cerca de 10% dos alunos entrevistados, com atuação em áreas distintas da Publicidade e Propaganda, e com tempo de atuação referente ao período de 2 a 8 anos.

Com o auxílio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), as respostas dos egressos mostram que a vivência dos Projetos Interdisciplinares tem contribuído para o processo de inserção desses profissionais no mercado de trabalho. Dentre as contribuições, está a interação com as várias áreas da Publicidade, característica presente no processo interdisciplinar desenvolvido no Curso. O conhecimento e a possibilidade de experimentar todas as áreas também contribuem, segundo eles, para a escolha da área de atuação. Os profissionais entrevistados dizem ter uma “visão mais ampla (SE3)⁶” da profissão e poder, eventualmente, colaborar, ou mesmo atuar, em outras áreas. “Não dá prá ser leigo (SE2)”, “O mercado não quer um profissional muito segmentado(-SE5)”, além de referências como a possibilidade de sair de uma área e atuar em outra, mudar de área ou de setor, são falas que, de acordo com a categorização da análise feita, incluem essas percepções e contribuem

6 Sujeito entrevistado 3

para a formação de representações sociais acerca do projetos interdisciplinares vivenciados por eles durante a formação acadêmica.

Algumas considerações

Na tentativa de tornar familiar o que era desconhecido, este estudo categorizou, e objetivou, as representações acerca do significado dos Projetos Interdisciplinares para os alunos. O processo permitiu compreender que esses alunos têm edificado sentimentos que mostram a aprendizagem desses projetos como positiva, pois podem, depois de formados, contribuir para sua vida profissional.

Amparados em Moscovici (1978), pode-se identificar o fenômeno da **causalidade**, descrito pelo autor como a relação de causa e efeito ou fins e meios. A causalidade, na Teoria das Representações Sociais, também vem serenar uma “inquietação” do ser humano. Na tentativa de buscar a estabilidade da situação, busca-se uma causa para o fato. Nessa situação, a causalidade poderá ser experimentada pelo aluno que categorizou, por exemplo, os Projetos Interdisciplinares como *complexos*, posteriormente, quando estiver atuando no mercado de trabalho. Caso tenha experiências semelhantes às dos egressos entrevistados, esse aluno poderá atribuir características dos Projetos, futuramente, à causa de seu bom desempenho profissional, pois, segundo Moscovici (1978), a causalidade busca a subjetividade em fenômenos objetivos. A complexidade dos projetos acadêmicos pode ser, futuramente, compreendida como a causa e, seu bom desempenho como publicitário, o efeito.

Assim, ao serem identificadas as possíveis representações sociais construídas pelos alunos, pode-se dizer que os Projetos Interdisciplinares desenvolvidos no Curso de Publicidade e Propaganda de uma universidade mineira, apesar da complexidade percebida pelos alunos, representam, em síntese, ainda na percepção deles próprios, um grande desafio e uma oportunidade de conhecimento e aprendizagem. Diante disso, é possível dizer que esses projetos contribuem para a inserção dos graduandos no mercado de trabalho.

Considerando esses resultados, aventura-se aqui traçar algumas sugestões para o curso, no sentido de auxiliar professores e alunos na execução desses projetos interdisciplinares.

Ao construírem uma referência de que os projetos interdisciplinares são complexos, os alunos mostram um indício de que algo não está ficando suficientemente claro no processo, ou mesmo demonstram uma inquietação que pode gerar uma resistência ao seu bom desempenho. Se, por outro lado, esses alunos compreendem os Projetos como algo “desafiador”, e “interessante”, é possível pensar em reverter a percepção de complexidade construída por eles, buscando alcançar maior produtividade e evitando o desenvolvimento de um comportamento de resistência.

Como foi identificado na pesquisa que os professores têm uma boa relação com os alunos, pode-se considerar que sejam eles os principais agentes dessa mudança. É possível sugerir, também, que o grupo de professores que atua nos projetos interdisciplinares desenvolva estratégias que tenham, como principal objetivo, desmistificar a relação negativa de complexidade com o desenvolvimento dos trabalhos. Isso porque, ao perceberem os projetos como “complexos”, os alunos podem estar sendo movidos por uma carga de ansiedade que poderia ser minimizada com o auxílio do professor.

O presente trabalho confirma, portanto, a hipótese de que a forma como os alunos compreendem, e constroem representações sociais, presentes nos projetos interdisciplinares, influencia em sua aprendizagem e na atuação do futuro profissional. Ao identificar essas representações, abrem-se, portanto, possibilidades para novos trabalhos desafiadores que poderão contribuir para a melhoria da formação acadêmica.

Referências

ABRIC, J.C. A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. Em, R. M. Farr e S. Moscovici (Orgs.) **Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversa**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18ª. ed. – Campinas: Papirus, 2012.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e Práticas Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GHIRALDELLI J. P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2ªed. rev. (Coleção magistério.2º grau. Série formação do professor). 2000.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA. 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 2013.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 8ªed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROGERS, C. **Liberdade de Aprender em Nossa Década**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1987.

SARUBBI JÚNIOR, V. (et al). **Tecnologias Computacionais para o auxílio em Pesquisa Qualitativa**. São Paulo. Schiba, 2013.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projetos Políticos - elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7ª ed. São Paulo. Libertad. 2000.

VÈRGES, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: manual.** Versão 5. Aix en Provence: 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e método/** Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi- 2.ed._ Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução de ROSA-PORTO, E. F. Porto Alegre: Artmed,1998.

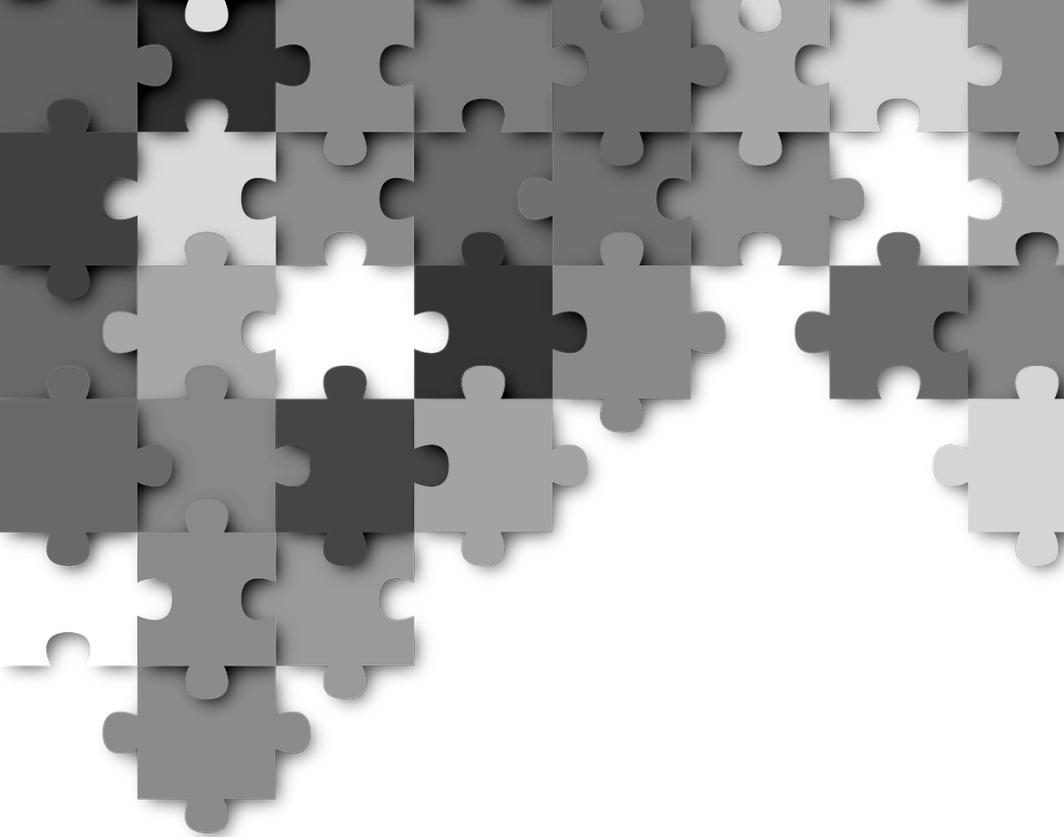
ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org). **Estudos interdisciplinares de representação social.** 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Ed.), **As representações sociais** Rio de Janeiro: UERJ. 2001, pp. 155-171.

JODELET, D Representação sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org) **Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001, p. 17-44.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 novembro 2015.

MACHADO, L. B; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.



PARTE IV

PESQUISAS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL

CAPÍTULO X

A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO NO MUNICÍPIO DE UBERABA

Florence Alves Pereira de Queiroz¹ - UFTM

Maria Célia Borges² - UFU/UFTM

Introdução

O tema de pesquisa sobre formação de professores, no Brasil, tem se destacado no cenário educacional há algumas décadas. Pesquisadores têm debatido sobre a profissionalização do magistério, a identidade e o perfil docente, bem como outras questões que permeiam essa formação. É um debate considerado relevante, uma vez que oportuniza o ato de pensar em políticas públicas que estejam voltadas, de fato, a esse setor e que visem o aprimoramento dos cursos de formação. Atualmente a discussão sobre o tema tornou-se mais ampla e complexa ao abarcar, além de pontos já mencionados, a questão da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e como lidar com essa nova realidade vivenciada no dia a dia do contexto escolar.

Pesquisar sobre a formação dos professores, no contexto da Educação Inclusiva, é algo instigante e, ao mesmo tempo, desafiador, pois se compreende que há muitas questões a serem pensadas e elaboradas. Ao refletir sobre esse ponto especificamente, percebe-se que a distância entre o que determina a legislação e a forma como a inclusão

1 Graduada em Pedagogia. Mestrado em Educação (UFTM).

2 Doutora em Educação (PUCSP). Pós-doutorado em Educação (Feusp). E-mails: marcelbor@gmail.com

está sendo concebida nas escolas regulares ainda persiste, mesmo vinte e um anos após a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que chegou a provocar inúmeras propostas sobre a formação docente, mas que, na prática, o reflexo dessas propostas foi bem aquém do esperado.

Com o advento da proposta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o município de Uberaba começou a vivenciar a migração, gradativamente, desses educandos das escolas especiais, para o ensino regular. Esse processo migratório começou a provocar, nos educadores, incertezas, angústias, indagações e a preocupação latente com o tipo de ensino que estava sendo ofertado a esses educandos, na escola regular, uma vez que a maioria desses estudantes surdos são usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, portanto, têm a Língua Portuguesa como língua 2 no seu processo de aprendizagem.

Mediante o contexto exposto, o presente estudo pretendeu investigar algo ainda pouco explorado, e/ou investigado, que é a formação docente para a Educação Inclusiva e a concepção que os educadores têm sobre a inclusão, principalmente em relação à inclusão de educandos surdos, público-alvo dessa pesquisa.

Para tanto, o estudo procurou pautar-se no seguinte problema norteador: “Qual a formação docente e a concepção de inclusão de educadores que atuam em salas de aula inclusivas no ensino regular, com educandos surdos, em duas escolas públicas de Educação Básica, no município de Uberaba, Minas Gerais?”

O objetivo principal foi compreender qual a formação docente e a concepção de inclusão de educadores que recebem educandos surdos em suas salas de aula, no ensino regular, em duas escolas públicas de Educação Básica, do município de Uberaba, Minas Gerais. Para auxiliar na compreensão dessa formação docente, pretendeu-se também discutir teoricamente sobre as políticas de formação docente no Brasil, principalmente aquelas voltadas para a Educação Inclusiva; apontar qual a concepção de inclusão de surdos dos educadores participantes da pesquisa; e identificar quais estratégias metodológicas estão sendo adotadas pelos educadores entrevistados e se elas estão compatíveis com os avanços de aprendizagem dos educandos surdos.

As análises do problema proposto, bem como dos objetivos, foram realizadas dentro da concepção de surdez socioantropológica, em que o surdo é percebido na perspectiva da diferença e não do déficit, sendo reconhecido como uma pessoa social, histórica, política e cultural e que, por meio da linguagem, constitui-se como sujeito.

O aporte teórico sobre a formação docente no Brasil contou, principalmente, com as contribuições de Saviani (2009), Tanuri (2000) e Brzezinski (1999). A formação docente para a Educação Inclusiva contou com as contribuições de Lacerda (2006) (2014), Mantoan (2003), Glat (2000) (2003) e Skliar (1997) (1998). Em relação à inclusão de Surdos no ensino regular, o embasamento teórico baseou-se em: Lacerda e Santos (2014); Campos (2014); Quadros (2005) (2011), Skliar (1998) (2005) e Honora (2014).

Para a análise e tabulação dos dados, foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), por meio da análise categorial. A abordagem metodológica adotada foi a Qualitativa, do tipo Descritiva e, quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizada previamente uma revisão bibliográfica e análise documental das políticas de formação docente no Brasil e no município de Uberaba. Em seguida, realizou-se a pesquisa de campo, em duas escolas públicas, do município de Uberaba/Minas Gerais, sendo uma da rede municipal de ensino e, a outra, da rede estadual de ensino. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o roteiro de entrevista semiestruturada.

A formação de professores no Brasil

A formação de professores, no Brasil, é um tema provocador que tem suscitado inquietações, tanto em educadores de todas as áreas, quanto em pesquisadores da área educacional. O tema gera debates em torno da complexidade que envolve essa formação e os esforços na tentativa de introduzir uma proposta que atenda não somente às áreas específicas de cada curso, mas que se preocupe também com a questão pedagógica, deixada de lado há anos.

Essas inquietações não são recentes, pois estão presentes no cenário educacional brasileiro há séculos, desde os primórdios da história do Brasil independente, haja vista que nessa época o sistema educacio-

nal brasileiro sofria modificações significativas, decorrentes das grandes manifestações e lutas populares em prol de uma educação pública e gratuita para todos.

Ao revisitar o passado, de acordo com Brzezinski (1999), mais especificamente o século XIX, não é difícil constatar que, durante o Império, várias Escolas Normais foram criadas por decreto mas, devido à falta de condições de se estabelecerem como referência em formação de professores, essas escolas eram constantemente fechadas e, posteriormente reabertas, produzindo um verdadeiro vai e volta, não contribuindo para que houvesse avanços significativos na área, nesse momento histórico. Ainda segundo a autora, retornar ao século XIX é descobrir certas verdades sobre a formação docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que:

[...] Não se pode negar que o propósito de formar pessoal para o magistério “primário” esteve presente em todo o período imperial, por meio de decretos imperiais e provinciais. No entanto, não se pode negar também que, na prática, pouco foi feito. (...) Ao revisitar a formação de professores “primários” no século XIX, descobri um fato marcante. A mim foi revelada a semelhança entre a “pequenez das realizações e a massa de decretos” do período imperial, e a quantidade de medidas provisórias e decretos presidenciais e a frágil qualidade de realizações, a favor da população brasileira [...] (BRZEZINSKI, 1999, p. 06).

Conforme relatos da autora, a história da educação brasileira mostra que o interesse pela formação de professores, em níveis mais elevados de ensino, só começou a ser pensado no início do século XX, quando foram desenvolvidas algumas experiências com cursos denominados de pós-normais, instalados na Escola Normal da Praça, em São Paulo. (BRZEZINSKI, 1999).

Entretanto, o formato destes primeiros cursos privilegiava os conteúdos específicos deixando aquém a questão pedagógica e, conforme menciona Saviani (2009), essa questão, que de início era ausente, foi lentamente retornando nos ensaios de reformas na dé-

cada de 30. Entretanto, com a precariedade de políticas formativas, não lograram em um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer frente aos problemas enfrentados pela educação escolar do nosso país.

Segundo Tanuri (2000), a primeira escola destinada à formação docente, no Brasil, foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10 de 1835, determinando que haveria na capital da Província uma escola normal para habilitar pessoas que se interessassem pelo magistério de instrução primária e os professores já existentes que ainda não tinham adquirido a instrução necessária para lecionar nas escolas de ensino mútuo, conforme a Lei de 15/10/1827. Essa escola seria regida por um diretor que acumularia também a função de professor e “contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano³; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; e princípios de moral cristã.” (TANURI, 2000, p. 04).

Ainda conforme a autora, em todas as províncias do Brasil, as escolas normais tiveram uma trajetória atribulada e incerta, uma vez que foram submetidas a constantes processos de criação e extinção, atingindo certo êxito somente a partir de 1870, ao serem consolidadas “as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino”. (TANURI, 2000, p. 04). Antes disso, segundo a autora, as escolas não passaram de projetos mal realizados e inacabados.

Segundo Saviani (2009), em 1890 houve um grande movimento em favor da reformulação das Escolas Normais para que preparassem os alunos para as necessidades da vida, fazendo com que o ensino fosse eficaz e regenerador. Entretanto, o formato das Escolas Normais não atendia a essas especificações e eram carentes de preparo didático dos alunos. Saviani (2009) menciona que a reforma da Escola Normal da capital paulista acabou por estender-se para as principais cidades do interior do estado, e tornou-se referência para outros estados do Brasil. Enviavam professores para observar e estagiar nessas escolas a fim de

1 Também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial em que um aluno mais “adiantado” ensinava para os demais alunos. Tinha o objetivo de ensinar um maior número de alunos utilizando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade.

expandir e levar novos conhecimentos a seus estados. Dessa forma, a Escola Normal expandiu-se por todo o país.

Em 1932 iniciou-se uma nova era na formação de professores com a criação dos Institutos de Educação. De acordo com Saviani, esses institutos eram concebidos como “espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas responsáveis pela formação de professores em todos os níveis de ensino.” (SAVIANI, 2009, p. 145). O ano de 1932 também ficou marcado pela criação do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova.

A respeito do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, Brzezinski (1999) relata que o movimento teve o intuito de defender a formação de professores em nível superior para que pudessem atuar em qualquer nível de ensino, além de defender um sistema nacional de ensino que fosse capaz de sustentar os princípios democráticos da educação escolar com a escola laica, única e gratuita.

Segundo a autora, o movimento previa a inclusão, nesse sistema, da universidade concebida “com uma tridimensionalidade de funções: elaboradora ou criadora de ciência, transmissora de conhecimento e de popularizadora das ciências e das artes” (BRZEZINSKI, 1999, p. 09).

Durante o Estado Novo, segundo Brzezinski (1999), mais especificamente em 1939, foi instituído, como lócus de formação docente, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No período de 1939, até aproximadamente 1960, não houve relatos de eventos na área da formação docente que tenham marcado significativamente a história das políticas de formação no Brasil. Os relatos apontam para o período da conjuntura pós-64, conforme Tanuri (2000), em que havia uma preocupação da educação em estar em consonância com o desenvolvimento econômico do país.

Segundo Saviani (2009), entre 1971 e 1996, as mudanças educacionais mais marcantes foram as de adequação curricular que foram desencadeadas pelo golpe militar de 1964, e concretizadas pela nova LDB, a Lei nº 5692/7. As modificações nos ensinos primário e médio introduziram a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Além destas alterações, as Escolas Normais também foram atingidas, e acabaram desaparecendo, dando lugar à habilitação específica de 2º Grau para exercer o magistério de 1º Grau.

Conforme Tanuri (2000), com a Lei nº 5692/71, os Institutos de Educação desapareceram e a formação, tanto de professores quanto de especialistas, passou a ficar a cargo exclusivamente dos cursos de Pedagogia. A partir de 1980, um movimento para a reformulação do curso de Pedagogia e Licenciatura ganhou força, sugerindo o princípio da docência como base para a construção de uma identidade profissional de todos os profissionais da educação. A década de 80 trouxe uma ruptura com o pensamento tecnicista da época, permitindo que diversos educadores produzissem e explicitassem suas concepções sobre a formação docente.

Segundo Saviani (2009), o período entre 1996 e 2006 foi marcado pelo fim do regime militar e mobilização dos educadores no Brasil para que os problemas da formação docente fossem solucionados com a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96). Entretanto, a nova LDB não correspondeu bem as expectativas, introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, os institutos de nível superior, promovendo uma formação mais rápida e barata por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009).

De acordo com a nova LDB, a formação dos docentes para atuar na Educação Básica deveria ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e/ou institutos superiores de educação. Nessa mesma época, ainda conforme Tanuri (2000), surgiram os cursos denominados Normal Superior, criados pela nova LDB nº 9394 de 1996, com o intuito de formar os profissionais da Educação Básica em nível superior.

Não poderíamos esgotar o assunto sobre as políticas de formação docente sem mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (DCNs), Resolução nº 02 de 2015. A Resolução nº 02 de 2015, ao tratar da formação inicial e continuada, não a restringe somente aos docentes, trazendo à tona o termo “profissionais do magistério, que abrange todos aqueles que de alguma forma exercem “atividades de docência e demais atividades pedagógicas”, incluindo a gestão dos sistemas educacionais de ensino em todas as etapas e modalidades de educação”. (BRASIL, 2015)

A formação docente para a educação inclusiva: o que mudou nas políticas de formação?

A educação no Brasil já é considerada inclusiva, por lei, desde a promulgação da Constituição Federal (1988), a qual garante a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, regulamentam e complementam o direito de todos à Educação em todo o território brasileiro. Outros documentos oficiais internacionais, também importantes para a garantia desse direito, foram a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na Tailândia, e a Declaração de Salamanca (1994), na Espanha.

Atualmente, um dos maiores desafios da escola tem sido o de garantir uma escola que busque educar todas as crianças e jovens com equidade, superando os efeitos da segregação, retenção e da evasão escolar e, ainda assegurar a todos os educandos o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de uma consciência cidadã que lhes habilite para o enfrentamento dos desafios presentes no mundo contemporâneo.

Ao fazer um levantamento dos principais programas governamentais de políticas de formação docente, implementados no Brasil visando à inclusão educacional, tentaremos compreender as principais linhas traçadas para a formação docente nesse novo contexto, principalmente após a nova LDB, levando em consideração esse novo olhar sobre a educação.

Conforme relata Michels (2011), em 2001 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 02 de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresentando dois tipos distintos de docentes para atuarem com os alunos com deficiência: os “capacitados” e os “especializados”.

A referida Resolução definiu como “capacitados” aqueles que atuam em classes comuns com educandos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial e que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (BRASIL, 2001, p. 05). Definiu como “especializados” em Educação Especial aqueles docentes que cursaram licenciatu-

ra em Educação Especial ou em uma de suas áreas. “O professor especializado também poderá ser formado em cursos de complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura” (BRASIL, 2001, p.05). Além dos pontos já mencionados, a Resolução nº 02 de 2001 indicou, também, o tipo de formação docente para atuar na Educação Especial, considerando a formação continuada como um caminho para aqueles docentes que já atuavam nesse ramo, mas que ainda não tinham se especializado em uma determinada área.

Borges (2013) argumenta que, em 2002, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), quando foram feitas as primeiras adaptações curriculares na formação docente e, posteriormente, promulgada, também, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Ainda em 2002 foi publicada a Lei nº 10.436, em 24 de abril, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo-a, a partir dessa data, como a língua própria das comunidades Surdas brasileiras.

Entretanto, apesar das recomendações legais da Lei nº 10436 e do Decreto nº 5626 de 2005, a Libras continua como uma língua de uma minoria linguística restrita a esse grupo, e ao grupo de pessoas simpatizantes com a causa. O ato de oficializá-la ficou apenas no papel porque na prática ela não tem sido compartilhada nos ambientes públicos, e muito menos no ambiente educacional, ficando a cargo do intérprete de Libras, quase que exclusivamente, fazer a ponte de comunicação entre Surdos e ouvintes, no contexto escolar.

No ano seguinte, o MEC implementou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” com o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores a fim de transformar os sistemas educacionais brasileiros em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso de TODOS os alunos à escolarização, bem como ao Atendimento Educacional Especializado e à acessibilidade.

Dois anos depois, em 2005, foi aprovado o Decreto nº 5626 regulamentando a Lei no 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), visando o acesso à escola aos educandos Surdos, dispondo, entre outras coisas, sobre a inclusão da Libras como disciplina

curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para educandos Surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2006, o CNE aprovou a Resolução nº 01, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, prevendo diversas ações ao futuro pedagogo. Contudo, não mencionava nenhuma ação específica na área de Educação Especial. Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trata de um conjunto de programas visando melhorar a Educação no Brasil em todas as etapas, dentro de um prazo de quinze anos, a contar do seu lançamento. A prioridade do Plano é a Educação Básica e, nessa área, prevê várias ações e iniciativas.

O plano também levou em consideração a formação de professores para a educação especial, com a implementação de salas de recursos multifuncionais⁴, em escolas públicas e acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares das universidades, para o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular, orientando os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais de forma a garantir:

[...] Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o

4 Ambientes dotados de equipamentos de informática, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado prestado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Fonte: www.portal.mec.gov.br.

atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. [...] (BRASIL, 2008, p. 10).

Em 2009 o MEC instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, reforçando o que já havia sido mencionado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, relacionado à formação docente. Em 2010, foi aprovada a Lei n° 12.319 que regulamentou a profissão do tradutor e intérprete de Libras. Essa lei veio em momento oportuno já que esse novo profissional, que antes ficava restrito a ambientes não formais como igrejas e associações, veio conquistando seu lugar profissionalmente nas escolas públicas como uma ponte de comunicação entre os educadores ouvintes e educandos Surdos.

Em 2011, foi aprovado e publicado o Decreto n° 7611 que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências. O referido decreto veio reafirmar a garantia de um sistema educacional inclusivo, sem discriminação, baseado na igualdade de oportunidades e, ao referir-se à educação de Surdos e de pessoas com deficiência auditiva, direcionou as orientações para as diretrizes e os princípios dispostos no Decreto n° 5626 de 2005.

Em 2014, com a aprovação do PNE, com vigência de 10 anos, foram traçadas 20 metas para que as diretrizes do Plano sejam alcançadas ao longo desta década. Dentre as metas a serem atingidas, a meta n° 04 trata especificamente das pessoas com deficiência e faz menção à formação docente e à inclusão de educandos surdos.

Em 2015 foi aprovada a Lei n° 13.146, a Lei Brasileira da Inclusão, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Porém, só começou a ser aplicada no dia **06/01/2016** e seu **objetivo principal** é assegurar a proteção da dignidade da pessoa com deficiência. Ainda em 2015, a Resolução n° 02 de 2015, que definiu

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, no que diz respeito especificamente à educação inclusiva, contém, no art. 5º, VIII que as instituições formadoras devem conduzir o egresso “à consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, p.06).

Ao realizar esse levantamento das políticas públicas de formação docente na perspectiva da educação inclusiva, não há como desvencilhar uma formação de professores centrada no educando Surdo, pensando nessa formação de forma isolada. Pelo contrário, é importante considerá-la integrada à formação dos educadores em geral, estando sujeita às discussões presentes nos contextos escolares, e na sociedade em geral.

A inclusão de educandos Surdos no ensino regular

A inclusão escolar, como um paradigma educacional, tem como meta principal a construção de uma escola acolhedora e de um ambiente de convivência com todos os tipos de personalidades e diferenças, sejam elas quais forem. Para Campos (2014), o tema relacionado à educação inclusiva é o mais polêmico e inquietante para todos os envolvidos diretamente com a área educacional, tais como educadores, coordenadores e também para a comunidade surda (educandos surdos, seus familiares, educadores surdos, educadores bilíngues e intérpretes), devido às condições culturais e históricas, educativas e linguísticas que estão em jogo.

Campos (2014) relata que no Brasil não há escolas de Surdos em todas as cidades, que a política do “incluir” não deve acontecer somente no âmbito educacional, mas também em outros contextos sociais como nos hospitais, bancos, restaurantes, empresas, departamentos públicos, dentre outros. A política de “incluir” o educando Surdo tem deixado as instituições escolares preocupadas, uma vez que os educadores têm que lidar diariamente com diferentes educandos e cada um com suas especificidades, suas diferenças culturais e, especificamente, no caso dos Surdos, diferenças linguísticas também.

Em relação às diferenças culturais e linguísticas, Pereira (2009, p. 12) relata que “muitos educadores de surdos acreditam, ainda hoje, que a surdez acarrete dificuldades de compreensão na leitura e na produção na escrita”. Entretanto, a autora afirma que muitos dos resultados insatisfatórios obtidos com a maior parte dos educandos Surdos, não decorrem da dificuldade de lidarem com os símbolos escritos, mas do ambiente, estratégias e estímulos inadequados às especificidades linguísticas e culturais desses educandos.

Skliar (1998) já trazia uma visão de escola democrática que se preocupava em atender não somente alguns, nesse caso, a maioria, mas atender a todos os seus alunos. Segundo o autor:

[...] a escola democrática é aquela que se prepara para atender cada um de seus alunos. Se ela não tem condições de fazer esse atendimento, o professor precisa entrar em contato com os órgãos competentes e discutir o tema. Como responsável por vários cursos de libras e de intérpretes, entendo que a formação de professores para atender a alunos surdos depende da convivência com a comunidade surda, a aprendizagem de sinais e o estudo de uma pedagogia ampla. [...] (SKLIAR, 1998, p.37).

A afirmação de Skliar demonstrou que a preocupação com a formação de professores para atuar com educandos Surdos já era evidente desde a década de 90, época na qual já se percebia um olhar mais amplo em relação à Pedagogia, a fim de explorar outros métodos e estratégias diferentes dos moldes tradicionais. Honora (2014), ao fazer referência à educação de Surdos, em uma sala de aula regular mista com ouvintes, pondera que algumas medidas importantes precisam ser tomadas, no que se refere a ter um ambiente inclusivo, tais como:

[...] a) atividades em classes comuns em escolas regulares com professores capacitados; b) presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais na sala de aula em que está inserido o aluno com Surdez; c) apoio pedagógico especializado em Salas de Atendimento Educacional Especializado

(AEE) no contraturno da matrícula do aluno. A presença numa sala de aula não dispensa a presença na outra. [...] (HONORA, 2014, p. 88)

A autora afirma que se na escola houver a matrícula de mais de um educando Surdo, no mesmo ano escolar, é aconselhável matriculá-los na mesma turma, com a presença do intérprete de Libras, para facilitar a aproximação e a interação entre os pares, garantindo a afirmação da identidade surda e a socialização. É importante frisar que sempre que a escola receber um educando Surdo, procure lhe proporcionar oportunidades de aprendizado de Libras. Caso ele ainda não a tenha adquirido, oportunize o aprendizado da língua também para a família, caso ainda não saiba; e também para os demais educandos ouvintes estimulando, assim, a troca de experiências e a interação entre todos os envolvidos no processo educativo, tornando-o mais significativo para todos.

O contexto da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se em um novo contexto no que diz respeito à educação de Surdos no município de Uberaba, pois, até o ano de 2015, a quantidade de educandos Surdos, comunicantes por meio da Libras, matriculados em escolas regulares de ensino, principalmente no ensino fundamental, era reduzida.

O motivo do baixo índice de matrículas no ensino regular acontecia, principalmente, porque na cidade havia e, ainda há, uma escola bilíngue para Surdos, especializada nessa área, e referência em toda a região, há mais de 60 anos. Entretanto, em 2016, por motivos burocráticos de prestação de serviços, e convênios firmados com as Secretarias de Educação Estadual e Municipal, a escola especializada deixou de contar com os profissionais do magistério, até então cedidos pela Secretaria Estadual de Educação.

Nesse caso, a maior parte dos educandos foi matriculada em uma escola da rede estadual de ensino, já habituada em receber Surdos há mais de 20 anos. Os demais foram matriculados em duas escolas públicas da rede municipal de ensino, ambas vivenciando esta experiência pela primeira vez. Portanto, a presente pesquisa foi realizada em duas

das três escolas públicas de Educação Básica, do município de Uberaba, Minas Gerais, mencionadas acima, sendo a primeira escola da rede municipal de ensino e a segunda da rede estadual de ensino.

Foram selecionados 11 sujeitos, sendo seis educadores e cinco educandos. Optou-se por desenvolver a pesquisa tendo como foco as percepções apenas dos educadores e educandos, desconsiderando, portanto, nesse caso, as percepções dos intérpretes de Libras e demais profissionais do magistério das duas escolas participantes. Portanto, participaram da pesquisa 11 (onze) sujeitos de 02 (duas) escolas, sendo eles: - 06 (seis) educadores: 03 (três) de Matemática e 03 (três) de Língua Portuguesa; - 05 (cinco) educandos surdos fluentes em Libras; - 02 (duas) escolas públicas do ensino básico: 01 (uma) da rede municipal de ensino e 01 (uma) da rede estadual de ensino.

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, pois representa um dos instrumentos básicos para se chegar aos objetivos propostos dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa.

Nesta pesquisa, as perguntas das entrevistas foram elaboradas de acordo com cada grupo, sendo que, para o grupo de educadores, foram elencadas perguntas específicas sobre a sua formação profissional, a sua concepção de inclusão de Surdos e estratégias metodológicas utilizadas. Já para o grupo de educandos surdos, foram elaboradas perguntas relacionadas à concepção de inclusão, dificuldades em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e estratégias metodológicas utilizadas pelos educadores em sala de aula, levando em consideração a presença de educandos Surdos na turma.

A análise dos dados

A Análise de Conteúdo foi a técnica escolhida para realizar a análise dos dados da presente pesquisa. Segundo Bardin (2016, p.37), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e preza pelo rigor do método como maneira de não se perder nos propósitos de seu objeto. Proposta por Bardin, ela refere-se ao estudo de documentos e textos, sendo associada tanto aos significados, quanto aos significantes da mensagem. É uma técnica que utiliza,

além dos procedimentos sistemáticos de descrição dos conteúdos, as inferências e as deduções lógicas feitas pelo pesquisador.

Portanto, a análise dos dados coletados nesta pesquisa seguiu os passos mencionados por Bardin (2016) para a elaboração das categorias de análise e, após a elaboração das categorias, fez-se o confronto entre o que foi dito pelos participantes da pesquisa e o referencial teórico, a fim de elucidar o problema de pesquisa, bem como buscar responder aos objetivos propostos para este trabalho.

Ao realizar a análise do material coletado, buscamos classificá-lo em temas ou categorias para auxiliar na compreensão do que foi dito e expressado pelos entrevistados. Bardin (2016) ressalta a importância de se adotar um rigor na utilização da Análise de Conteúdo com a finalidade de ultrapassar as incertezas e descobrir o que está sendo questionado. Conforme a autora, a análise de conteúdo é realizada por meio de três etapas: a pré-análise, a exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

O que dizem os educadores

Nesta parte do trabalho trouxemos o relato dos educadores, conforme as categorias de análise construídas para esse grupo: - formação docente para o contexto da educação inclusiva; - concepção de inclusão e a inclusão de surdos no ensino regular; e - estratégias metodológicas para o ensino de surdos no ensino regular.

Com exceção de um educador entrevistado, com formação anterior à LDB de 1996, os outros cinco entrevistados já tiveram sua formação inicial conforme a nova LDB nº 9394, inclusive em conformidade com a Resolução do CNE nº 01 de 2002, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, sendo que ambas já contemplavam a Educação Especial em seus textos, “os especializados” e os “capacitados” para atuarem com educandos com deficiência.

Foi possível perceber, categoricamente, por meio da fala dos educadores entrevistados, que não houve nenhum tipo de menção a respeito da educação especial inclusiva, na formação inicial de todos eles. Entretanto, por lei, o sistema educacional inclusivo é

garantido, no Brasil, desde 1988 pela Constituição Federal e esta já mencionava a preferência pela matrícula de crianças e jovens com deficiência no ensino regular, garantindo a Educação como um direito para TODOS.

De 1988 até 2011, que foi o último ano de formação citado por um dos educadores, já se passaram 23 anos, tempo mais do que suficiente para que as universidades, enquanto unidades formadoras dos futuros docentes, terem se adaptado à oferta de disciplinas que contemplassem a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

Acreditamos que se os educadores que são os profissionais que lidam diretamente com os educandos, não possuem nenhum tipo de conhecimento sobre Educação Inclusiva, esta não está acontecendo conforme foi proposto. Portanto, a escola e, tampouco os educadores, podem se considerar inclusivos por apenas garantir o acesso de educandos Surdos a um espaço educacional em que nenhum educador tenha formação para recebê-los. Neste caso, é o mesmo que excluí-los, porém, de forma velada. Reduzir a proposta da inclusão apenas ao ato da convivência social, sem garantir o direito ao conhecimento, conforme é garantido aos outros educandos, é uma forma de exclusão.

Com base nas respostas coletadas podemos inferir que 92% dos educadores entrevistados afirmaram não possuir nenhuma formação na área da educação inclusiva e, especificamente, na área da educação de Surdos.

Em relação à concepção de inclusão, e inclusão de surdos no ensino regular, as falas dos educadores revelaram que apenas dois, dos seis entrevistados, possuem uma concepção sobre o que, para eles, significa Educação Inclusiva. Foi o caso, por exemplo, da educadora P4 que relatou que, para ela, a Educação Inclusiva *“é tratar todos iguais de acordo com suas especificidades”* e, da educadora P1 que disse que Educação Inclusiva, é *“incluir esse aluno em tudo que ele vai vivenciar”*.

Mesmo compreendendo que as duas educadoras possuem uma ideia do que vem a ser Educação Inclusiva, percebemos que suas afirmações apresentam certa contradição: Como tratar todos iguais se todos são diferentes? Para que exista a inclusão é preciso reconhecer as diferenças e atender às especificidades ou às diferentes necessidades para que todos tenham chance de ter acesso à Educação e permaneçam na escola.

A igualdade, nesse caso, está em atender às necessidades de todos. Portanto, nós chamaríamos não de igualdade, mas sim, de equidade de oportunidades, pois igualdade refere-se a situações idênticas e equivalentes para todas as pessoas, enquanto que a equidade se refere à capacidade de apreciar e julgar com retidão, imparcialidade e justiça.

Ao analisar os relatos dos demais educadores, foi possível perceber que eles reconhecem a importância e, até a necessidade da Educação Inclusiva, inclusive como disciplina obrigatória nos cursos de formação, como foi citado, por exemplo, pela educadora P3. Mas, em seus relatos, não fica clara a concepção que eles têm sobre o tema e nem mesmo a visão crítica sobre a citação, pois não explicitaram as contradições inerentes às concepções e nem às práticas sobre a escola inclusiva.

Quanto às estratégias metodológicas para o ensino de surdos no ensino regular, os pontos mais importantes citados pelos educadores em relação às dificuldades enfrentadas por eles, em sala de aula, com os educandos surdos foram: falta de materiais em Libras; dificuldade de trabalhar, com os educandos, conteúdos mais complexos; vocabulário reduzido dos educandos surdos; e os pré-requisitos para a série cursada.

A falta de materiais adequados em Libras tem sido uma queixa frequente de educadores que atuam com educandos surdos, principalmente para aqueles do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em relação à menção de “falta de pré-requisitos para a série cursada”, explicitada por um dos educadores, a “dificuldade no desenvolvimento”, citada por outro educador, e também o fato de considerar o Surdo “como incapaz, caso não houvesse a presença do intérprete”, cremos que esses pensamentos corroboram com a visão clínica da surdez, na qual o surdo é visto, do ponto de vista da deficiência e da patologia, de forma que gera sentimentos de piedade e assistencialismo.

No tocante às práticas pedagógicas adotadas, e que julgam estar contribuindo para o desenvolvimento dos educandos, podemos destacar os principais pontos mencionados: adoção das mesmas práticas que utilizam com os demais educandos; o Português como segunda língua do surdo; redução do grau de dificuldade dos exercícios; adaptação nas provas e atividades de sala de aula, utilizando mais teoria e questões de múltipla escolha; adoção de peças de teatro como recurso de adaptação de conteúdo; aula bem visual, muitos exemplos, uso de

gráficos; trabalhos e provas diferentes e mais facilitados; redução do grau de dificuldade do vocabulário; e cópias dos conteúdos no quadro.

No que se refere às práticas adotadas pelos educadores, percebeu-se que cada um, à sua maneira, tem procurado adotar práticas diferenciadas, levando em consideração a existência, na turma, de educandos Surdos. Mas, é preciso frisar que algumas práticas adotadas e mencionadas por eles não estão em consonância com as metodologias de ensino para Surdos, tais como as cópias excessivas no quadro, a redução de vocabulário e conteúdo, reforçando “a incapacidade” dos educandos e a facilitação de provas e trabalhos. Estas “estratégias” precisam ser revistas, uma vez que a cópia, por exemplo, nem sempre surte o efeito esperado, pois, como foi mencionado anteriormente, nem todos os surdos são letrados em Língua Portuguesa.

Portanto, no que tange às estratégias metodológicas para o ensino de Surdos, entendemos que cabe aos educadores refletirem, principalmente, sobre essas condutas de cópias excessivas e reducionismo de vocabulário, uma vez que essas atitudes reforçam ainda mais as dificuldades dos surdos em relação à aquisição dos conteúdos trabalhados e ao letramento na Língua Portuguesa. Tais atitudes também não corroboram em nada para o impulsionamento dos educandos surdos rumo à aprendizagem significativa.

O que dizem os educandos Surdos

Nesse momento, procedemos às análises do segundo grupo entrevistado para a realização desta pesquisa. Para esse grupo elaboramos duas categorias sendo a primeira delas referente ao conceito que cada um apresenta a respeito da Educação Inclusiva e a segunda, referente às estratégias metodológicas adotadas pelos seus educadores em sala de aula.

Pela fala dos educandos foi possível perceber que apenas um deles demonstrou pensamento de total discordância com a proposta da Educação Inclusiva, defendendo que os surdos deveriam ter um espaço para eles, em Libras, nesse caso, a escola bilíngue para surdos. O pensamento demonstrado pelo educando em questão reflete também o da comunidade surda que luta em prol de uma educação

inclusiva nos moldes diferentes da que está sendo proposta pela esfera governamental.

Segundo Quadros (2006, p. 15), os movimentos surdos clamam por inclusão em outra perspectiva, pois, “eles entendem inclusão como garantia de direitos de terem acesso à educação de fato consolidadas em princípios pedagógicos que estejam adequados aos Surdos.”

Os demais entrevistados relataram que a inclusão é interessante, é legal e que gostam de estar entre os ouvintes interagindo. No entanto, apontaram também a existência de problemas, principalmente relacionados à comunicação. A esse respeito, Honora (2014, P. 88) afirma que sempre “que tiver um aluno com surdez na nossa sala de aula, é importante que os alunos ouvintes tenham a oportunidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais para troca e interação com o aluno com surdez.”

Em relação às estratégias metodológicas, ao analisar as falas dos educandos surdos, foi possível perceber o quanto eles foram categóricos ao afirmarem que, para eles, a Matemática é o conteúdo mais difícil, e mais pesado, e que a cópia é a estratégia mais utilizada pelos educadores, para todos os educandos e não somente para eles. Em relação à Língua Portuguesa, além da cópia, os educandos citaram também o ensino de palavras e frases e o uso de textos como estratégias “facilitadoras”. Honora (2014, p. 96) afirma que a preocupação do educador de Surdos deve ser a de “inserir os alunos em atividades cada vez mais discursivas e contextualizadas, em vez de lista de palavras e frases isoladas.”

Podemos perceber, pela fala dos educandos, que os educadores estão confusos em relação ao que consideram estratégias para o ensino de Surdos, adotando medidas que nada têm a ver com a metodologia bilíngue pautada na visão socioantropológica da surdez.

Assim, percebemos pelos relatos dos dois grupos que a Educação Inclusiva se mostrou satisfatória no que se refere à interação social, mais do que no que se refere às questões pedagógicas propriamente ditas, sendo que as últimas são tão importantes quanto a primeira. A escola é um local de interação social, mas também é um local de acesso a conhecimentos acadêmicos a que todos deveriam ter direito, respeitando e reconhecendo as diferenças inerentes de cada um no processo educativo.

Portanto, entendemos que precisamos avançar mais nas questões pedagógicas direcionadas aos educandos Surdos, pois, assim como os demais educandos ouvintes, esses educandos têm direito à uma Educação de qualidade, em que sua condição visual seja respeitada e reconhecida, tanto durante as aulas, como na aplicação de provas e trabalhos, uma vez que o direito a essa condição foi garantido pelo Decreto nº5626 de 2005. Precisamos avançar para que o direito à escolarização, defendido pela proposta da Educação Inclusiva, seja realmente reconhecido pelos educadores e por toda a equipe escolar.

Refletindo sobre os resultados da pesquisa

Observamos, e concluímos, momentaneamente, que os educadores entrevistados têm embasado suas práticas educativas, assim como as suas concepções de inclusão, em sua formação inicial, pois, a maioria afirmou não possuir nenhum curso na área da Educação Inclusiva e nenhuma formação continuada voltada para esse fim.

Portanto, pelo fato de desconhecerem conceitos e características específicas dos educandos Surdos, suas concepções acerca da inclusão desse público ainda se pautam na visão clínica e terapêutica da surdez, em que os surdos são vistos como pessoas com deficiência, pessoas limitadas pelo déficit que possuem. Percebemos, também, que suas concepções, por vezes, esbarraram em conceitos construídos a partir do senso comum.

A concepção de inclusão dos educadores reflete uma posição acrítica frente à realidade vivenciada por eles e o que se percebeu, por meio de seus relatos, é uma concepção voltada muito mais para o princípio filosófico da integração escolar do que de inclusão escolar.

É preciso refletir sobre a formação docente, tanto inicial quanto continuada, uma vez que o contexto histórico, social e cultural que vivenciamos atualmente pede uma postura diferenciada e compatível com essa nova geração, imersa naturalmente nesse contexto tecnológico e, aparentemente mais aberta às diferenças próprias da existência humana, fato não tão natural assim para quem nasceu, e constituiu sua formação profissional, ainda no século passado. Em resumo, podemos

dizer que a formação docente no Brasil continua sendo um desafio às universidades que têm enfrentado o baixo índice na procura pelos cursos de licenciatura, além das questões relacionadas à dicotomia teoria e prática, enraizadas há séculos nas propostas de formação.

As políticas públicas voltadas para a formação continuada, principalmente na área da Educação Inclusiva, ainda são bem tímidas e precisam ser efetivadas, com consistência e clareza, pois ainda permanecem desconhecidas por muitos educadores em exercício e para praticamente todos os futuros educadores em formação.

Nesse sentido, percebemos que este estudo nos revelou o quanto a formação docente inicial está distante da realidade vivenciada nas escolas, o quanto as pessoas com deficiência continuam “invisíveis” para os cursos de formação docente, e o quanto ainda precisa ser feito, no campo da formação continuada, para que a Educação Inclusiva seja mais debatida, estudada e compreendida.

A Educação, principalmente nos últimos vinte anos, mudou. Hoje vivenciamos um novo contexto social e educacional demarcado pelas diferenças e pela diversidade. Não há mais lugar para intolerância, discriminação e atitudes preconceituosas, embora tais atitudes ainda persistam dentro do ambiente escolar. Portanto, é preciso mudar. A nova geração do século XXI não concebe mais a escola tradicional do século XIX, não restando outra alternativa para o sistema educacional brasileiro a não ser se modernizar e procurar entrar em consonância com essa nova geração.

Considerações finais

Esta pesquisa revelou, por meio dos depoimentos dos educadores, que os sentimentos despertados diante da presença de educandos Surdos em suas salas de aula retratam a visão concebida pelos ouvintes em relação à surdez. Suas falas apontaram que a defasagem na aprendizagem dos Surdos, bem como suas dificuldades, recai unicamente sobre sua deficiência. Na prática, esse discurso acaba se revertendo em ações que podem marginalizar os educandos, antecipando o seu fracasso escolar, afirmando, e reafirmando, o déficit e a incapacidade, em detrimento à diferença e à potencialidade.

A pesquisa também nos revelou que alguns mitos envolvendo a surdez ainda persistem como, por exemplo, acreditar que os Surdos são mais concentrados e organizados que os ouvintes por não ouvirem, fato que não é verídico e que distorce a realidade.

Outra constatação é a supremacia da Língua Portuguesa em detrimento da Libras, ação que continua existindo fortemente nas escolas em que há a presença de educandos Surdos. Isso pôde ser confirmado tanto na fala dos educadores, quanto na fala dos educandos, ao afirmarem a utilização da cópia como estratégia metodológica mais utilizada dentro de sala de aula. Os educadores ainda não compreenderam que essa ação fere os direitos de aprendizagem dos Surdos porque privilegia unicamente a Língua Portuguesa, desconsiderando que esta é a segunda língua desses educandos.

A pesquisa permitiu, ainda, a reflexão sobre como a escola tem compreendido o conceito de Educação Inclusiva, no que se refere à inclusão de Surdos. Em relação a esses educandos, a escola tem se revelado muito mais integracionista do que inclusiva, pois percebe-se que os educadores, e os demais colegas da escola ou da turma, não sabem Libras, as provas não apresentam nenhuma estrutura visual que os favoreça e os educandos surdos ainda não tiveram a possibilidade de realizá-las em sua própria língua.

Além disso não houve, até o momento, nenhuma atitude ou postura, por parte dos educadores, que demonstrasse o reconhecimento das diferenças existentes no contexto escolar. Ao que se percebe, os educandos foram matriculados e, a partir disso, foi disponibilizado a eles um profissional intérprete de Libras para fazer a ponte de comunicação entre educadores e educandos e, nada mais foi feito em relação ao seu direito de acesso ao conhecimento.

Há um caminho longo a ser percorrido e destacamos o quão importante é o investimento na formação docente para o contexto da Educação Inclusiva, incluindo cursos, debates, seminários, reflexões teóricas e práticas em relação a esse tema. No entanto, julgamos pertinente também o interesse dos educadores em participar de tais formações reconhecendo esses momentos como fundamentais para a ressignificação da sua prática docente, pois, se o educador não se dispõe a buscar conhecimentos acerca de algo novo e desconhecido,

as dificuldades continuarão e as possibilidades de interação serão cada vez mais conflitantes.

Por fim, compreendemos que essa pesquisa por si só não resolverá os problemas detectados no ensino para Surdos, dentro do contexto pesquisado. Seria muita pretensão nossa pensar que descobrimos a solução para o problema da inclusão dos Surdos, mas, ensejamos que os resultados desta investigação se explicitem como denúncia e anúncio, ou pelo menos, como ponto para reflexão – que pode levar à transformação - sobre a realidade demonstrada, por meio deste trabalho, no tocante à formação docente para a Educação Inclusiva, bem como sobre a concepção de inclusão de Surdos, no ensino regular, no município de Uberaba, Minas Gerais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Laurence Bardin: tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 278 p.

BORGES, M.C. Formação e professores: desafios históricos, políticos e práticos. 1. Ed. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1971.

_____, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Senado Federal. **Constituição Federal**. Constituição (1998). República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei 10.436**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 20/05/2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01 de 2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 18/05/2017.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 5626 de 2005**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 20/05/2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01 de 2006**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 18/06/2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.todos-pelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>> Acesso em: 20/05/2017.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação e Cultura, 2007, p.1-15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 23/09/2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192> Acesso em: 21/05/2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei 12319**. Brasília, MEC, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm > Acesso em: 18/06/2017.

_____. Diário Oficial da União. **Decreto nº 7611**. Brasília: DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13005**: Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm > Acesso em: 18/06/2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei 13146**. Brasília, MEC, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm > Acesso em: 18/06/2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº02 de 1º de julho de 2015**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192> Acesso em: 18/06/2017.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CAMPOS, M. **Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. Tenho um aluno surdo, e agora? Organizadoras: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização. Ensino fundamental, 1º ciclo/Márcia Honora, São Paulo: Cortez, 2014.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 21/05/2017.

PEREIRA, M. C. da C. **Leitura, escrita e surdez**: Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Maria Cristina da Cunha Pereira. – 2. ed. - São Paulo: FDE, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 04/12/2016.

SKLIAR, C. B. **Os estudos surdos em educação**: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>> Acesso em: 20/03/2017.

CAPÍTULO XI

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL EM UBERABA – MG

Vivian Zerbinatti da Fonseca Kikuichi¹ – UFTM

Acir Mário Karwoski² – UFTM

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados de uma pesquisa que retratou uma experiência inédita de inclusão de um estudante Surdo³ nas séries finais do Ensino Fundamental, vivida em uma escola pública municipal na cidade de Uberaba, Minas Gerais. A pesquisa buscou identificar as percepções dos professores envolvidos diretamente com a experiência de receber um estudante Surdo em sala de aula.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Professora concursada da rede municipal de ensino de Uberaba desde 2003. E-mail: vivian.zerbinatti@uberabadigital.com.br

2 Doutorado em Letras: Estudos linguísticos. Pós-Doutorado em Educação. Docente do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: acirmario@gmail.com

3 Terminologia utilizada primeiro por Woodward (1972) em seu livro: Caminhos para uma nova Identidade e depois por pesquisadores como Moura (2000), Lane (2008), Castro Júnior (2011) e Almeida (2015). Nesta pesquisa, ao utilizarmos o termo Surdo (com inicial maiúscula) estamos nos referindo a um grupo minoritário formado por pessoas que usam a língua de sinais para se comunicar e que compartilham traços culturais semelhantes. Enquanto o termo surdo (grafado com letra minúscula) refere-se à condição de não ouvir. Assim, o S maiúsculo será usado para marcar uma concepção da surdez que extrapola a condição biológica.

A nova situação enfrentada pela escola suscitou os seguintes questionamentos: Quais seriam as intercorrências causadas pela inclusão de um estudante Surdo na escola regular e quais seriam os diferentes sentidos compostos pelos professores envolvidos nesse processo? Embora o fato de receber um estudante Surdo envolva mudanças que refletem em toda a comunidade escolar, o foco deste capítulo está em apresentar os desafios enfrentados pelo corpo docente e as necessidades que emergiram a partir do contato com o estudante Surdo e suas singularidades.

A pesquisa assume um caráter relevante, pois oportuniza aos professores entenderem suas próprias percepções acerca da inclusão, refletirem sobre os sentidos, significados que estão sendo compostos, problematizando questões que poderiam tornar esse processo mais significativo. Essa tomada de consciência poderá contribuir para a reformulação de pressupostos, ressignificação de conceitos, condutas e atitudes que possivelmente apontarão para a existência de uma pluralidade de caminhos em relação à inclusão do estudante Surdo.

A educação de Surdos em uma perspectiva inclusiva: pontos e contrapontos

A educação oferecida aos estudantes Surdos tem sido marcada pelas representações dos ouvintes sobre o significado da surdez, tendo como foco, por um longo período, o desenvolvimento da oralidade como seu maior objetivo, influenciando as práticas pedagógicas voltadas para as pessoas Surdas no decorrer da história.

Observa-se, nas propostas educacionais direcionadas ao estudante Surdo, o predomínio de uma prática pedagógica que desconsidera sua singularidade e especificidade linguística. Essa predominância ocorre porque o universo da surdez talvez não faça parte da realidade educacional da maioria dos professores e ainda se saiba muito pouco sobre o que significa ser Surdo, sobre a importância da língua de sinais, sobre as conquistas históricas e legais da comunidade Surda, sobre o papel fundamental do professor Surdo como modelo linguístico e cultural para os estudantes e sobre a representação da surdez enquanto diferença.

A proposta educacional inclusiva é apresentada nos documentos vigentes, marcando os debates do cenário educacional. Seguindo diretrizes internacionais, a política educacional brasileira defende a proposta de uma escola inclusiva em âmbito nacional, estadual e municipal. Documentos como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Lei da Inclusão (2015) garantem o acesso da pessoa com deficiência na escola regular, dando respaldo legal para a proposta de inclusão no sistema público de ensino.

Além desses documentos, há diversos decretos e leis que regem os direitos das pessoas com deficiência. No caso da pessoa Surda, merece destaque o Decreto n.º 5.626/05 que regulamenta a Lei n.º 10.436/02 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor ou intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e a organização do ensino bilíngue na escola regular visando à inclusão.

Apesar da vigência de políticas públicas educacionais específicas na área da surdez, muito há que ser construído na caminhada rumo à valorização da língua de sinais e da pessoa Surda, bem como em relação às representações sobre a surdez e suas implicações no processo educacional desses estudantes, pois, ainda prevalece uma visão da pessoa Surda enquanto “deficiente” e não como um sujeito linguisticamente diferente que interage com o mundo e aprende por meio de experiências visuais. No contexto educacional contemporâneo, não se pode mais aceitar a inclusão em que prevalece a tentativa de “normalização” dessas pessoas.

Turetta (2006), ao defender a importância do reconhecimento da diferença no processo de inclusão para a superação dos desafios, esclarece que

[...] a maneira mais promissora de considerar a inclusão é a que respeita e valoriza as diferenças, sem que qualquer especificidade seja caracterizada como impedimento para a aprendizagem, mas que todas reafirmem o desafio de

avancarmos no processo de transformação dos padrões de desenvolvimento até então atingidos (TURETTA, 2006, p.7).

O Surdo encontra-se num conflito quanto à política de inclusão escolar, pois, as propostas educacionais voltadas a ele ainda não atendem a sua especificidade linguística e cultural, tampouco suas expectativas em relação à aprendizagem e comunicação e as práticas pedagógicas revelam desconhecimento das reais necessidades desses estudantes.

No caso do Surdo, por exemplo, o reconhecimento de sua condição linguística e cultural diferenciada reflete na necessidade de propostas que valorizem a forma específica que apresentam de interagir, comunicar e aprender e, se essa diferença não é reconhecida, há uma tendência em ensiná-los tendo como referência os estudantes ouvintes.

Embora não se possa negar que documentos como a Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5.626/2005 trouxeram mudanças na visão da sociedade em relação à língua de sinais e à pessoa Surda, se considerarmos a realidade do contexto educacional brasileiro, pouco interferiram nas práticas voltadas aos estudantes Surdos, ou no tratamento dado à língua de sinais no contexto da escola regular, pois, na maioria dos casos, ela está restrita à comunicação que se estabelece entre o estudante Surdo e o intérprete de Libras.

Ao problematizar a inclusão educacional do estudante Surdo, consideramos ser fundamental esclarecer de que lugar nos posicionamos para entender a inclusão. Entendemos a inclusão como um movimento que exige profunda ressignificação de conceitos e de papéis por parte de todos os envolvidos (família, escola, sociedade), além de exigir um comprometimento com o outro e o reconhecimento do direito de acesso e participação em qualquer ambiente em que estiver inserido. Entendemos que problematizar a inclusão não significa negá-la, mas pensar em formas mais adequadas para implementá-la.

Ao apontar as mudanças necessárias para a implementação de uma educação inclusiva, Carneiro (2017) ressalta a necessidade de que a escola parta do princípio que todos podem aprender. Para a autora, a escola só será inclusiva se reformular seus conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, enfim, desconstruir a ideia de homogeneização e reconhecer que o

processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, heterogêneo e independe de condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, entre outras.

Portanto, pautada no princípio da educação para todos, a escola precisa além de acolher a diferença, criar mecanismos para a plena participação de todos. Para Carneiro (2017) a educação foi adjetivada de inclusiva para marcar sua responsabilidade com aqueles que foram historicamente excluídos da escola, ainda que isso signifique uma total reestruturação do sistema proposto. Compartilhamos da ideia de Carneiro (2017) de que ainda prevalece o entendimento que a simples presença física no espaço escolar é garantia de educação para todos.

Fernandes (2013) esclarece que a política de inclusão como inserção física alimenta os discursos oficiais falaciosos, pois, fomenta as estatísticas que comprovam o aumento da inclusão educacional em número de matrículas, em detrimento da qualidade da educação dispensada aos estudantes.

Talvez a dificuldade em efetivar a proposta educacional inclusiva esteja justamente no fato de que essa implementação implique em mudanças tão profundas do ponto de vista curricular, arquitetônico, metodológico, pedagógico, atitudinal e que refletirão no surgimento de uma escola que ainda não conhecemos.

Muitos profissionais que enfrentam, no atual contexto educacional, os desafios da educação inclusiva não compartilharam a experiência de, no papel de estudantes, vivenciarem a inclusão. Muitos trazem em suas lembranças uma escola organizada em classes homogêneas, que padronizava o ensino, o sistema de avaliação, o comportamento, desconsiderando os múltiplos caminhos para ensinar e aprender. Conforme Rodrigues (2011)

[..] é certo que os grandes promotores da Educação Inclusiva da atualidade nunca experimentaram a inclusão na sua vida escolar. Chegaram à premência da Educação Inclusiva através do seu próprio convencimento quanto à ética e a justiça da Inclusão. Não deixa de ser estimulante pensar que impulso poderá sofrer a Educação Inclusiva quando esta deixar de ser desenvolvida por pessoas para quem ela não é uma mera opção ética, mas, sim, o resul-

tado de uma experiência pessoal e vivida (RODRIGUES, 2011, p. 106).

Atualmente, o que a escola tem oferecido ao estudante Surdo é o professor do Atendimento Educacional Especializado e o intérprete de Libras e, ambos têm desempenhado diferentes papéis no contexto escolar devido à carência de outros profissionais fundamentais na educação dos Surdos, como o professor para o ensino de Libras (preferencialmente Surdo) e o professor bilíngue para o ensino de língua portuguesa como segunda língua.

Quadros (2006) defende a ideia de que a escola que os Surdos querem e a escola que o sistema permite estão longe de serem convergentes. Para a autora, as discussões sobre o tema refletem uma grande incompatibilidade entre as propostas governamentais e os anseios dos Surdos.

Corroborando a ideia de Quadros (2006), Lacerda (2006, p. 177) esclarece que “esse ambiente de uma suposta inclusão, na realidade, não cumpre o seu objetivo de incluir o aluno Surdo; ao contrário, o aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes”. Uma situação que precisa ser discutida é o papel que a língua de sinais assume, e/ou deveria assumir, em uma proposta educacional inclusiva voltada para estudantes Surdos. Isso porque conceitos e entendimentos reducionistas estão sendo criados sobre a oferta de um ambiente bilíngue para eles.

[...] o aluno Surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). A questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis; não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vistas diversos (LACERDA, 2006, p. 177).

Considerando a ideia de Lacerda (2006), entende-se que a língua de sinais precisa emergir, no contexto educacional, não apenas como um meio de transmissão do conteúdo ou informações que circulam no contexto escolar, mas, como elemento que favorece a interação, a comunicação, a criação de vínculos afetivos, a construção do conhecimento e o exercício da cidadania.

As reflexões apresentadas neste capítulo apontam para a necessidade de uma mudança radical na estrutura da escola regular no que se refere à proposta de inclusão educacional dos Surdos, ressaltando que a simples presença do intérprete ou da língua de sinais na sala de aula não garantem o aprendizado e o desenvolvimento desses estudantes, tampouco a oferta de duas línguas no mesmo ambiente o tornará bilíngue. Uma proposta inclusiva exige a reorganização do espaço escolar no que se refere às mudanças relacionadas à estrutura física, proposta pedagógica, procedimentos metodológicos e atitudinais e, principalmente, na forma com que as pessoas Surdas são representadas, pois, tais representações são decisivas para as condutas a elas direcionadas.

O contexto da pesquisa

A pesquisa envolve um contexto desafiador para as escolas municipais da cidade de Uberaba, pois, até 2015, as matrículas de estudantes Surdos, usuários da língua de sinais para o Ensino Fundamental I (1.º ao 5.º anos) eram inexpressivas e, em relação aos estudantes do Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º anos) não existiam, pois, os Surdos residentes em Uberaba e cidades vizinhas frequentavam, com exclusividade, uma escola para Surdos especializada no atendimento a esse público.

Em 2016, com um discurso de adequação à política educacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, representada pela Superintendência Regional de Ensino cancelou o convênio que cedia professores para atuarem na escola para Surdos da cidade, levando a escola a limitar seu atendimento aos estudantes do Ensino Fundamental I, cujos professores são cedidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A ação da Secretaria Estadual de Educação fez com que os estudantes do Ensino Fundamental II se matriculassem em escolas regulares.

A partir desse momento, começaram os desafios, na escola onde realizamos a pesquisa, quanto às ações que possibilitariam a implementação de uma proposta educacional inclusiva para o estudante Surdo matriculado no 7.º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa contou com a colaboração de 7 (sete) professores: 1 (um) professor de língua portuguesa, 1 (um) professor de matemática, 1 (um) professor de história, 1 (um) professor de ensino religioso, 1 (um) professor de educação física, 1 (um) professor de inglês/literatura e 1 (um) professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como instrumento para coleta dos dados, foi escolhida a entrevista semiestruturada, com um roteiro previamente elaborado. Para Triviños (1987, p. 152) a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...], além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”. Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1991).

Para analisar os dados coletados, optamos pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A autora define a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15).

A análise de conteúdo não permite apenas uma análise quantitativa de dados, pois, como explica Bardin (2016), oscila entre dois polos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Assim, permite analisar o que está explícito no conteúdo, e também “o escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito)” (BARDIN, 2016, p. 15).

Com base nas respostas dos professores, foram elaboradas 3 (três) categorias, sendo que a primeira se refere aos sentimentos que emergem do contato inicial com um estudante Surdo; a segunda destaca os fatores que possivelmente favorecem, ou dificultam, a inclusão do estudante Surdo na escola regular; e, a terceira, aborda as implicações da política educacional inclusiva no contexto educacional.

O olhar docente sobre a inclusão do Surdo

Para realizar a análise da primeira categoria, duas perguntas foram feitas aos professores:

1. O que você sentiu quando se deparou pela primeira vez com um estudante Surdo nesta escola?

2. Como você considera ser sua relação com o estudante Surdo que frequenta esta escola?

Pensar sobre as emoções e percepções que emergiram com a presença do estudante Surdo na escola regular fez com que os professores entrevistados revelassem, em seus depoimentos, sentimentos bastante variados dentre os quais prevalecem o medo e a preocupação por desconhecerem as reais necessidades da pessoa Surda, a língua de sinais e as especificidades que envolvem a surdez; o reconhecimento do desafio que a inclusão desses estudantes representa para qualquer escola e a felicidade pela oportunidade de conviver e aprender com a diferença. Além dos quatro sentimentos citados, aparecem também: susto, impacto, surpresa, apreensão, dificuldade, naturalidade, gratidão, fragilidade, insegurança, compromisso e estranheza, totalizando 15 sentimentos diferentes.

A resposta da maioria dos professores associou o medo ao fato de sentirem-se despreparados, pois, muitos estavam tendo contato pela primeira vez com um estudante Surdo e em suas formações iniciais não tiveram oportunidade de aprender sobre a surdez e suas implicações no processo educacional.

Além dos múltiplos sentimentos que misturam medo e felicidade, susto e naturalidade, insegurança e gratidão, o depoimento dos profissionais entrevistados revela uma mudança de olhar positiva em relação ao fato de o estudante Surdo representar uma oportunidade de aprendizagem para todos os envolvidos no processo de inclusão.

Mesmo afirmando que desconhecem a realidade desse estudante, os professores reconhecem que o fato de receberem um Surdo em sala de aula exige uma mudança de postura, de metodologia, de atitude e qualificação. O depoimento da maioria dos profissionais mostra que eles não trazem uma concepção de surdez enquanto incapacidade, pois, preocupam-se com a aprendizagem do estudante Surdo matriculado na escola.

Muitos revelam insegurança por não saberem agir frente às especificidades do estudante e reconhecem que todos os envolvidos no processo de inclusão precisam se adequar à nova realidade e não apenas o Surdo. Os professores entendem que todos precisam se mobilizar para oferecer ao Surdo condições de equidade no contexto educacional.

Embora muitos depoimentos demonstrem uma postura positiva em relação ao processo de inclusão, alguns profissionais revelam em suas respostas um entendimento de que pessoas Surdas deveriam frequentar uma escola específica, mostrando um retrocesso que remete ao princípio da segregação escolar, em que as pessoas com deficiência eram educadas em escolas especiais, separadas dos demais estudantes.

O sentimento que cada professor revela em relação à inclusão do estudante Surdo está diretamente relacionado (mesmo que implicitamente) à sua concepção de surdez e à forma que enxerga a pessoa Surda. Para alguns a presença do Surdo causou estranheza porque acreditam que as pessoas Surdas deveriam estudar em escolas específicas. Um professor, em seu depoimento, destacou o sentimento de dificuldade como sendo o mais relevante na relação com o estudante Surdo, porque acredita que a limitação, ou a dificuldade para aprenderem seja uma condição inerente ao Surdo.

Algumas respostas levam ao entendimento de que determinados professores atribuem à surdez uma condição que limita, que dificulta a presença do Surdo no contexto escolar inclusivo, em vez de a perceberem como uma possibilidade de aprendizagem para todos os envolvidos. Posicionamento diferente é demonstrado por um professor que vê a presença do estudante Surdo como algo natural, afirmando ter um sentimento de gratidão pela oportunidade de conviver e aprender com a inclusão. Por ter vivido outras experiências ao lado de estudantes Surdos, em outras escolas, esse profissional construiu uma visão positiva da surdez porque consegue perceber o potencial da pessoa Surda.

Os sentimentos e as percepções que emergem da experiência de incluir um estudante Surdo remetem às representações que cada pessoa constrói sobre a surdez, sendo essas entendidas sob uma perspectiva clínico-terapêutica, ou seja, um entendimento da surdez enquanto deficiência, limitação ou uma visão socioantropológica que percebe a surdez

como uma experiência visual, singularidade que implica em uma forma diferente de aprender e interagir com o mundo.

As representações construídas sobre a surdez e os sentimentos que emergem da experiência de incluir estudantes Surdos podem se configurar como um ponto de partida importante para pensarmos a proposta de inclusão vigente. Botelho (1998) defende que as interações que se estabelecem na sala de aula estão marcadas pelas representações que os ouvintes têm sobre os Surdos. As expectativas depositadas em relação ao estudante Surdo ou à falta de expectativas refletem diretamente nas condutas voltadas a essas pessoas no contexto escolar e fora dele.

Quando questionados sobre como é a relação com o estudante Surdo, os profissionais afirmam ser boa, mas reconhecem que o fato de não saberem se comunicar em Libras torna o relacionamento mais distante. Muitos justificam que não se comunicam com o Surdo por não dominarem a língua de sinais; mas não deixam claro haver tentativa de buscar outras formas de comunicação, delegando a mediação para a intérprete. Todos os professores admitem que a comunicação fica muito restrita entre o estudante Surdo e a intérprete e que gostariam de conseguir se comunicar diretamente com o estudante.

Outros professores, ao refletirem sobre sua relação com o estudante Surdo, consideram-na ótima ou muito boa, mesmo desconhecendo a língua de sinais, pois acreditam que o fato do estudante realizar leitura labial ou escrever algumas palavras já representa uma forma eficiente de interação com as pessoas ao seu redor.

Nessa relação, que desconsidera a importância de uma língua compartilhada entre os interlocutores, o estudante Surdo, assim como em tempos remotos, vê-se obrigado a se adequar ao contexto e à forma de comunicação que prevalece entre os ouvintes. Para Botelho (2016), a ausência de comunicação ou uma comunicação insatisfatória traz vários problemas mas, constantemente as pessoas encontram artifícios para o encobrimento do conflito.

Para Botelho (2016, p. 35), “a minimização consiste em buscar argumentos que atenuam as dificuldades existentes, mesmo quando são admitidas”. Para a autora, a minimização funcionaria como um raciocínio mágico que faz desaparecer a dificuldade en-

frentada, tornando-a inexistente, uma postura que afasta o profissional de assumir suas responsabilidades frente ao processo de inclusão do estudante Surdo.

Ao refletir sobre a relação que se estabelece no contexto educacional entre Surdos e ouvintes, Lacerda (2010) esclarece que o Surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Por isso, mesmo que existam contatos superficiais, e um relacionamento amigável, o estudante Surdo, na maioria das vezes, mantém-se isolado do grupo. A autora reforça que, muitas vezes, a relação do Surdo com os demais colegas ouvintes se limita a trocas de informações básicas que são enganosamente imaginadas por todos como satisfatórias e adequadas.

Em diversas situações, pode-se perceber a dificuldade dos professores em tentar estabelecer uma comunicação com o estudante Surdo, delegando, na maioria das vezes, para a intérprete de Libras, a mediação da comunicação entre Surdo e ouvintes.

Alguns professores buscaram orientação com a intérprete sobre sinais que poderiam utilizar para estabelecer uma comunicação básica com o estudante, mas no dia a dia a interação restringia-se a sinais como “bom dia”, “tudo bom”, “ok”. Nas aulas de Educação Física aconteceram as maiores, e mais significativas interações, tanto com os colegas ouvintes, quanto com o professor, que buscava o tempo todo se comunicar em Libras com o estudante Surdo, evitando solicitar a mediação da intérprete.

Compartilhamos a ideia de Botelho (1998), ao destacar a necessidade de reconhecermos a opressão que temos exercido sobre os Surdos ao longo dos tempos. Perceber os próprios sentimentos em relação à presença da pessoa Surda no contexto escolar significa pensar sobre as representações, convicções, concepções que construímos, e adotamos, para que sejamos capazes de desconstruí-las e ressignificá-las, sempre que necessário.

Na segunda categoria, apontamos e analisamos os fatores citados pelos professores durante a entrevista como sendo facilitadores, ou dificultadores, do processo de inclusão do estudante Surdo na escola regular. As respostas dos entrevistados basearam-se nas seguintes perguntas:

1. Cite os aspectos que favorecem a inclusão do estudante Surdo, na escola regular, de acordo com suas impressões e percepções.

2. Cite os aspectos que dificultam a inclusão do estudante Surdo, na escola regular, de acordo com suas impressões e percepções.

Ao serem questionados sobre os fatores que possivelmente favorecem a inclusão do estudante Surdo na escola regular, os professores destacam os seguintes elementos: acolhimento positivo por parte dos profissionais e demais estudantes; a presença do tradutor/intérprete; a oferta da língua de sinais como disciplina obrigatória na escola; o acompanhamento da família (relação de parceria entre família e escola); a utilização de recursos tecnológicos; e a existência de material didático adequado às especificidades do estudante.

O acolhimento e a presença do intérprete de Libras foram as respostas mais recorrentes, ressaltando a ideia de que a preocupação com a qualidade das relações estabelecidas no contexto escolar constitui um tema importante quando se aborda a inclusão educacional. Os profissionais envolvidos na experiência de inclusão entendem que não basta receber ou aceitar o estudante Surdo no contexto escolar, sendo necessário acolhê-lo, independentemente de suas especificidades. E reconhecem que a presença do intérprete, mediando a comunicação entre Surdos e ouvintes, é fundamental, pois, muitos ouvintes desconhecem a língua de sinais.

É interessante observar que alguns profissionais não partem do princípio de que é preciso aceitar o estudante Surdo somente devido à existência de uma legislação, inclusive o fato nem foi citado nas respostas. Eles reconhecem o direito desses estudantes frequentarem a escola pública em condição de equidade e ressaltam a necessidade de acolhê-los no contexto escolar.

Possivelmente, o entendimento de que a inclusão acolhe, e não apenas aceita a pessoa com deficiência no contexto escolar, seja um dos aspectos mais relevantes sobre a mudança de olhar desses profissionais em relação ao paradigma da inclusão. Para Fernandes e Moreira (2014), a mudança atitudinal caracteriza-se como prioritária no processo de inclusão. É a partir da mudança atitudinal que outras transformações acontecem.

A presença do profissional intérprete aparece em destaque no que se refere aos fatores que favorecem a inclusão do estudante Surdo, ressaltando o direito linguístico que o Surdo tem de acesso às informações por meio da língua de sinais. Entretanto, alguns profissionais reconhecem que não basta a intérprete para que o estudante se sinta incluído; esses profissionais, em sua maioria, reconhecem que um ambiente inclusivo é aquele em que o Surdo interage com todos, sente-se parte do contexto e não está apenas inserido nele.

Os depoimentos de alguns participantes revelam a necessidade de reflexão sobre confusões e generalizações que estão se formando em relação ao papel do tradutor/intérprete no contexto escolar. Sabe-se que o tradutor/intérprete surge no cenário educacional para atender à política de educação inclusiva; porém, de acordo com Lacerda (2010), apenas a contratação de intérpretes não garante o sucesso do processo de inclusão. Esse fato parece não estar tão claro para alguns professores que depositam todas as suas expectativas sobre o sucesso da inclusão na presença do profissional intérprete em sala de aula.

Na realidade, não é apenas o papel do intérprete que precisa ser pensado no contexto educacional inclusivo, mas também o lugar que a língua de sinais ocupa nesse contexto. Uma escola que recebe estudantes Surdos precisa, necessariamente, ser bilíngue, ou seja, precisa buscar caminhos para que a língua portuguesa e a língua de sinais sejam oferecidas e utilizadas como forma de comunicação, expressão e construção do conhecimento pelos interlocutores.

Os princípios que regem o que entendemos por bilinguismo na educação não podem ser confundidos, em sua essência, com a mera inclusão da língua de sinais na sala de aula, ao lado da língua portuguesa, ou, pior ainda, da mera e simples tradução do conteúdo pedagógico para a língua de sinais (FERNANDES, 2003, p. 56).

Embora a língua de sinais tenha sido apontada como um fator que favorece a inclusão do estudante Surdo, apenas 1 (um) professor ressalta a importância de incluí-la como disciplina curricular, fato que demonstra a necessidade de os profissionais conhecerem mais sobre sua relevância no processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa Surda, além de compreenderem as consequências de sua privação desde o nascimento.

Sobre a relação de desigualdade entre Surdos e ouvintes, no que se refere ao processo de aprendizagem da língua portuguesa (leitura e escrita), Pereira (2006) esclarece que

[...] uma análise do processo de ensino da leitura e da escrita de alunos surdos leva a acreditar que muitos dos resultados insatisfatórios, obtidos com a maior parte dos alunos, não decorrem da dificuldade em lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua constituída com base na qual possam construir a escrita (PEREIRA, 2006, p. 12).

A autora ressalta que, tanto para crianças Surdas quanto para ouvintes, a linguagem precisa ser vista como resultado da interação entre as pessoas, um lugar de encontro de vários discursos, de troca de experiências. Para ela, qualquer língua necessita ser ensinada a partir de uma referência interacional, privilegiando o aspecto dialógico, aspecto que percebemos ser falho quando o assunto é a inclusão do estudante Surdo.

Tal afirmação justifica a necessidade de oferecer a língua de sinais como disciplina curricular para que Surdos e ouvintes tenham a oportunidade de aprender sobre a complexidade dessa língua, conhecer sua estrutura e funcionamento, os múltiplos elementos que a constituem e os recursos que ela oferece. Assim, presente no contexto escolar como língua de instrução, comunicação e interação entre todos que participam do processo educacional, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deixará de ser restrita à comunicação que se estabelece entre o intérprete e o estudante Surdo.

Alguns professores procuraram adequar as avaliações escritas elaborando questões que exploravam imagens dos sinais em Libras. Entretanto, a tentativa de produzir materiais pedagógicos que facilitassem ou favorecessem a aprendizagem do estudante Surdo pode ser classificada como tímida, ficando aquém do necessário.

O uso de recursos tecnológicos também é pequeno, uma vez que os celulares são proibidos na escola e os professores evitam utilizá-los em projetos pedagógicos. A utilização da sala de informática é restrita a

uma escala sugerida pelo professor responsável pela sala e existe apenas um projetor multimídia móvel para toda a escola. Embora reconheçam a importância desses recursos tecnológicos para a aprendizagem de todos os alunos, os professores utilizam-nos pouco no dia a dia.

Quando questionados sobre os fatores que dificultam a inclusão do estudante Surdo, os profissionais citam os seguintes elementos: preconceito; currículo inadequado; falta de material adequado; desconhecimento da Libras; carência de recursos financeiros; e falta de qualificação profissional. A formação inicial, ou continuada na área da surdez, o conhecimento específico da língua de sinais, ou temas referentes à inclusão, são citados pela maioria dos profissionais.

É importante ressaltar que mesmo os dois professores que admitem em suas respostas terem estudado a língua de sinais como disciplina curricular obrigatória durante a graduação revelam “medo” e “apreenção”, ao se depararem com o estudante Surdo em sala de aula, possivelmente porque a disciplina cursada durante a graduação ainda não atende às expectativas de formação desses profissionais.

O que se percebe nos currículos voltados para o ensino da Libras nos cursos superiores é uma sensibilização para o tema e o aprendizado de sinais muito básicos da língua de sinais, nada que favoreça uma fluência ou conhecimentos específicos sobre o funcionamento dessa língua. Aparentemente, o ensino da língua de sinais oferecido em cursos, ou na universidade, não está atendendo à necessidade dos profissionais que lidam diretamente com o estudante Surdo. Atualmente, em cumprimento à legislação vigente, a maioria dos cursos universitários oferece Libras como disciplina curricular, com uma carga horária aquém das necessidades que o mercado de trabalho exige.

O desconhecimento da Libras gera desconhecimento da realidade do estudante Surdo ou das questões relacionadas à surdez e suas implicações no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Assim, o professor não consegue entender porque o Surdo não lê ou não escreve como os demais estudantes; o professor não compreende a forma singular das pessoas Surdas interagirem e aprenderem; não consegue adequar os recursos pedagógicos disponíveis e tampouco modificar sua metodologia, a ponto de provocar mudanças

significativas em sala de aula que não restrinjam a aprendizagem do estudante Surdo à relação Surdo/intérprete.

Outra reflexão que se faz necessária é sobre a falta de qualificação, citada pela maioria dos participantes como dificultadora do processo de inclusão. Embora reconheçam que a qualificação é fundamental e que o conhecimento específico traria mudanças significativas para a prática pedagógica, e para o contexto escolar, nenhum dos profissionais entrevistados buscou participar de cursos específicos na área da surdez, ou de Libras, no período em que se realizou a pesquisa (2016/2017).

Alguns professores citam o currículo como sendo inadequado para a realidade do estudante Surdo, mas poucas foram as tentativas de modificá-lo. O tema sequer foi colocado na pauta da reunião de formação continuada que acontece mensalmente entre os docentes. Nesse sentido, percebe-se certa acomodação por parte de alguns docentes que delegam grande parte da responsabilidade em adequar os conteúdos ou flexibilizar as atividades à intérprete. Sobre essa ideia, Santos e Lacerda (2013) afirmam que

Frequentemente, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não favorecem o aprendizado dos alunos surdos, pois são pensadas e direcionadas aos alunos ouvintes, tendo a crença de que a atuação do intérprete será suficiente para o entendimento do aluno surdo sobre a matéria, não havendo necessidade de adaptações (SANTOS e LACERDA, 2013, p. 214).

As autoras ressaltam que a escolha de uma metodologia adequada é fundamental para o estabelecimento de um ambiente favorável ao aprendizado que contemple a todos e atenda às especificidades de cada estudante.

As análises da terceira categoria basearam-se nos seguintes questionamentos:

- O que é inclusão para você?
- De forma geral, a escola regular está preparada para incluir o estudante Surdo? O que seria uma escola preparada?

É interessante pensar que a primeira pergunta dessa terceira categoria: “O que é inclusão para você?” não relaciona o conceito à pessoa Surda, muito menos ao ambiente escolar, justamente porque o interesse era perceber qual entendimento os professores tinham sobre o tema.

Os profissionais demonstram pontos de vista diferentes sobre o conceito, sendo que 4 (quatro) participantes restringem a ideia de inclusão à presença da pessoa com deficiência no contexto escolar, 2 (dois) participantes da pesquisa associam inclusão ao acolhimento de qualquer estudante, expandindo a ideia de que estaria relacionada apenas aos estudantes com deficiência, mas continuam associando inclusão apenas ao contexto escolar e 1 (um) participante não restringe a inclusão apenas ao contexto escolar ou à pessoa com deficiência, mas a todo e qualquer espaço, sendo direito de todas as pessoas.

De acordo com Almeida (2015), o uso desregrado da palavra inclusão nos discursos sociais, políticos e educacionais, no final do século XX, resultou na banalização do termo e no esvaziamento do seu conceito. O posicionamento dos professores ao tentarem conceituar o termo inclusão demonstra que, para muitos, ainda existe se não um esvaziamento, um reducionismo na forma de interpretá-lo.

Se a visão do professor sobre o estudante Surdo é de alguém limitado, provavelmente construirá uma baixa expectativa em relação a ele ou às suas possibilidades de desenvolvimento e, conseqüentemente, seu comportamento influenciará diretamente na aprendizagem desse estudante.

Por isso, é fundamental entender a inclusão no contexto escolar como um direito que extrapola a condição de socialização. Além da socialização, o estudante Surdo precisa construir conhecimento a partir da interação com os pares e do acesso às informações que circulam no ambiente escolar. Ao invés de ser visto como alguém “anormal”, inserido junto aos “normais”, ele precisa ser entendido como uma pessoa que traz uma diferença linguística e cultural que, incluído com outros estudantes, construirá novos conhecimentos, se desenvolverá e contribuirá para o desenvolvimento dos colegas.

É possível perceber como a visão diferente sobre o mesmo fato muda a forma de pensar a situação, pois, os professores que entendem a inclusão como direito de todos, demonstram maior preocupação com

a qualidade do ensino oferecido e com o atendimento às necessidades específicas de cada estudante.

As respostas apontam para um conceito de inclusão que está sendo construído pelos profissionais à medida que vivenciam a experiência de receber no contexto escolar um estudante Surdo. Não há um consenso na maneira de pensar sobre a inclusão porque cada pessoa compõe diferentes sentidos para uma mesma situação, levando em consideração suas experiências pessoais e profissionais que antecederam a experiência atual.

Ao serem questionados se a escola, de forma geral, está preparada para receber o estudante Surdo, os profissionais afirmam que atualmente a escola ainda não está preparada para receber esses estudantes.

As justificativas para o despreparo ressaltam, principalmente, a falta de formação específica do docente e demais profissionais que lidam com o estudante Surdo, a ausência de material didático e pedagógico adequado às especificidades dos estudantes, a falta de comunicação em Libras entre todas as pessoas que se relacionam com o estudante, cursos específicos de formação de intérpretes e uso de metodologias adequadas e diferenciadas.

Todos os profissionais citam a formação docente como um elemento importante no processo de inclusão. Os professores reconhecem que a falha na formação começa na graduação, pois, temas como a inclusão são pouco debatidos e, quando acontecem, como no caso da disciplina de Libras, a abordagem não atende às necessidades dos futuros docentes.

Ao refletir sobre a formação inicial proposta aos professores, Carneiro (2017) resalta que a política de formação de professores no Brasil não é uma política de favorecimento de uma concepção de escola para todos.

Segundo a autora, devido ao próprio histórico de exclusão das minorias, a escola não teve em sua experiência prática a vivência com as diferenças, como no caso das deficiências, por exemplo. As diferenças presentes em sala de aula exigem uma formação que traga muito mais do que uma disciplina que aborde superficialmente conteúdos voltados para a educação especial, como está proposto nas Diretrizes Nacionais para Formação de Professores (BRASIL, 2002). É um assunto que de-

veria permear toda a formação. Da forma como está estruturada, a formação inicial do professor ainda é inexpressiva para atender a realidade de uma proposta de escola para todos.

As respostas dos profissionais, além de reconhecerem a falha na formação inicial, expressam a necessidade de a própria escola investir na formação específica dos docentes e demais funcionários que atuam na instituição, pois, consideram que só haverá inclusão de fato quando toda a comunidade escolar estiver envolvida, sensibilizada e consciente do seu papel frente aos desafios que envolvem a inclusão de estudantes Surdos.

A queixa que prevalece entre os docentes é que a formação continuada oferecida pela escola não contempla as necessidades de aprendizagem do grupo e muitos deles afirmam que os encontros são utilizados para recados de cunho administrativo, ou discussões com assuntos gerais, que não contribuem para a prática pedagógica e para o entendimento das especificidades apresentadas pelos estudantes. Entretanto, a formação do professor não pode acontecer apenas nos encontros obrigatórios oferecidos pela escola, cabendo a cada profissional buscar cursos que o qualifiquem a trabalhar com os estudantes em sala de aula.

Para os profissionais, o ponto de partida para o processo de inclusão acontecer seria o acolhimento dos estudantes por parte de toda a comunidade escolar e a disseminação da língua de sinais para que todos pudessem interagir e comunicar sem a mediação da intérprete o tempo todo.

É preciso avançar no entendimento de que conhecimentos específicos, além da língua de sinais, são necessários quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos e que a legislação vigente orienta sobre a formação docente e dos profissionais diretamente envolvidos como o intérprete, formas de avaliação diferenciadas, estratégias e recursos adequados às singularidades dos estudantes, atendimento educacional especializado, serviços complementares, entre outras condutas que garantirão a equidade em qualquer ambiente.

Quanto maior for o conhecimento sobre a área, maiores serão as possibilidades de enxergar as reais necessidades do estudante Surdo e de refletir sobre a própria prática a fim de transformá-la, sempre que necessário.

A única certeza que temos é que a escola inclusiva que queremos, que podemos e que precisamos ter, ainda não está posta, pois, encontra-se em construção e os sentidos compostos pelas pessoas que estão vivenciando essa experiência são fundamentais para o entendimento dos fatores que favorecem, ou dificultam, a inclusão das condutas que transformam a prática e as relações que as tornam excludentes.

Enfim, é a partir do ponto de vista de cada pessoa envolvida com a proposta inclusiva que conseguiremos entender a realidade para além dos documentos e poderemos pensar em múltiplos caminhos que contemplem a diferença que constitui o ser humano como único e tão especial.

Considerações finais

Para todos os professores que participaram da pesquisa, a experiência de acolher um estudante Surdo entre o corpo discente foi inédita e recebida com alegria, embora a situação tenha despertado sentimentos diversos como: medo, angústia, curiosidade, preocupação, apreensão, surpresa, entre outros. Embora muitos profissionais demonstrassem consciência do desafio que essa nova situação representaria para toda escola, percebemos a postura de todos para uma abertura de viver a nova realidade com um olhar positivo, de acolhimento.

Os sentimentos apresentados pelos professores podem revelar, mesmo que inconscientemente, barreiras atitudinais que caso não sejam bem trabalhadas, possivelmente acarretem situações de exclusão, e mesmo evasão, de alguns estudantes.

Tais barreiras levam as pessoas a tomarem atitudes que se fundamentam nas representações, conceitos pré-estabelecidos, estereótipos que constroem sobre determinado assunto e que podem levar a uma situação de discriminação, ou exclusão daqueles que não se enquadram nas expectativas do grupo majoritário ou no padrão de normalidade estabelecido socialmente.

As barreiras atitudinais nem sempre são tão evidentes quanto as arquitetônicas, estruturais, pedagógicas, mesmo para quem as constrói; mas, podem acarretar situações constrangedoras ou que provocam generalizações indevidas como o fato de entender a limitação de uma pes-

soa, um impedimento específico que ela apresenta, no caso da pessoa Surda, a falta de audição, como uma totalidade, enxergando a deficiência antes de enxergar a pessoa.

Considerando o contexto da pesquisa, determinadas generalizações podem levar as pessoas a acreditarem que todos os Surdos têm as mesmas necessidades, as mesmas dificuldades e as mesmas potencialidades. Muitos profissionais demonstraram em seus depoimentos generalizações sobre a surdez que precisam ser discutidas, pois esses entendimentos poderão refletir diretamente no trabalho oferecido ao estudante Surdo.

Identificar as possíveis barreiras atitudinais que possam surgir a partir da experiência de incluir um estudante Surdo, constitui-se em um passo importante, dentro da proposta de inclusão educacional, embora não seja o único passo a ser dado. É fundamental enfrentar os medos, buscando entender a realidade vivenciada, construindo conhecimentos que levem à transformação das práticas oferecidas aos estudantes Surdos e ao fortalecimento da inclusão. O que não pode acontecer é a acomodação, ou seja, o profissional acreditar que por não ter recebido formação específica, não há nada que possa fazer para mudar a realidade vivida.

O depoimento de que os profissionais não foram preparados, ou não se sentem preparados, não cabe na proposta de uma escola aberta para a inclusão. A preparação precisa ser diária porque nenhuma formação inicial dará conta da diversidade encontrada no ambiente escolar. É na vivência, na troca de experiência, nas reflexões realizadas nas formações em serviço que encontramos caminhos para enfrentar os desafios impostos pela inclusão.

Sejam quais forem os sentimentos que emergem da relação entre Surdos e ouvintes, o principal é compreender que a pessoa é mais importante que a deficiência e que cada estudante é único. O foco do professor precisa estar na pessoa e não na deficiência que apresenta.

Cabe à escola e seu todo constitutivo (gestores, docentes, discentes, funcionários) refletir sobre os pontos levantados como favoráveis à inclusão do estudante Surdo, considerar as atitudes que não favorecem sua permanência na escola, investir na formação em serviço e buscar alternativas coerentes para que o ambiente se torne receptível e adequado às especificidades linguísticas desses estudantes.

Formas para que a língua de sinais ocupe, no ambiente escolar, a condição de elemento fundamental para o empoderamento e constituição da pessoa Surda devem ser encontradas. Enfim, é necessário, e urgente, que as pessoas envolvidas diretamente com a proposta inclusiva contribuam para que as ações extrapolem o discurso das políticas públicas inclusivas e se transformem em práticas alicerçadas no princípio da cidadania, dos direitos humanos e, finalmente, no princípio da escola para todos em que o real objetivo não seja igualar as pessoas, mas reconhecer e valorizar suas diferenças.

Referências

ALMEIDA, W. G. (org.) **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal**. Constituição (1998). República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal n.º 8069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Distrito Federal, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial, MEC; SEESP: 2001.

_____. **Lei 10.436**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Decreto 5.626 de 2005**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015**. Brasília: DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20 nov. 2017.

CARNEIRO, R. U. C. Educação e Inclusão: os paradoxos da escola contemporânea. In: RONDINI, C. A. (Org.). **Modernidade e sintomas contemporâneos na educação**. Unesp – São Paulo. Editora: Cultura Acadêmica, 2017.

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese de doutorado da Universidade Federal do Paraná, 2003.

_____, S. F. **Fundamentos para Educação Especial** [livro eletrônico]. Curitiba, Editora Intersaberes, 2013.

FERNANDES, S. F.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. Edição Especial, n.º 2/2014, p. 51-69.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, 2006, p. 163 – 182. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20/11/2017.

_____, C. B. F. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2010.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

PEREIRA, M. C. C. (org) **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2005. Reimpressão: 2006. 104 p.

QUADROS, R. M. **A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar**: estudo de caso do estado de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 29, 2006.

RODRIGUES, D., RODRIGUES, L. L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? IN: RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2011.

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. (Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. v. 1. 254 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURETTA, B. A. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

DADOS SOBRE OS AUTORES

ACIR MÁRIO KARWOSKI

Licenciado em Letras - Português e Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - PR (UNESPAR). Mestre em Linguística Aplicada na Universidade de Taubaté (UNITAU) e Doutor em Letras: Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Realizou estágio de pós-doutorado com bolsa CAPES (Processo BEX 015/15-6) no Departamento de Educação da University of California Santa Barbara (UCSB) sob a supervisão do Professor Charles Bazerman. Professor Associado do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa. Pesquisador do LabELFE - Laboratório de Ensino de Leitura, Fala e Escrita (UFTM). Coordenador do grupo de pesquisa GPELLP - Educação, Linguagens e língua portuguesa e membro do grupo de estudos e pesquisas ProLiSaBr - PROmoção em comunicação, educação e LIteracia para a Saúde no Brasil, ambos certificados junto ao CNPq. E-mail: acir.karwoski@uftm.edu.br

ALISSON JOSÉ OLIVEIRA DUARTE

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2017), Especialista em Psicanálise Clínica pela Universidade de Araraquara (2014), Graduado em Psicologia pela Universidade de Uberaba (2011). Doutorando em Educação pelo PPGE/UFTM. E-mail: alisson-duarte@hotmail.com

BELMIRO GIL CABRITO - IEUL

Graduado em Economia (1972) e em Ciências Sociais e Políticas (1978) pela Universidade Técnica de Lisboa. Mestre (1993) e Doutor (2000) em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Pós-doutor em Financiamento da Educação (2006) pelo Center for National University Finance and Management, Tóquio, Japão (2006). Professor Associado aposentado da Universidade de Lisboa. Membro da UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Membro do Conselho Científico de revistas científicas portuguesas e brasileiras. Investigador nas áreas de financiamento e gestão da educação, ensino superior e políticas educativas.

DIEGO DOS SANTOS LEON

Bacharel e Licenciado em História (UNESP) e Licenciado em Pedagogia (UFSCar). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), área: Formação de Professores. Professor de História e Filosofia para o Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Docente de Didática e Psicologia da Educação do Centro Universitário Barão de Mauá. E-mail: dileon2@gmail.com.

FLORENCE ALVES PEREIRA DE QUEIROZ

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), turma 2016, linha de pesquisa: formação de professores e cultura digital, foco da pesquisa: Educação Inclusiva. Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Professora concursada municipal atuando no AEE (Atendimento Educacional Especializado). Atuou como Diretora Escolar na Escola para Surdos Dulce de Oliveira de 2013 à 2015, como professora de LIBRAS e das séries iniciais do Ensino fundamental na Escola para Surdos Dulce de Oliveira de 2011 à 2013. Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), especialista em Psicopedagogia pela UNIASSELVI, e em Língua Brasileira de Sinais pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Especialista em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa pela UNINTESE. Integrante do GPEFORM / Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Formação de Professores da UFTM. Certificada pelo Prolibras para a docência de Libras desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e para Tradução e Interpretação da Libras em todos os níveis de ensino.

HELENA DE ORNELLAS SIVIERI-PEREIRA

Psicóloga, doutora em Psicologia pela USP/RP. Pós-doutorado em Educação pela UFSCar e pela Universidade do Minho (Braga/Portugal). Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: helenasivieri@gmail.com

KARLA DE ALMEIDA BORGES

Possui graduação em Comunicação Social / Relações Públicas - Faculdades Integradas de Uberaba (1987) e mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba (2014). Atualmente é assessora de comunicação do Sindicato dos Produtores Rurais de Uberaba, professora da Universidade de Uberaba e coordenadora da agência exp.portfolio da Universidade de Uberaba. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: agência experimental, comunicação integrada, planejamento de campanha, redação publicitária, responsabilidade social e comunicação empresarial.

LEONICE MATILDE RICHTER – Faced/UFU

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Mestrado em Educação pela mesma instituição. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFU, com Estágio Científico Avançado na Universidade do Minho/PT. Em 2005 tomou posse no cargo de Professora Efetiva da Escola de Educação Básica da UFU. E em 2007 tomou posse como professora efetiva do 3º Grau da Universidade Federal de Uberlândia, atuando no Campus do Pontal na cidade de Ituiutaba/MG. Atuou como coordenadora no Subprojeto Pedagogia/Pontal do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFU com foco na Gestão Escolar. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação (GEPAE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (Pólis). Experiência na área de Educação com ênfase nos seguintes temas: políticas de avaliação sistêmica; avaliação da aprendizagem; trabalho docente; educação infantil. leonice@ufu.br

LILIANE CARLA CAMPOS

Graduada em Enfermagem e Pedagogia. Mestre em Educação pela UFU. Técnica em Assuntos Educacionais da UFTM. Área de especialização: Gestão e Políticas Educacionais. E-mail: lilianeuftm@gmail.com

MARIA CÉLIA BORGES - Faced/UFU

Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela UFU e Doutora em Educação/Currículo pela PUC/SP. Pós-doutorado em Educação pela FEUSP. Docente das disciplinas de Didática, Construção do Conhecimento, Metodologia científica, Política e Gestão na UFU, Campus Pontal. Participante de grupos de pesquisa: GPEFORM e Geppone. Áreas de especialização: Formação de professores, Didática, Políticas Educacionais e Metodologia Científica. E-mail: marcelbor@gmail.com- mariacelia@ufu.br

MARIA VIEIRA SILVA - (FACED/UFU) - Faced/UFU

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1989), especialização em Sociologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1995), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e pós-doutorado em educação pela Université Paris X (2011), como bolsista sênior do CNPq. É pesquisadora associada ao Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris (CRESPPA) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Polis - Políticas, Educação e Cidadania (UFU), com financiamento pela FAPEMIG. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia com atuação no Curso de Pedagogia e nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma instituição. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UFU e editora da Revista Educação e Políticas em Debate. Tem experiências na área de Educação e desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais, com ênfase nos seguintes temas: trabalho docente; gestão escolar e relação público-privado. E-mail: mvs@ufu.br

MARILENE RIBEIRO RESENDE

Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – Uniube, na Linha de Pesquisa “Desenvolvimento Profissional, Trabalho Do-

cente e Processo Ensino-Aprendizagem”. Editora da Revista Profissão Docente do PPGE/Uniuibe.

ROMES BELCHIOR DA SILVA JUNIOR

Graduado em Ciências Contábeis pela Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro e licenciado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - Uniuibe. Mestre em Educação pela Uniuibe e doutorando na mesma instituição, sendo orientado pela Profa. Dra Sálua Cecílio, na Linha de Pesquisa “Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem”.

VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

Graduada em Psicologia, Formação de Psicólogos e Licenciatura pela Universidade de Uberaba (1983). Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (1987). Mestre em Educação, Formação de Educadores pela Universidade de Uberaba (2003) e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Docente no curso Psicologia e no PPGE/UNIUBE. É pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade/Educação - CIERS-Ed. Coordenadora da RIDEP Rede de Pesquisa Internacional sobre Desenvolvimento Profissional de Professores. Membro da REED - Red de Estudios sobre Educación. É líder do GEPRESPE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e da Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem.

SILVIA REGINA SIDNEY

Graduada em Pedagogia, Supervisão Escolar de 1º e 2º graus, Administração Escolar e Letras - Português/Inglês pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Mestre em educação pela mesma universidade. Atualmente é servidora aposentada na rede estadual e na rede municipal atua como assessora pedagógica efetiva no departamento de Educação Inclusiva da Prefeitura Municipal de Uberaba (MG).

VIVIAN ZERBINATTI DA FONSECA KIKUICHI

Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela Universidade de Uberaba e Licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Especialista em Psicopedagogia (2005), Língua Brasileira de Sinais (2011) e Atendimento Educacional Especializado (2012). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Professora concursada da Rede Municipal de Ensino de Uberaba desde 2003. Certificada pelo Prolibras (2013) para a docência de Libras desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Participante do grupo de pesquisa GEPICE (Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e Contextos Educativos). E-mail: vivian.zerbinatti@uberabadigital.com.br

WELLINGTON FÉLIX CORNÉLIO

Wellington Cornélio. Graduado em Direito pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e em Ciências Sociais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Professor de Educação Básica na Rede Municipal e Estadual de Ensino. Pesquisador do GPEFORM e GEPPTec. Áreas de Especialização e linhas de Pesquisa: Formação de Professores, Subjetividade e Identidade Docente; Educação e Trabalho Docente. E-mail: wfc.cientista-social@gmail.com

ISBN: 978-65-89736-07-3

CD



9 786589 736073