

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALCINETE PEPINO DE MACÊDO

**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE NATAL**

NATAL/RN  
2012

VALCINETE PEPINO DE MACÊDO

**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE NATAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação

Orientador: Prof. Dr. Antônio Cabral Neto

NATAL/RN  
2012

Catálogo da Publicação na Fonte.  
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

*Macêdo, Valcinete Pepino de.*

Trabalho e formação docente na rede municipal de ensino de Natal /  
Valcinete Pepino de Macêdo. - Natal, RN, 2012.  
227f.

Orientador (a): Prof.º Dr. Antônio Cabral Neto.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-  
graduação em Educação.

1. Formação docente - Tese. 2. Trabalho docente - Tese. 3. Condições  
de trabalho - Tese. 4. Formação docente - Tese. I. Cabral Neto, Antônio. II.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 377.8

VALCINETE PEPINO DE MACÊDO

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
NATAL

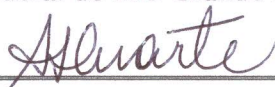
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: 30/08 /2012.

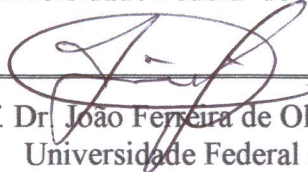
**BANCA EXAMINADORA**



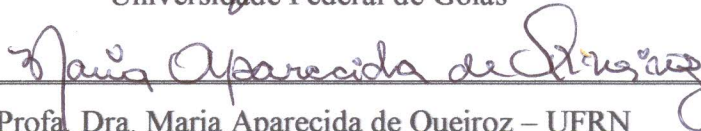
Prof. Dr. Antônio Cabral Neto  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



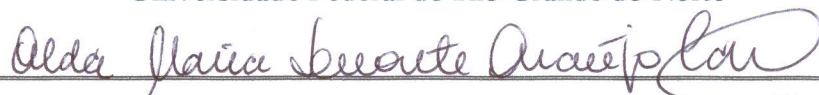
Prof. Dra. Adriana Maria Cancellia Duarte – UFMG  
Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – UFGO  
Universidade Federal de Goiás



Prof. Dra. Maria Aparecida de Queiroz – UFRN  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Prof. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro – UFRN  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dra. Magna França – UFRN  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dra. Ilma Vieira do Nascimento – UFMA  
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus pais, Salatiel e Ana pelo seu amor, companheirismo e incentivos e por me ensinar que sonhar e ter objetivos pode ajudar a transformar a nossa vida.

Ao meu mestre Antônio Cabral Neto, pela sua amizade, palavras de incentivo e por plantar a semente de um sonho que germinou, cresceu, virou um botão e floresceu.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e por me ensinar que os obstáculos que ela me impõe serve para a realização de aprendizados e me tornar uma pessoa mais confiante em seu amor e fidelidade. A sua misericórdia me fez acreditar que uma nova história poderia ser construída em minha vida.

Aos meus pais, pelas orientações, carinho, palavras de incentivo e por me ensinar a acreditar nos meus sonhos e lutar para conquistá-los, com humildade e respeito ao próximo.

Ao Professor Cabral, pelo seu compromisso e responsabilidade profissional que me ensinaram ao longo de 12 anos de orientação, a busca constantemente por novas aprendizagens na área acadêmica, assim como pelas suas palavras de incentivo nos momentos de angústia e fragilidade emocional, e ainda, por me ensinar a vencer as dificuldades acreditando no meu potencial.

A Roberto, noivo e amigo, pelo carinho, companheirismo e incentivo nos momentos de ansiedade e incertezas.

A Eliane, por sempre poder contar com seu ombro amigo, pelo carinho, pelas críticas que me fazem repensar atitudes e por compartilhar momentos de alegrias e tristezas, sempre me encorajando a seguir em frente.

A Belinha, minha cachorrinha poodle, que alegra a minha vida com seus carinhos e brincadeiras.

As minhas amigas, Ana Cristina e Daniela pelos conselhos nos momentos de angústia, carinho, incentivos e pelos momentos de descontração que me fazem rir muito de situações da vida.

A minha amiga Keila, pelas orações, por ajudar com palavras carinhosas e de encorajamento em momentos de tristezas e angústias, e, ainda, por constantemente insistir para que eu acredite no meu potencial e enfrente os problemas da vida com coragem e alegria.

A minha amiga Rosângela pela sua presença carinhosa, sempre orando e refletindo comigo sobre o quanto Deus é fiel em nossa vida e as transformações que ele faz quando damos lugar ao seu amor.

Ao Pastor Ivan Freire, pelo apoio, acolhimento, orações e palavras de incentivo.

A Pauleany, pelos momentos em que compartilhamos sonhos, medos e alegrias, assim como pelos dias em que veio estudar em minha casa e me incentivou a escrever na madrugada, cada uma produzindo a sua tese, sempre com muita energia positiva, me fazendo rir das suas histórias.

Aos meus sobrinhos Kainan, Wladson e Kamilly pelas palavras e gestos carinhosos que fazem com que eu me sinta a tia mais querida do mundo!

À Professora Magda e a bibliotecária Shirley pela competente correção do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de continuidade de minha trajetória acadêmica por meio de estudos que me auxiliaram a refletir sobre a educação e realizar novas aprendizagens na temática da formação e trabalho docente.

“Seja forte e corajoso! Não fique desanimado, nem tenha medo, por que eu, o Senhor, seu Deus, estarei com você em qualquer lugar para onde você for”. Js 1:9



## RESUMO

O estudo “Trabalho e formação docente na rede municipal de ensino de Natal” teve por objetivo analisar a formação e as condições de trabalho dos docentes na rede municipal de ensino de Natal, situando-as no cenário das políticas públicas delineadas para a Educação Básica (2005-2010). A tese firma-se na perspectiva de que as reformas educacionais implementadas, pelo governo brasileiro, ao buscarem responder às novas demandas contextuais advindas do mundo do trabalho e da globalização, exigindo dos professores níveis, cada vez mais, elevados de qualificação e constante ampliação de suas funções docentes na escola, têm, ao mesmo tempo, se configurado como uma estratégia de intensificação do trabalho docente. O campo empírico do estudo foi constituído por 13 escolas da rede municipal que ofertam o ensino fundamental. Participaram do estudo 417 sujeitos docentes pertencentes à rede municipal de ensino de Natal, duas representantes da Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME) que atuam na equipe pedagógica e uma representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte. Os procedimentos/instrumentos utilizados na pesquisa foram: revisão bibliográfica, pesquisa documental, questionários, entrevista e registro de informações em diário de campo. O estudo constatou que a maioria dos docentes que atua na rede municipal de ensino ingressou por meio de concurso público, atendendo, assim, à exigência da Lei 9.394/96. Grande parte dos docentes possui a formação inicial exigida para atuar na educação fundamental, mas com limitações porque não vem atendendo às necessidades do sistema de ensino. A SME possui um plano de formação continuada dos docentes compatível com as ideias defendidas na atualidade por pesquisadores dessa temática. Existe, todavia, uma desarticulação entre a proposta do plano e as estratégias de formação, visto que, na prática, têm predominado ações pontuais e repetitivas que não contemplam as necessidades formativas dos docentes, tampouco as demandas do sistema. Embora as condições de trabalho sejam avaliadas, pelos sujeitos docentes, como relativamente boas, observam-se limites com relação à estrutura física das escolas (paredes sujas, com buracos, ventiladores quebrados, carteiras e cadeiras velhas, quadros envelhecidos e manchados, banheiros inadequados, manutenção precária dos computadores, dentre outros). Constatou-se, também, que vêm ocorrendo uma ampliação nas funções dos docentes e uma intensificação de seu trabalho materializado na sobrecarga de atividades realizadas no cotidiano da escola (e fora dela) e nas exigências de participação em atividades que vão além daquelas inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem, como a elaboração do projeto político-pedagógico, participação em colegiados, registro de informações do aluno solicitadas pela SME e a participação em comissões.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação continuada. Condições de trabalho.

## ABSTRACT

The study “Teacher work and education in the municipal schools of Natal” objectifies the analysis of the education and work conditions of the teachers in the municipal schools of Natal, placing them within the scenario of the public policies outlined for Basic Education (2005-2010). The thesis is based on the perspective that the educational reforms implemented by the Brazilian government in an attempt to answer to the new contextual demands originated from the world of work and globalization, demanding increasingly higher levels of qualification and constant extension of the teaching functions in school from the teachers, have been configured withal as a strategy for intensifying the teacher’s work. The empirical field of study was constituted by thirteen municipal schools that offer basic education. Four hundred and seventeen teacher subjects that work in the municipal school system of Natal, two representatives of the *Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME)*<sup>1</sup> that work in the pedagogical team and one representative of the *Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte*<sup>2</sup> took part in the study. The procedures/instruments used in the research were: bibliographic review, document research, questionnaires and recording of information in a field journal. The study confirmed that the majority of the teachers that work in the municipal school system were admitted by means of public entry exams, therefore meeting the requirements set by Law 9.394/96. Most of the teachers have the initial education demanded to work in basic education, although with some limitations due to the fact that they do not correspond to the needs of the educational system. The *SME* has a plan for continued training of the teachers in accordance to the current ideas defended by researchers of this field. There is, although, a disconnection between the purpose of the plan and the training strategies, because, in truth, predominate repetitive and specific actions that do not contemplate the training needs of the teachers, nor the demands of the system. Although the work conditions are evaluated, by the teachers, as relatively good, limits in relation to the physical structure of the schools are observed (dirty walls with holes in them, broken ceiling fans, old chairs and desks, old and stained black boards, inadequate restroom installations, poor maintenance of the computers, amongst other items). It was also verified the an increase in the functions of the teachers and an intensification of their work, materialized through an overburden of activities undertaken daily at school (and outside of it) and through the demand in taking part in activities that go beyond those inherent to the teaching process, such as the elaboration of political-pedagogical projects, participation in collegiate, registration of student information solicited by the *SME* and the participation in commissions, has been happening.

Keywords: Teaching. Continued training. Work conditions.

---

<sup>1</sup> Natal Department of Education.

<sup>2</sup> Union of Education Workers of *Rio Grande do Norte*.

## RESUMEN

El estudio "Trabajo y capacitación docente en las escuelas municipales de enseñanza de Natal" tuvo objetivo analizar la capacitación y las condiciones laborales de los docentes en las escuelas municipales de enseñanza de Natal, colocándoles en el contexto de las políticas públicas delineadas para la Educación Básica (2005-2010). La tesis se basa en la perspectiva de que las reformas educativas implementadas, por el gobierno brasileño, al tratar de responder a las nuevas demandas que surgen desde el mundo laboral y de la globalización, exigiendo de los profesores niveles, cada vez más, elevados de calificación y constante ampliación de sus funciones docentes en la escuela, y al mismo tiempo, configurándose como una estrategia de intensificación del trabajo docente. El campo empírico del estudio fue constituido por 13 escuelas de la red municipal que imparten la enseñanza fundamental. Participaron del estudio 417 sujetos docentes pertenecientes a la red municipal de enseñanza de Natal, de los representantes de la Secretaria Municipal de Educación de Natal (SME) que actúan en el equipo pedagógico y un representante del Sindicato de los Trabajadores en Educación de "Rio Grande do Norte". Los procedimientos/instrumentos utilizados en la investigación fueron: revisión bibliográfica, investigación documental, cuestionarios y registro de informaciones en diario de campo. El estudio constató que la mayoría de los docentes que actúa en la red municipal de enseñanza ingresó por medio de concurso público, atendiendo, así, a la exigencia de la Ley 9.394/96. Gran parte de los docentes posee la capacitación inicial exigida para actuar en la educación fundamental, pero con limitaciones porque no vienen atendiendo a las necesidades del sistema de enseñanza. La SME posee un plano de capacitación continuada de los docentes compatible con las ideas defendidas en la actualidad por investigadores de ese tema. Sin embargo, hay una desconexión entre la propuesta del plan y las estrategias de formación, ya que en la práctica, han predominado acciones puntuales y repetitivas que no tienen en cuenta las necesidades de capacitación de los docentes, ni a las demandas del sistema. A pesar de que las condiciones de trabajo sean evaluadas por profesores de las asignaturas, como relativamente buenas, hay límites con respecto a la estructura física de las escuelas (paredes sucias, con agujeros, ventiladores rotos, pupitres y sillas viejas, pizarras envejecidas y manchadas, baños inadecuados, manutención precaria de los computadores, entre otros). Además, se constató, que viene desarrollándose una expansión en las funciones de los docentes y una intensificación de su trabajo materializado en la sobrecarga de actividades realizadas en el día a día de la escuela (y fuera de ella) y en las exigencias de participación en actividades que van más allá de aquellas inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como la elaboración del proyecto político-pedagógico, participación en colegiados, registro de informaciones del alumno solicitadas por la SME y la participación en comisiones.

Palabras-clave: Trabajo docente. Capacitación continuada. Condiciones de trabajo.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b>	Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao nível de escolaridade no município de Natal.....	161
<b>Tabela 02:</b>	Distribuição dos sujeitos docentes da rede municipal de Natal quanto à opinião sobre a atual política nacional de formação docente.....	168
<b>Tabela 03:</b>	Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao tipo de vínculo ou contrato de trabalho com a unidade educacional.....	172
<b>Tabela 04:</b>	Distribuição dos sujeitos docentes da rede municipal de Natal quanto ao fato do plano de cargos e salários pertencer à carreira do Magistério...	175
<b>Tabela 05:</b>	Aspectos mais valorizados segundo os sujeitos docentes no plano de cargos e salários.....	176
<b>Tabela 06:</b>	Salário bruto recebido na função que exerce nas unidades educacionais Pesquisadas.....	181
<b>Tabela 07:</b>	Grau de satisfação dos sujeitos docentes em relação ao salário.....	183
<b>Tabela 08:</b>	Avaliação dos docentes em relação às condições de trabalho na unidade educacional (espaço físico).....	191
<b>Tabela 09:</b>	Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao número de unidades educacionais em que trabalha.....	194

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Distribuição dos sujeitos docentes da rede municipal de Natal de acordo com a faixa etária.....	28
Gráfico 02:	Distribuição dos sujeitos docentes da rede municipal de ensino de Natal de acordo com o sexo.....	28
Gráfico 03:	Participação dos sujeitos docentes em ações de formação continuada (congressos, seminários e colóquios de educação).....	165
Gráfico 04:	Distribuição dos sujeitos docentes, segundo a forma de ingresso na rede.....	170
Gráfico 05	Distribuição dos sujeitos docentes da rede municipal de Natal que estão contemplados em um plano de cargos e salários.....	174
Gráfico 06:	Avaliação dos docentes em relação ao ruído na unidade educacional...	186
Gráfico 07:	Avaliação dos sujeitos docentes em relação às condições da sala de aula.....	189
Gráfico 08:	Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a frequência em que levam atividade para realizar em casa.....	195
Gráfico 09:	Filiação dos sujeitos docentes ao sindicato.....	198
Gráfico 10:	Avaliação da atuação do sindicato em relação aos problemas que afetam o trabalho docente.....	200

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQS	Círculos de Controle de Qualidade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
EPT	Educação para Todos
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GETEPE	Grupo de Estudos sobre Gestão, Trabalho e Política Educacional
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFESP	Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy
INADE	Índice Nacional de Desenvolvimento Da Educação
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
JENAT	Jornada Pedagógica das Escolas da Rede Municipal de Natal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARCO	Mostra de Arte, Cultura e Conhecimento
MEC	Ministério da Educação
MHF	Modelo Hegemônico de Formação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores Leigos
RN	Rio Grande do Norte
SINTE	Sindicato dos Trabalhadores da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	17
OBJETIVOS DO ESTUDO.....	23
DEMARCANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS.....	23
ESTRUTURA DO TRABALHO.....	30
<b>1 BASES TEÓRICO - CONCEITUAIS PARA COMPREENSÃO DO TRABALHO</b> .....	32
1.1 O TRABALHO COMO PRODUÇÃO DA VIDA HUMANA E O TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	32
1.2 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O REORDENAMENTO DO CAPITAL.....	42
1.3 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUA REPERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	55
<b>2 O TRABALHO DOCENTE: FUNDAMENTOS, SIGNIFICADOS E DEMANDAS EDUCACIONAIS</b> .....	59
2.1 AS RELAÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NO TRABALHO DOCENTE.....	59
2.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES.....	73
<b>3 REFORMAS EDUCACIONAIS : ESTRATÉGIAS DE ADEQUAÇÃO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE ÀS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS</b> .....	88
3.1 DELINEAMENTOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO.....	88
<b>4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS</b> .....	112
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE.....	112
4.2 CENÁRIOS E PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE	



PROFESSORES: ELEMENTOS PARA UM REPENSAR DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.....	125
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	124
<b>5 O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE NATAL: PROPOSIÇÕES LEGAIS.....</b>	<b>142</b>
5.1 TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE NOS DISPOSITIVOS LEGAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE NATAL.....	142
5.2 PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES EDUCACIONAIS IMPLEMENTADOS PELA GESTÃO ATUAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	156
<b>6 FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: ÂNGULOS DA SITUAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE NATAL.....</b>	<b>160</b>
6.1 AS CARACTERÍSTICAS ASSUMIDAS PELA FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE NATAL.....	161
6.2 SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NATAL.....	170
6.3 O CONTEXTO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE NATAL E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES.....	185
6.4 RELAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS DOCENTES E O SINDICATO.....	198
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>223</b>

## INTRODUÇÃO

### CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O desenvolvimento tecnológico impulsionado pelo capitalismo fez emergir modificações significativas na organização do trabalho e na sociedade. Pudemos observar, no final do século XX, um intenso processo de mudanças provocado pelos avanços tecnológicos, intensificação da globalização da economia, novos padrões de organização do trabalho e no campo político, redefinição do papel do Estado pautado em um conjunto de medidas práticas que compõem a agenda da política neoliberal: privatização, terceirização, desregulamentação, focalização de programas sociais em populações consideradas carentes e a implementação do processo de descentralização.

Essa conjuntura, associada aos avanços científicos e tecnológicos, forneceu elementos para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis e mudanças significativas que podem ser observadas no mundo do trabalho, uma vez que o modelo taylorista/fordista vem sendo substituído pelo novo padrão de acumulação flexível, o qual se sustenta em uma nova forma de gestão do processo de produção que assume as seguintes características: utilização de uma nova base tecnológica, a microeletrônica; produção em pequenos lotes, variedade de tipos de produtos, produção voltada para a demanda, controle de qualidade integrado ao processo, a ciência converte-se em força produtiva, realização de múltiplas tarefas pelo trabalhador, dentre outras (ANTUNES, 2007).

Machado (1994) destaca que, devido à utilização da microeletrônica no processo de trabalho, foi criada a possibilidade de atender à crescente diversificação do mercado, pois o fato de os equipamentos serem flexíveis e o seu comando estar no software ela pode ser programada para finalidades diferentes atendendo às necessidades do mercado. Essa forma de organização do processo de trabalho exige que

A parcela de trabalhadores que tem acesso à programação se apresente com maior qualificação e tenha no trabalho opções para o desenvolvimento da percepção e do raciocínio. Encontram-se também nesse caso trabalhadores reduzidos a funções elementares de preparação e vigilância do equipamento, o que não vem resolver plenamente o problema do trabalho repetitivo e fragmentado. Quanto à função de manutenção, esta se sofisticou e os requerimentos

educacionais para o seu exercício se elevam (MACHADO, 1994, p. 14).

Essa mesma autora elucida que o modelo flexível fez emergir novas exigências para o perfil de qualificação da força de trabalho, dentre as quais, estão: capacidade de adaptação a novas situações, capacidade de abstração e seleção, trato e interpretação de informações. Devido à fragilidade dos equipamentos e o investimento oneroso, são necessárias, também, à atenção e responsabilidade do trabalhador na realização das atividades. O trabalho em equipe exige também a capacidade de comunicação grupal, assim como, é estimulada a atitude para que se criem novas aprendizagens e se desenvolva a criatividade para lidar com os imprevistos.

Nesse cenário, as políticas educacionais preconizam a adoção de novos paradigmas na educação que atendam às demandas do setor produtivo. Busca-se elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores, dotando-os de uma base sólida de educação geral que se torna imprescindível para os treinamentos realizados por meio de programas de educação continuada visando tornar os trabalhadores flexíveis às mudanças constantes no processo produtivo. Assim, são exigidas modificações na organização do trabalho escolar repercutindo na formação e no trabalho docente. Desse modo, as reformas educacionais implementadas tanto no panorama internacional quanto no brasileiro, principalmente a partir dos anos de 1990, salientam o papel dos professores como os principais agentes materializadores das políticas educacionais.

Por conseguinte, as propostas de formação docente implementadas pelo Estado brasileiro, no contexto da reforma educacional operacionalizada notadamente a partir da década de 1990, oportunizam a construção de um novo perfil para a formação dos professores, ajustado não só à educação do século XXI, como também às demandas advindas das mudanças no mundo do trabalho.

A concepção de formação presente nas reformas educacionais vem sendo materializada no âmbito dos programas de formação de professores, o que tem acentuado uma vertente pragmatista e utilitarista com destaque para os conhecimentos práticos e desenvolvimento de competências, focalizando o fazer docente, apenas, em elementos do contexto da sala de aula, em detrimento de uma formação teórica sólida voltada para a construção de uma visão mais ampla e crítica da educação embasada na pesquisa e na reflexão sobre o próprio trabalho.

Os estudiosos (FREITAS, 2004; SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004; MANCEBO, 2007) criticam o modelo de formação praticista, pragmático que restringe

a ação docente “à resolução de problemas imediatos e secundariza o exercício do pensamento, da abstração [...] questionam o empobrecimento da noção de conhecimento, a excessiva valorização da epistemologia da prática, o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes, em particular” (MANCEBO, 2007, p. 472).

Julgamos pertinente destacar o posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), por considerarmos que ele representa o sentimento de um número considerável de estudiosos da área da formação docente que criticam as atuais políticas de formação docente e defendem uma formação

para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, 2000, p. 37).

As mudanças ocorridas no cenário mais amplo da sociedade colocaram para a educação escolar a necessidade de repensar o papel da escola e, conseqüentemente, contribuíram para uma reconfiguração no papel do docente e de sua atuação na gestão do trabalho pedagógico, pois

Além do papel de incorporação e transmissão dos conhecimentos científicos e das habilidades consideradas essenciais na sociedade, a escola está se colocando a tarefa de formação mais ampla, para a cidadania, do aluno como sujeito social. Hoje, ao planejar sua ação pedagógica, ao construir sua proposta curricular, a escola tem de enfrentar a diferença e a desigualdade social, trazendo para o centro das ações e dos debates as questões relativas a valores, à ética, à cultura, entre outras. As exigências da escola como espaço de formação global dos sujeitos, e não só como espaço de transmissão de conhecimentos e habilidades, estão apoiadas também em novas teorias da educação que tem se desenvolvido nas últimas décadas (ZAIDAN, 2003, p. 144).

Podemos perceber que há um alargamento nas funções da escola e, conseqüentemente, uma reconfiguração da atividade de ensinar, o que traz a necessidade de os docentes compreenderem os múltiplos aspectos envolvidos em seu trabalho. Sua atuação tem ultrapassado a mera atividade de repasse de informações e tem sido exigido que esses profissionais aprendam a trabalhar com um nível cada vez mais acentuado de heterogeneidade dos alunos, tanto em relação ao desenvolvimento da aprendizagem (cada aluno tem suas particularidades e ritmo próprio de aprendizado) como no que se refere às suas diferenças culturais, sociais e econômicas; à provisoriedade na produção e disseminação dos conhecimentos, que requer uma reconstrução contínua do currículo escolar; à propagação de teorias pedagógicas que enfatizam a atuação mediadora do professor na gestão da sala de aula e à organização de estratégias de ensino que abrangem o domínio de conhecimentos e competências por parte dos alunos.

Mas a reconfiguração nas atividades desenvolvidas pelos docentes vai além dos aspectos eminentemente pedagógicos da regência, já que eles, também, têm exigido o desempenho de funções que não tem nada a ver com a sua formação ou contrato de trabalho. Nesse sentido, podemos afirmar que “a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo” (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Essa autora ressalta que os professores passaram a ser vistos pelos programas governamentais como os principais agentes de implementação das reformas educacionais, passando a ser considerados responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e dos sistemas. Isso implica uma “reestruturação do trabalho docente, podendo alterar até sua natureza e definição” (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Tomando como base esse cenário, podemos perceber que um conjunto de novas demandas foram postas para o cotidiano das instituições escolares advindas das reformas educacionais. Com o propósito de entender e analisar os impactos dessa nova dinâmica para o trabalho docente, um número significativo de estudos aborda temáticas que discutem a natureza do trabalho docente, organização da instituição escolar e as repercussões sobre o trabalho docente, identidade docente, formação docente, condições de trabalho docente, profissionalização docente, precarização do trabalho docente, intensificação do regime de trabalho, avaliação docente, dentre outros.

Tais temas suscitam debates e posturas teóricas que buscam contribuir para uma análise crítica por meio da produção acadêmica sobre o trabalho docente,

focalizando a realidade não só de nosso país, mas também estabelecendo relações com realidades de outros países de maneira que esse movimento sirva para traçar linhas gerais que expressem semelhanças e/ou diferenças, auxiliem a repensar as características assumidas pelo trabalho docente no contexto brasileiro, e, ainda, contribuam para a elaboração de políticas e implementação de programas que elevem a qualidade da educação.

O tema trabalho docente faz parte do nosso cotidiano profissional e expressa as expectativas por uma educação de qualidade, as conquistas de aprendizado nas relações interpessoais com os pares, também estabelece relação com as dificuldades, angústias e necessidade de melhorias em nosso fazer docente (mesmo sabendo que muitas vezes elas não dependem apenas do nosso empenho) de forma a contribuir no processo de formação dos nossos alunos.

O interesse em desenvolver estudos sobre a realidade vivenciada pelos docentes na rede municipal de Natal foi algo constante em nossa trajetória de pesquisa desde a época da iniciação científica no Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte onde éramos aluna do curso de Pedagogia e integrante da base de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Na conclusão do curso de Pedagogia, discutimos a temática da formação docente, privilegiando o eixo da formação inicial, e no mestrado em educação investigamos a experiência de formação continuada de professores desenvolvida no município de Natal por meio do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR). No doutorado, tínhamos o propósito de continuar discutindo a temática da formação continuada dos professores na rede municipal de Natal, o que foi possível com a nossa inserção na pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil.

A nossa participação nesse trabalho de pesquisa na condição de auxiliar de pesquisa da equipe do Rio Grande do Norte possibilitou a aquisição de novas aprendizagens e contribuiu para refletirmos, criticamente, sobre um tema tão presente em nossa vida enquanto docente da educação básica.

Dessa forma, a nossa pesquisa contempla uma análise das condições sobre as quais o trabalho docente se desenvolve na rede municipal de ensino de Natal e as características assumidas pela formação no contexto da política educacional do referido município. O estudo foi desenvolvido com a perspectiva de responder às seguintes questões:

- Quais as características assumidas pelo trabalho docente na rede municipal de ensino de Natal no que se refere especificamente às condições de trabalho?
- Quais ações têm sido gestadas pelo poder público municipal para implementar a política de formação continuada dos professores da rede municipal de Natal?

No desenvolvimento do estudo, a reflexão sobre as questões foi norteadada pelo entendimento do trabalho docente, como as atividades e relações existentes nas instituições educativas, indo além da regência de classe. Assim, o trabalho docente não diz respeito apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, porque integra, além de outras atividades pertencentes à educação, a atenção e o cuidado. Dessa forma, podemos considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. De forma geral, podemos definir o trabalho docente “como todo ato de realização no processo educativo” (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Ademais, tomamos, como referência as ideias de Augusto (2005) visto que ela destaca as condições de trabalho referentes à forma como está organizado o processo de trabalho docente: jornadas de trabalho, formas de avaliação de desempenho, procedimentos didático-pedagógicos, horários de trabalho, admissão e administração da carreira docente, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professor também estão compreendidos no conceito condições de trabalho.

A formação docente é entendida neste estudo enquanto processo que propicie ao docente a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam o desenvolvimento de capacidades, tais como: interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social com criticidade, assim como a análise de sua prática docente. Defendemos uma perspectiva de formação que possibilite o professor a se tornar um profissional comprometido com uma educação de qualidade, com atitudes de reflexão crítica sobre seu fazer pedagógico, articulando e redimensionando suas ações, de forma a contribuir para o processo de aprendizagem de seus alunos e compreenda o ensino nas suas múltiplas determinações, buscando, constantemente, refletir se a sua atuação está contribuindo para a construção de um posicionamento crítico de seus alunos, frente aos saberes e à realidade social (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2006).

A tese está pautada na perspectiva de que as reformas educacionais implementadas, pelo governo brasileiro, ao buscarem responder às novas demandas contextuais advindas do mundo do trabalho e da globalização, exigindo dos professores níveis, cada vez mais, elevados de qualificação e constante ampliação de suas funções docentes na escola, tem, ao mesmo tempo, se configurado como uma estratégia de intensificação do trabalho docente.

## OBJETIVOS DO ESTUDO

O estudo objetiva investigar a formação e as condições de trabalho dos docentes na rede municipal de ensino de Natal, situando-as no cenário das políticas públicas delineadas para a Educação Básica (2005-2010) e, especificamente, buscando: a) analisar as políticas adotadas pelo poder público municipal no que se refere à formação e condições de trabalho dos docentes; b) caracterizar as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes da rede municipal de ensino de Natal.

## DEMARCANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

A análise sobre as condições de trabalho e formação docente deve considerá-las como construções historicamente determinadas sendo portanto, resultado de elementos presentes no contexto socioeconômico e histórico que contribuem para sua construção. Dessa forma, é relevante compreendermos que o debate sobre o trabalho e a formação docente deve ser inserido numa discussão mais ampla sobre as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX que fizeram emergir um

novo modelo de acumulação capitalista. Entre as tendências mais substantivas, pode-se considerar o significativo incremento do trabalho precarizado e sua expansão a partir da consolidação de novas formas de contratação – trabalho “terceirizado”, subcontratado ou “*part-time*” -; o incremento dos assalariados no setor de serviços; e o aumento substantivo do trabalho feminino – preferencialmente absorvido no universo do trabalho precarizado e desregulado (MIGLIAVACA, 2010, p. 1).

Assim, a análise sobre as condições de trabalho e a formação dos docentes na rede municipal de ensino de Natal, exige uma reflexão acerca das relações estabelecidas



entre uma experiência materializada num contexto particular com aquelas ocorridas no contexto mais amplo da sociedade.

Minayo (2007, p. 183) ao discutir a construção do objeto de investigação, afirma que ele se constitui no fragmento, num recorte de uma determinada totalidade que “para ser estudada em sua significação, deve conter relações essenciais e expressar especificidade”. Por conseguinte, o pesquisador deve entender o processo de delimitação do objeto “não como uma dissecação do real, mas como uma possibilidade de projetar seu olhar sobre determinado fenômeno que, embora analisável em suas dimensões, faz parte de um sistema ou de uma realidade muito mais abrangente”.

Conforme Ghedin e Franco (2008), ao realizar pesquisa na área da educação é imposta ao pesquisador a exigência de reconhecer o caráter dialético da construção da realidade educativa. E isso requer o estabelecimento de recortes, a revisão valores, a seleção de prioridades de forma que seja conferida à ação investigativa um caráter político e aos resultados da pesquisa um conhecimento datado, situado, histórico e provisório. Nessa perspectiva de conceber o processo de construção do conhecimento, a realidade social passa a não ser mais vista como algo mecânico, linear e previsível para ser entendida como “um todo dinâmico, com múltiplas e variadas configurações [...]” e a ciência é compreendida como uma construção gradativa que ocorre por meio de “descoberta de novas e provisórias verdades, num processo contínuo de retificações” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 58).

Buscaremos, ao longo deste estudo, analisar criticamente a realidade e perceber o homem como um sujeito concreto, histórico e produtor de sua existência de modo a

incorporar o caráter sócio-histórico e dialético da realidade social, compreendendo o ser humano como transformador e criador de seus contextos. Os princípios básicos dessa concepção são a historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias existentes no interior de si própria (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 118).

Assim sendo, compreendemos que a realidade não se constitui numa junção de partes isoladas, mas estão inter-relacionadas no processo de construção da realidade social. Dessa forma, procuraremos, no decorrer desse processo de investigação, considerar as variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que configuram o fenômeno estudado.

Com efeito, além de estabelecermos uma relação dialética entre o objeto de investigação e o contexto social no qual ele se desenvolve, será considerado o entendimento de que a realidade não é estática, uma vez que ela está inserida num processo constante de mutação, o qual é impulsionado pelas contradições e tensões existentes na sociedade.

Norteados por essa premissa, o estudo deverá situar as características assumidas pelas condições de trabalho e a formação dos docentes na rede municipal de ensino de Natal, enquanto uma experiência materializada num contexto particular, estabelecendo uma relação entre o contexto de transformações que vem se configurando na sociedade, notadamente a partir da intensificação do processo de reestruturação do capitalismo, pelo desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, do processo de globalização e produção de novos conhecimentos científicos com as novas demandas delineadas para o setor educacional, mais especificamente para o trabalho docente e a formação.

Faz-se necessário destacar que nossa investigação se constitui num recorte de uma pesquisa nacional denominada Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil<sup>3</sup>, realizada, em 2010, sob a coordenação do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, em cooperação técnica com o Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica e parceria com grupos de pesquisa de universidades públicas, são elas: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Pará, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual de Maringá.

Essa pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho docente nas suas “dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de Educação Básica da rede pública ou conveniada, tendo como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010a, p. 10).

O universo dessa pesquisa foi constituído por sujeitos docentes das escolas urbanas de educação básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) que possuem dependência administrativa municipal, estadual ou conveniada e que estão

---

<sup>3</sup> Para maiores esclarecimentos sobre essa investigação, consultar o Relatório da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do survey nacional (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010a).

situadas em sete estados brasileiros: Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina. A amostra é composta por 8.895 sujeitos docentes da Educação Básica dos referidos estados.

Houve entrevistas no período de setembro a dezembro de 2009, mediante a aplicação de questionários (survey) de forma simultânea nos estados citados. Os questionários foram aplicados aos sujeitos docentes pelos pesquisadores e isso permitiu a apresentação dos objetivos da pesquisa e do questionário, bem como responder as dúvidas dos entrevistados em certas perguntas. “Ainda, há menos possibilidades de os entrevistados não responderem ao questionário ou deixarem perguntas em branco. As entrevistas foram realizadas na própria unidade escolar em que os sujeitos docentes estavam lotados” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010a, p. 13).

No estado do Rio Grande do Norte, a pesquisa esteve sob a responsabilidade de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Grupo de Estudo Sobre Gestão, Trabalho e Política Educacional (GETEPE), este ligado ao Centro de Ensino Superior do Seridó, da mesma Universidade. Dentre os municípios que compuseram a amostra, estão: Natal, Ceará-Mirim, Macaíba, Currais Novos e Canguaretama.

Na primeira etapa do estudo, foi organizada a equipe, o levantamento de fontes bibliográficas e documentais que discutiam a política educacional tanto em nível estadual quanto municipal que fizeram parte da amostra. Após o levantamento das informações nessa primeira etapa, foi elaborado um relatório documental. Na segunda etapa da pesquisa, procedeu-se à aplicação de questionários (survey).

A pesquisa de campo (survey), em nosso Estado, foi iniciada, em agosto de 2009, após o desenvolvimento da capacitação da equipe local ministrada pela coordenação nacional. Inicialmente, foram estabelecidos contatos formais e reuniões com os secretários e equipes pedagógicas das Secretarias de Educação do estado e municípios sorteados para compor a amostra no Rio Grande do Norte. Foram apresentados o projeto de pesquisa, seus objetivos, equipes participantes, procedimentos metodológicos, como também foi feita a solicitação para que a equipe de pesquisa local tivesse acesso às unidades escolares.

Os dados foram coletados entre os meses de setembro e novembro de 2009, iniciando-se, simultaneamente, na capital e em quatro municípios do interior do estado, sorteados segundo o critério populacional: dois municípios de médio porte (com 50 mil a 100 mil habitantes) e dois municípios de pequeno porte (com 20 mil a 50 mil

habitantes), conforme classificação do IBGE. Dentre os municípios que compuseram a amostra, estão: Natal, Ceará-Mirim, Macaíba, Currais Novos e Canguaretama (SOUZA, 2010). No estado do Rio Grande do Norte, foram aplicados 948 questionários, sendo que no município de Natal, foram aplicados 618.

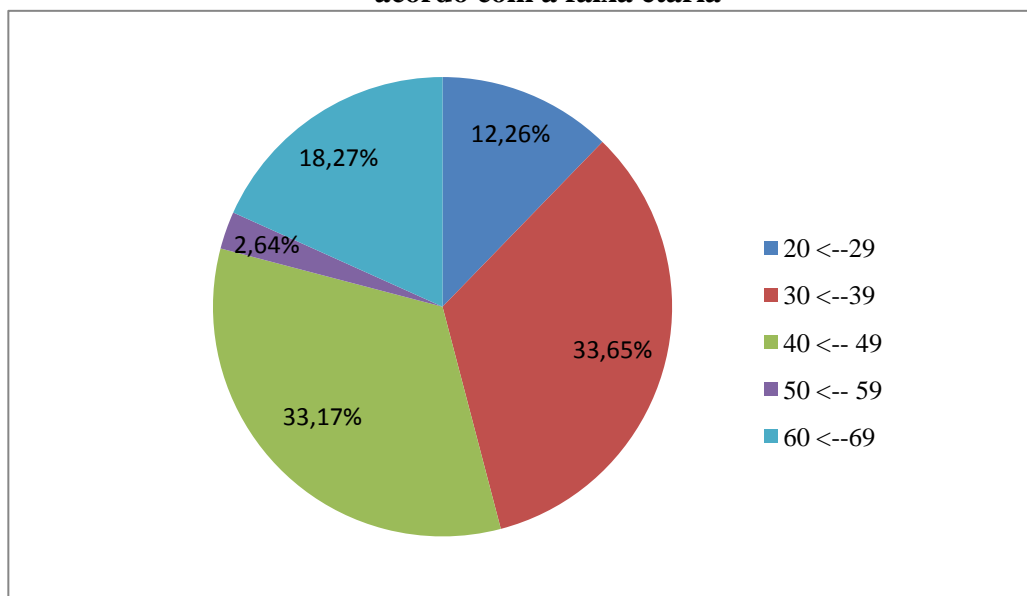
Participamos da equipe de pesquisadores do Rio Grande do Norte assumindo a função de auxiliar de pesquisa e atuamos tanto na abertura do campo, estabelecendo contato prévio com os diretores para a aplicação dos questionários pelos auxiliares de pesquisa, como também, fizemos entrevistas com alguns diretores de escolas e aplicamos questionários com os sujeitos docentes.

Após o término da coleta de dados, estes foram enviados para a equipe nacional da pesquisa para tabulação, e, em seguida, solicitamos a base de dados referente ao município de Natal, contendo dados da rede municipal de ensino no que diz respeito à etapa do ensino fundamental. Para fins deste estudo, a base de dados obtida foi submetida a um processo de tratamento o qual tinha como objetivo a análise de variáveis que possuíam um maior grau de interesse do pesquisador, bem como na organização dos dados e sua consistência para cada uma das variáveis analisadas, no sentido de verificar se as informações fornecidas condiziam com a realidade de cada variável em questão. Para a referida análise utilizamos o *software* PASW 18 (antigo SPSS), no entanto para a construção dos gráficos e tabelas foi utilizado o software Excel 2010 com a finalidade de deixar o trabalho com um visual mais elegante e de fácil análise e interpretação, devido ao seu diferencial de estruturação quando comparado com o PASW 18.

O campo empírico do estudo foi constituído por 13 escolas da rede municipal que ofertam o ensino fundamental. Participaram do estudo 417 sujeitos que atuam na rede municipal de ensino de Natal, duas representantes da SME/Natal que compõem a equipe pedagógica e uma representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do RN.

Os participantes da pesquisa possuem faixa etária entre 20 e 69 anos. O gráfico a seguir evidencia a faixa etária dos sujeitos da pesquisa.

**Gráfico 01: Distribuição dos sujeitos docentes da rede municipal de Natal de acordo com a faixa etária**

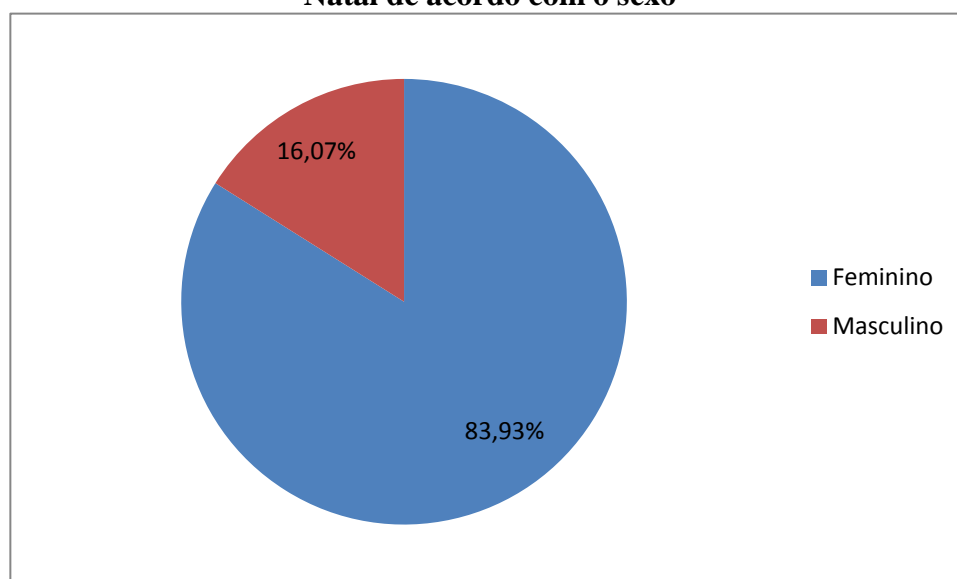


Fonte: GESTRADO/UFGM, 2010.

Os sujeitos docentes entrevistados estão distribuídos segundo a faixa etária, de modo que 33,65% estão entre 30 e 39 anos, 33,17% na faixa de 40 a 49 anos; observamos, ainda, que, apenas, 2,64% estão acima de 60 anos.

No que se refere ao sexo dos sujeitos respondentes há uma prevalência do sexo feminino, conforme consta no gráfico 02.

**Gráfico 02: Distribuição dos sujeitos docentes da rede municipal de ensino de Natal de acordo com o sexo**



Fonte: GESTRADO/UFGM, 2010.

Observamos que, do total dos sujeitos docentes entrevistados, 83,93% pertencem ao sexo feminino. A categoria dos docentes é majoritariamente feminina, mas há algumas variações internas conforme o nível de ensino. Assim, o município de Natal segue a tendência já expressa em âmbito nacional visto que se trata, apenas, da educação infantil e ensino fundamental o qual apresenta um maior número de professores do sexo masculino a partir dos anos finais.

Na investigação, além da aplicação de questionários, foram utilizados os seguintes procedimentos de pesquisa: revisão bibliográfica, pesquisa documental, entrevista e registro de informações em diário de campo.

A pesquisa bibliográfica permitiu fazer uma revisão da literatura que discute o conceito de trabalho enquanto elemento da vida humana e das suas características na sociedade capitalista; as mudanças no mundo do trabalho e sua repercussão na educação escolar; o trabalho docente e as condições em que ele se realiza na atualidade; a formação de professores privilegiando tanto o eixo inicial quanto continuado, bem como forneceu elementos para compreendermos a temática situando-a no cenário mais amplo e estabelecendo relações com a experiência particular expressa no município de Natal por meio dos dados empíricos fornecidos pela pesquisa de campo.

A pesquisa documental possibilitou sistematizar as orientações advindas das políticas educacionais formuladas em âmbito nacional e dos dispositivos legais elaborados no município de Natal para organizar as diretrizes educacionais da rede municipal de ensino.

As entrevistas permitiram coletar informações acerca da compreensão dos profissionais pesquisados sobre as características assumidas pela formação e condições de trabalho dos docentes da rede municipal de ensino do município de Natal.

Com o propósito de registrarmos informações sobre as condições de trabalho a que estavam submetidos os docentes na rede municipal de Natal, utilizamos o diário de campo como instrumento para registrar informações que não eram captadas pelos questionários aplicados. Assim, registramos dados referentes a explicações dos sujeitos docentes quando perguntados sobre algum aspecto concernente ao seu trabalho, pois não se restringiam a responder às opções destacadas no questionário. Constantemente, justificavam suas respostas, davam exemplos de situações vivenciadas no cotidiano escolar, bem como, registramos informações referentes às condições de trabalho nas escolas. As notas de campo eram feitas no momento de espaços entre as aplicações dos questionários ou após sairmos das escolas.

No mesmo período em que iniciamos a coleta de dados no campo empírico (escolas da rede municipal de Natal), também estávamos realizando a fundamentação teórica da temática estudada, fato que forneceu elementos para confrontarmos os aspectos evidenciados na literatura nacional com a realidade vivenciada pelos docentes no município de Natal. Esse foi um momento de enriquecimento intelectual e de aprofundamento no estudo que favoreceu apreender as relações e mediações do nosso objeto de estudo com a realidade mais ampla vivenciada pelos trabalhadores docentes.

## ESTRUTURA DO TRABALHO

Nesta introdução, contextualizamos a temática, delimitamos o objeto de estudo, definimos os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa. Além dessa parte (introdução), o trabalho compreende seis capítulos.

O primeiro capítulo discute elementos teóricos referentes ao trabalho como produção da vida humana e a configuração assumida por ele na sociedade capitalista. Situa as mudanças no mundo do trabalho e analisa a repercussão desse processo no delineamento de novas demandas para a educação escolar e o trabalho docente.

O segundo capítulo situa os desafios enfrentados pelos docentes em face das novas demandas educacionais, apresenta a concepção de trabalho docente que fundamenta o estudo, analisa a docência enquanto processo interativo no qual o trabalhador docente estabelece relações com os alunos de forma a atuar não só no processo de ensino e aprendizagem, mas também na formação humana. Discute a configuração assumida pelas condições de trabalho dos docentes na atualidade e a ampliação das funções docentes.

O terceiro capítulo estuda as prescrições normativas das reformas educacionais, destacando as diretrizes para o trabalho docente e a formação. Discute a necessidade do trabalho docente e da formação se adequarem às novas demandas educativas considerando que as reformas educacionais situam os docentes como protagonistas principais na implementação das políticas educacionais.

O quarto capítulo estuda o papel assumido pela escola com base nas novas exigências educacionais. Tece algumas críticas ao modelo de formação de professores norteado por uma concepção burocrática e descontextualizada das demandas vivenciadas pelos docentes nas unidades escolares. Apresenta novas propostas para a formação docente respaldadas em pesquisas e debates acadêmicos que têm o propósito

de dar um novo contorno à formação e à atuação dos trabalhadores docentes em sua prática educativa. Estuda conceitos, características e modelos que norteiam as proposições teóricas tanto para a formação inicial quanto continuada.

O quinto capítulo analisa as proposições de alguns dispositivos legais que normatizam o trabalho docente e a formação no contexto da rede municipal de ensino de Natal.

O sexto capítulo contempla as análises de dados da pesquisa que expressam a realidade da rede municipal de ensino de Natal sobre a formação e o trabalho docente. São apresentadas informações concernentes às seguintes dimensões da pesquisa: formação docente, situação funcional, condições de trabalho, filiação dos sujeitos docentes e atuação do sindicato.

As considerações finais elucidam a nossa compreensão sobre a temática estudada e discutem alguns resultados da pesquisa.



## **1 BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS PARA COMPREENSÃO DO TRABALHO**

Na atualidade, o professor enfrenta inúmeros desafios na sua atuação, já que as exigências são cada vez mais diversificadas, fazendo emergir uma nova referência de sua profissionalidade, que tem sido explicitada nos debates educacionais presentes na literatura, nas associações docentes, nas secretarias de educação e nas instituições escolares.

Por isso, julgamos relevante destacar que a compreensão das novas demandas para o trabalho docente e a formação requerem, necessariamente, considerar a relação de movimento e inter-relação entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas implicações para a área educacional.

Segundo Kuenzer (1999), não existe um modelo de formação de professores delineado a priori, pois os modelos de formação têm, como propósito, responder às demandas que estão sendo colocadas pelo contexto das forças produtivas em desenvolvimento num determinado momento. Nesse sentido, a referida autora nos diz que novos processos pedagógicos são elaborados, a cada etapa de desenvolvimento social e econômico, fazendo emergir perfis diferenciados de docentes para que sejam atendidas às exigências do sistema social e produtivo com base na concepção dominante.

Este capítulo tem o propósito de discutir o conceito de trabalho de forma geral enquanto produção humana e as características assumidas por ele no contexto da sociedade capitalista, assim como, analisar as transformações no mundo do trabalho e o delineamento de novas demandas para a qualificação dos trabalhadores e como esse cenário tem contribuído para o surgimento de novas exigências para o contexto escolar.

### **1.1 O TRABALHO COMO PRODUÇÃO DA VIDA HUMANA E O TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

O trabalho se constitui em um dos elementos que nos faz humanos. A partir de suas necessidades, o homem planeja ações, delinea objetivos tomando como eixo norteador valores baseados em suas práticas culturais. Essa capacidade de planejamento que satisfaz suas necessidades é uma das principais diferenças entre o homem e os outros animais, uma vez que o “trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto especial da espécie humana” (BRAVEMAN, 1987, p.52).

Para Marx (2008a, p. 211), o trabalho diz respeito a um processo “de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Nesse processo em que o homem se relaciona com a natureza, ele se apropria dos recursos e os torna úteis à sua vida, mas não se limita a uma forma instintiva de trabalho, tal como o fazem os animais, pois, ao atuar sobre a “natureza externa modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”.

O trabalho possibilita a concretização da capacidade criativa do homem, uma vez que, ao agir sobre a natureza adaptando-a às suas necessidades, o homem desenvolve suas potencialidades e se constrói enquanto sujeito histórico. Nesse sentido, Kosik (2010, p. 203) afirma que o trabalho se constitui num processo que permeia todo o ser humano e compõe a sua especificidade. Na perspectiva defendida por esse autor

o trabalho é ora transformação da natureza, ora realização dos desígnios humanos na natureza. O trabalho é procedimento ou ação em que de certo modo se constitui a unidade do homem e da natureza na base da sua recíproca transformação: o homem se objetiva no trabalho, e o objeto, arrancado do contexto natural original, é modificado e elaborado.

Dessa forma, o homem é, ao mesmo tempo, natureza e transcendência da natureza tendo em vista que, ao produzir sua existência, não tem o objetivo, apenas, de satisfazer suas necessidades imediatas. Ele é um sujeito que também cria necessidades e elabora estratégias para satisfazê-las. Por isso, “o trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo” (BRAVERMAN, 1987, p. 50).

Esse mesmo autor realça que o trabalho humano enquanto atividade proposital é resultado da inteligência que potencializa ao homem o desenvolvimento de capacidades que são aprendidas nas relações estabelecidas em seu grupo social. Considera que o trabalho, enquanto processo que transpõe a ação instintiva, se constitui na força criadora da ação humana.

Segundo Saviani (1994, p. 152), o homem, em suas práticas sociais, realiza trabalho haja vista que

determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida, é que ele se constitui propriamente homem. Por isso, podemos dizer que o trabalho define a essência

humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho.

Assim, enquanto as demais espécies colocam, em prática, atividades concernentes à sua própria experiência genética porque são instigadas por circunstâncias externas à sua vontade, o homem age, intencionalmente, motivado pelas suas vontades, ultrapassando os limites impostos pelo seu corpo e mundo físico, refletindo, construindo a capacidade de compreender a si mesmo e o mundo que o cerca, transformando e sendo transformado pela realidade social.

Conforme Kosik (2010), o nível de atividade instintiva do homem foi superado pelo trabalho o qual se constitui num elemento exclusivo do agir humano e adapta aquilo que é tido como natural e inumano, às exigências humanas, transformando-os. Esse autor destaca dois aspectos em que a natureza se apresenta: a) ela aparece como potência objetivada, impondo ao homem o conhecimento de suas leis para que este possa utilizá-la com o propósito de tirar proveito delas; b) se materializa rebaixando-se a “mero material no qual se realizam os fins humanos” (KOSIK, 2010, p. 203).

Bock (1999), ao realizar uma discussão sobre o homem como indivíduo multideterminado, afirma que ele se torna humano nas relações sociais estabelecidas com outros indivíduos de seu grupo social. A autora defende a ideia de que o trabalho e o uso de instrumentos se constituem em elementos que caracterizam o humano. Inegavelmente, o homem possui um conjunto de traços que ele herda e que, em contato com um ambiente determinado, resultam em um ser individual, particular e específico.

Por conseguinte, o que a natureza (biológico) concede ao homem, em seu nascimento, não é o suficiente para garantir sua vida em sociedade. Em virtude disso, é necessário que o homem, em seu processo de vivência, construa habilidades e realize aprendizagens para satisfazer suas necessidades, apropriando-se, nesse processo, de elementos criados pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento histórico.

Para Bock (1999, p. 177, grifos da autora), dentre os elementos que contribuem para que o homem se constitua num sujeito multideterminado, estão “um **suporte biológico** específico, o **trabalho** e os **instrumentos**, a **linguagem**, as **relações sociais** e uma **subjectividade** caracterizada pela consciência e identidade, pelos sentimentos e emoções e pelo consciente”.

As diferentes formas sociais surgidas emergiram a partir do potencial criador que distingue o trabalho humano dos outros animais. Enquanto nas outras espécies a divisão de função está ligada à forma impressa no genótipo pela natureza, sendo

revelada pelo instinto, este não se separa da execução. Braverman (1987) cita o exemplo da aranha já que ela tece sua teia a partir de uma incitação biológica, não podendo transferir para outra aranha essa atividade, pois pertence à sua própria natureza. Nos seres humanos, há uma diversidade e divisão de funções que são influenciadas pelas atribuições existentes na família e nos outros grupos sociais.

A concepção e execução podem ser separadas, ou seja, a concepção pode orientar a execução, todavia a ideia elaborada por uma pessoa poderá ser executada por outra, “a força diretora do trabalho continua sendo a consciência humana, mas a unidade entre as duas pode ser rompida no indivíduo e restaurada no grupo, na oficina na comunidade ou na sociedade como um todo” (BRAVERMAN, 1987, p. 53).

O trabalho, em sua forma humana, não se constitui num fim, em si mesmo, porque ele é mediação. Tal processo auxilia ao homem construir-se, historicamente, transcendendo a natureza, criando valores e por meio destes, elaborando objetivos a serem alcançados. O homem é um ser social e histórico que produz e expressa cultura, apreende a realidade e cria possibilidades de atuação e transformação. Sendo assim, ao mesmo tempo que o homem produz cultura e desenvolve várias potencialidades ao se relacionar com outros indivíduos, ele é produto da cultura produzida historicamente. Mas ele não é um ser indiferente à realidade, também produz história porque é um ser que também transforma o que existe no mundo.

Sendo assim, no processo de trabalho, o homem transforma a natureza e, mediado pela coletividade, desenvolve ações compartilhadas socialmente. Tomando com base a divisão social do trabalho, passa a compartilhar produtos de trabalho de outros sujeitos, bem como, mesmo quando realiza trabalho individual, o faz a partir das influências e elementos elaborados por gerações passadas. O resultado do trabalho humano é composto por um conjunto de elementos úteis à sociedade, porque consegue atender às necessidades sociais sejam elas materiais ou espirituais. Sendo assim, os produtos do trabalho humano contêm valores de uso os quais não são separados dos objetos que os compõem.

Conforme Marx (2008a, p. 64),

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana.

Como destacamos anteriormente, ao atuar sobre a natureza a fim de produzir sua existência, o homem em conjunto com outros sujeitos produzem valores de uso de modo a satisfazer suas necessidades. Ele não vive isoladamente, estabelece relações com outros homens numa sociedade determinada historicamente e utiliza o que é produzido por meio da divisão social do trabalho.

A divisão social do trabalho esteve presente ao longo da história humana e tem sido explicitada como uma característica do trabalho humano na medida em que ele assume o caráter de trabalho social. Todavia, ela sofreu uma intensidade no modo de produção capitalista que culminou na divisão técnica (pormenorizada) do trabalho, que ocorre no interior do processo de produção por meio do parcelamento das tarefas entre os trabalhadores.

Portanto, a divisão social do trabalho não se constitui numa característica inerente à sociedade capitalista, tendo em vista que, antes do capitalismo, nenhuma sociedade havia “subdividido sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas” (BRAVERMAN, 1987, p. 70). Esse autor estabelece algumas diferenciações entre a divisão social do trabalho e a divisão pormenorizada do trabalho, visto que, para ele, a divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada uma correspondendo às necessidades de certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho extingue ocupações, fazendo com que o trabalhador seja incapaz de acompanhar o processo de produção de forma completa. Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade e pode atuar fortalecendo o indivíduo e a espécie, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem e quando esta desconsidera as “capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade” (BRAVERMAN, 1987, p. 72).

Sendo assim, o modo de produção capitalista, ao organizar o processo de trabalho buscando ampliação do capital, dá origem a qualificações e ocupações que tem como principal objetivo atender às suas necessidades. São desconsideradas ações de distribuição do conhecimento do processo produtivo entre os trabalhadores, e a força de trabalho, ao se converter numa mercadoria, terá como utilidade satisfazer as necessidades de seus compradores que buscam baratear essa mercadoria e ampliar o valor de seu capital.

Marx (2008a, p. 68), ao discutir o duplo caráter do trabalho materializado na mercadoria, nos diz que

todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso.

Ressaltamos que o valor de uso expressa a característica que toda mercadoria tem de ter utilidade ao homem. Marx (2008a, p. 57) afirma que “a mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidade humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia”.

Nesse sentido, Marx (2008a, p. 69) explicita que, inicialmente, a mercadoria, devido às suas propriedades, satisfaz as necessidades humanas. Todavia, a mercadoria não possui apenas valor de uso, mas também valor de troca manifestada numa relação estabelecida entre pessoas, pois

as mercadorias, só encarnam valor na medida em que são expressões de uma mesma substância social, o trabalho humano; seu valor portanto, uma realidade apenas social, só pode manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria é trocada por outra.

Podemos compreender que o trabalho humano transmite valor a uma mercadoria e esse aspecto faz com que ele se torne indispensável na produção de mercadoria. Todavia, Marx (2008a) elucida que a produção capitalista não se reduz à produção de mercadoria tendo em vista que tem como foco principal a produção de mais-valia. Nessa perspectiva, o trabalhador produz para o capital e não para si, sendo considerado produtivo aquele que produz mais-valia para o capitalista. É essencial para a produção de mais-valia a exploração da força de trabalho. Nesse sentido, a mais-valia é produzida pelo trabalho excedente executado pelo trabalhador, do qual o capital se apropria.

No modo de produção capitalista, a força de trabalho é transformada em mercadoria e o seu valor é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção dos meios de subsistência do trabalhador. Todavia, ao ser inserido no processo de produção, o trabalhador passa a produzir mais do que é necessário para reproduzir sua força de trabalho, e tal como já foi destacado, produz mais-valia, o que permite ao capitalista ampliar sua riqueza.

Braverman (1987), ao analisar o trabalho tomando como eixo a forma que ele assume nas relações capitalistas de produção, ressalta que, mesmo sendo exigido no processo de produção capitalista o intercâmbio de relações mercadoriais e dinheiro, uma de suas características específicas diz respeito à compra e venda da força de trabalho. Para que esse processo se efetive são necessárias três condições básicas: há uma separação entre os trabalhadores e os meios com os quais a produção é materializada, e somente mediante a força de trabalho, o trabalhador poderá acessá-los. Em segundo lugar, os trabalhadores não estão submetidos a restrições legais (servidão ou escravidão) de modo que dispõem de sua força de trabalho. Em terceiro, a finalidade de empregar o trabalhador consiste em expandir o capital, que é propriedade do empregador que assume o papel de capitalista.

Na sociedade capitalista, o processo de trabalho ocorre enquanto processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista. O trabalhador produz sob o controle do capitalista, e o produto não pertence ao produtor imediato (trabalhador) tendo em vista que é propriedade do capitalista. Este controla e supervisiona para que o trabalho seja realizado de forma adequada e para que os meios de produção sejam utilizados sem o desperdício da matéria-prima ou utilização desnecessária dos instrumentos de trabalho (MARX, 2008a).

O capitalista não se apropria da capacidade para o trabalho que é inerente ao trabalhador, considerando que o “trabalho, como todos os processos vitais e funções do corpo, é uma propriedade inalienável do indivíduo humano” (BRAVERMAN, 1987, p. 56). Sendo assim, o trabalhador mantém a sua força de trabalho, e o capitalista a utiliza enquanto mecanismo para produzir mais valia e ampliação do capital.

Na sociedade capitalista, o trabalhador possuidor da força de trabalho, vende-a sempre por tempo determinado para o capitalista, pois

Se a vender de uma vez por todas, vender-se-á a si mesmo, transforma-se-á de homem em escravo, de um vendedor de mercadoria em mercadoria. Tem sempre que manter sua força de trabalho como sua propriedade, sua mercadoria, o que só consegue se a ceder ao comprador apenas provisoriamente, por determinado prazo, alienando-a sem renunciar a sua propriedade sobre ela (MARX, 2008a, p.198).

Todavia, ao utilizar a força de trabalho do trabalhador no processo de produção do capital, o capitalista a explora de maneira intensa como estratégia de fazer com que o

trabalhador produza mais do que o tempo necessário para a reprodução de sua força de trabalho. Com a propriedade privada dos meios de produção, o trabalhador é separado do produto do seu trabalho, tendo em vista que perdeu a ação de determinar os fins, a organização do processo de trabalho e de ser o proprietário do que produz.

É elucidado por Marx (2008a) que a produção capitalista é iniciada quando ocorre uma ampliação na escala do processo de trabalho e o aumento na quantidade de produtos fornecidos, assim como, quando o capitalista ocupa de uma só vez um número significativo de trabalhadores. Esse autor aponta ainda os seguintes aspectos para caracterizar a origem da produção capitalista: um número considerável de trabalhadores atuando, simultaneamente, e produzindo num mesmo local ou no mesmo campo de atividade com a finalidade de produzir uma quantidade de mercadoria da mesma natureza sob a direção do mesmo capitalista.

Nesse sentido, podemos ressaltar que, no início do capitalismo, o trabalhador tinha domínio sobre como se organizava o processo produtivo tendo em vista que ainda não havia sido desprovido de seu saber técnico. Paro (2006) nos diz que, em seus primórdios, o capitalismo não mudou o processo de trabalho, pois o produtor direto, empregado pelo capitalista, continuou realizando seu ofício da mesma forma que antes, quando as condições objetivas de trabalho lhe pertenciam. O trabalhador continua transformando a matéria-prima em determinado objeto útil, manuseando a sua ferramenta. A grande diferença é que o produto do seu trabalho pertence agora ao capitalista o qual se constitui no detentor dos meios de produção.

Mas a subordinação do trabalho ao capital tem sua origem com a divisão manufatureira do trabalho, trazendo modificações consideráveis para o processo de trabalho, visto que o trabalhador passa a ser expropriado de seu saber técnico, não tendo mais domínio do resultado do seu trabalho que passa a ser fragmentado. Sendo assim, a mercadoria produzida no processo produtivo é norteadada pelo trabalho parcelado efetivado por vários trabalhadores.

Ao longo do tempo, novas técnicas de produção se desenvolveram e o capitalista passou a utilizar estratégias que possibilitassem uma contínua expansão do capital, garantindo o aumento da produtividade do trabalho. Com a incorporação de novas tecnologias no processo produtivo e a aplicação da gerência científica no processo de trabalho emerge uma transformação, que, segundo Braverman (1987) abrangeu todos os seus elementos: força de trabalho, instrumentos de trabalho, materiais de trabalho e os produtos do trabalho.



Nesse contexto, podemos evidenciar uma intensa simplificação e barateamento da força de trabalho. Assim, o trabalho na sociedade capitalista é concebido como principal fonte de ampliação do capital, e o trabalhador, para garantir suas condições objetivas de sobrevivência (alimentação, moradia, vestuário, etc.), vende sua força de trabalho, mesmo que a sua inserção no processo produtivo o degrade enquanto ser humano e retire sua liberdade.

O capitalismo contemporâneo tem passado, nas últimas décadas, por um conjunto de mudanças que buscam intensificar o processo de valorização do capital. A crise iniciada na década de 1970<sup>4</sup>, com a queda da taxa de lucro do capital, nos países centrais, provocando baixo crescimento da produção e da produtividade, repercutiu no mundo do trabalho desencadeando um processo de reorganização da produção e do trabalho denominado de reestruturação produtiva.

No setor produtivo, o modelo de gerência foi reorganizado tomando como eixo norteador a flexibilização e a integração de tarefas, assim como a utilização de novas estratégias para a reorganização do processo de trabalho e da produção por meio da microeletrônica, automação, investimentos na produção de conhecimentos científicos e sua transposição para a esfera produtiva de forma a ampliar o capital.

No modelo de acumulação taylorista/fordista as exigências para o trabalhador atuar no processo produtivo se restringiam ao domínio básico da leitura, escrita e operações matemáticas. Já no modelo flexível (Toyotista), o trabalhador necessita ter o domínio de diferentes habilidades (organizar estratégias, trabalhar em grupo, criatividade, dentre outras) as quais lhe permitam produzir mais e em menos tempo de maneira que ele atenda ao ritmo intenso imposto pelas novas tecnologias, controlar a qualidade do produto, engajamento e motivação para cumprir metas e aumentar a

---

<sup>4</sup> Embora a crise do fordismo e keynesianismo esteja situada num quadro mais amplo e complexo da crise estrutural do capital que trouxe todo um conjunto de repercussões para o processo de trabalho, culminando na reestruturação produtiva, não podemos desconsiderar alguns fatores internos tais como o movimento denominado por Antunes (2007, p. 41) de revoltas do operariado-massa, que ocorreu no final dos anos 1960 com ações que assumiram a “forma de uma verdadeira revolta do operariado-massa contra os métodos tayloristas e fordistas de produção”. Dentre algumas destas ações estão: boicote e resistência ao trabalho despótico, absenteísmo, fuga do trabalho, formas coletivas como greves parciais, operações de zelo (marcadas pelo cuidado “especial” ao maquinário, que diminuía o tempo/ritmo de produção), formação de conselhos, propostas de controle autogestionárias, crescimento do desperdício. Para esse autor, ocorreu uma interação entre os elementos constitutivos da crise capitalista, o que impossibilitou a continuidade do ciclo expansionista do capital, pois “além do esgotamento do econômico do ciclo de acumulação (manifestação contingente da crise estrutural do capital), as lutas de classe ocorridas ao final dos anos 1960 e 1970 solapavam pela base o domínio do capital e afluíam as possibilidades de uma hegemonia (ou uma contra-hegemonia oriunda do mundo do trabalho)” (ANTUNES, 2007, p. 42).

lucratividade da empresa, além de, resolver problemas que venham a emergir no próprio processo de trabalho.

Segundo Hirata (1994) estas são algumas das características do modelo de acumulação flexível a ser materializado na empresa: o trabalho em equipe de forma cooperativa, ausência de demarcação de tarefas a partir dos postos de trabalho e de tarefas destinadas aos indivíduos. Logo, a organização do trabalho passa a ser norteadada pela polivalência e pela rotação de tarefas (de fabricação, de manutenção, de controle de qualidade e de gestão da produção).

A organização do trabalho passa a ocorrer de forma mais horizontal (diferentemente da acumulação taylorista/fordista que era fundada numa verticalização de tarefas), emergindo uma tendência de corresponsabilidade dos trabalhadores e uma maior comunicação entre os setores da empresa. Isso exige do trabalhador maior habilidade de transmitir seus conhecimentos para outros indivíduos de sua equipe de produção ou de outros setores da empresa com o propósito de atingir os níveis de produtividade e lucros almejados pelos empresários.

O toyotismo favorece um maior envolvimento do trabalhador no processo produtivo, estimulando a inovação e sua participação. Todavia, Machado (1994) salienta que embora a organização de grupos semiautônomos na empresa indique um modelo de organização da produção descentralizado, uma vez que é possibilitado aos funcionários planejar, decidir e organizar o próprio trabalho há um “tempo informático que integra o que parece estar disperso. Além disso, o forte apelo à lealdade à empresa cuida de assegurar o mesmo espírito integrador e de restauração da centralização” (MACHADO, 1994, p. 182). Assim, mesmo que, na organização do trabalho, sejam materializadas formas mais participativas, integradas, grupais, envolventes e flexíveis, elas não configuram em democráticas, ainda que expressem patamares superiores que favoreçam a operacionalização do trabalho humano de maneira mais aperfeiçoada.

Esses novos modelos organizacionais, baseados na flexibilização do trabalho, buscam aumentar a produtividade, dinamizar o processo produtivo, continuando a explorar a classe trabalhadora visando contribuir para a valorização do capital. Assim, são empregadas técnicas de gestão do trabalho que, ao buscarem uma suposta maior participação do trabalhador (células de produção, trabalho em equipe, grupos semiautônomos, times de trabalho) configuram na verdade uma “participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e

estranhado<sup>5</sup>” (ANTUNES, 2007, p. 52). Esse “novo” processo de organização do trabalho é parte de um processo mais amplo de reorganização do capital, que objetiva, também, retomar seu patamar de acumulação e a intensificação das condições de exploração da força de trabalho.

O controle do trabalho humano passa a assumir novos contornos, pois ele é deslocado do supervisor para os próprios equipamentos, nas formas grupais que focalizam uma participação regulada, assim como na própria exigência de responsabilidade do trabalhador ao operar a máquina, tendo em vista que os equipamentos requerem alto custo de manutenção. Com efeito, torna-se necessário que o trabalhador, além de ser flexível, atuando em diferentes funções para dar conta das mudanças no processo de trabalho, possua conhecimentos teóricos e práticos, pois

o novo conteúdo do trabalho exige um menor recurso às atividades sensório-concretas, à força física e aos atributos musculares [...] requer, porém, um maior recurso à atividade de abstração, a capacidade analítica, necessárias para lidar com operações que levem à transformação de símbolos em ações de máquinas (MACHADO, 1994, p. 183).

As mudanças no processo de trabalho capitalista impõem a exigência de novas qualificações e, conseqüentemente, a adoção de novos perfis profissionais para os trabalhadores que buscam constantemente, se adequar às novas demandas visando enfatizar, cada vez mais, o debate sobre a necessidade de uma boa educação formal da força de trabalho.

## 1.2 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O REORDENAMENTO DO CAPITAL

A crise do Estado capitalista, ocorrida na década de 1970, proporcionou o surgimento de um novo padrão de acumulação, intitulado de “acumulação flexível” (HARVEY, 2009). A mudança no padrão de acumulação alterou, intensamente, a gestão e o processo de trabalho, representando uma nova etapa do capitalismo, considerando como tal a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados dos produtos e dos padrões de consumo.

---

<sup>5</sup> Para uma discussão aprofundada dessa temática consultar Marx (2008a) e Antunes (2007).

Antunes (2007, p. 29) afirma que, a partir do início da década de 1970, o capitalismo entrou num quadro crítico caracterizado por

1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção; 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava; 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como campo prioritário para a especulação na nova fase do processo de internacionalização; 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) a crise do welfarestate ou do “Estado do bem-estar social” e dos mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado Capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico.

Esse mesmo autor nos diz que, para enfrentar essa crise, foi iniciada uma mudança no interior do padrão de acumulação e não no modo de produção. Desse modo, buscaram-se alternativas que focalizaram, apenas, sua superfície, sem reorganizar o modo de produção capitalista no que diz respeito aos seus pilares essenciais. As ações, para conter a crise, fizeram emergir uma reorganização no capital e no seu sistema político e ideológico, cujos aspectos mais notáveis são: o surgimento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a desmontagem do setor produtivo estatal e um intenso processo de reorganização da produção e do trabalho (ANTUNES, 2007).

Na perspectiva de Cabral Neto ([2001?], p. 4)

para superar a crise, torna-se necessário ao capital engendrar novas condições de acumulação não mais nas bases anteriores que estavam se tornando improdutivas. Era preciso, pois, rearticular um conjunto de estratégias para construir um novo padrão de acumulação e de reprodução capitalista em novas bases. Essa alternativa vai ser viabilizada, dentre outras medidas, a partir do investimento mais intenso na produção de conhecimentos científicos e de sua aplicação tecnológica no sistema produtivo. Nesse contexto, observa-se o

desenvolvimento da microeletrônica, especialmente da informática (base material das grandes descobertas desse momento), da biotecnologia (potencializadora da agricultura de forma intensiva) e dos novos materiais (a combinação das novas fibras sintéticas permite ultrapassar limites impostos pelos recursos naturais). Essas mudanças propiciam uma reorganização do processo de produção e do próprio trabalho.

A crise ocorrida no mundo capitalista, no final do século XX, situa-se no quadro da crise estrutural do capital. No processo de enfrentamento da crise, foram desenvolvidas estratégias com o propósito de reorganizar o mundo da produção e recompor os patamares de acumulação realizados, principalmente, no pós- guerra em 1945.

Isso representou a consolidação de uma nova etapa de desenvolvimento do capital que se configurou num processo de mudança no interior do padrão de acumulação por meio da adoção de um novo modelo de gerência, pautado na integração e flexibilização de tarefas, fazendo emergir novas formas de acumulação flexibilizadas.

Segundo Harvey (2009, p. 140)

A acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

A produção em larga escala foi substituída pela produção em pequenos lotes, sem estoques, com uma acentuada variedade de produtos, de maneira que sejam atendidas às necessidades do mercado. Essa mudança permitiu uma aceleração no ritmo de inovação e no tempo de vida de um produto. Antes, não havia uma diversificação tão expressiva nos modelos e preços dos produtos tal como existe hoje. A cada dia, são colocadas, no mercado, inovações tecnológicas que fazem emergir também novos padrões de consumo. Sobre esse aspecto Harvey (2009, p. 148) afirma que

A meia vida de um produto fordista típico, por exemplo, era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminuiu isso em mais da metade em certos setores (como o têxtil e o do vestuário), enquanto outros – tais como as chamadas indústrias de “*thoughtware*” (por exemplo, videogames e programas de computador – a meia vida está caindo para menos de dezoito anos. A acumulação flexível foi

acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica.

Na perspectiva defendida por Antunes (2005), podemos verificar, atualmente, a necessidade de ser reduzido o tempo de vida útil dos produtos com o propósito de ser aumentada a velocidade do ciclo reprodutivo do capital. Esse fato faz com que os produtos tenham cada vez menos duração para que possam ser repostos de forma ágil no mercado.

Tomando como base esse contexto, o referido autor considera que está evidente a falácia da qualidade, tendo em vista que “quanto mais *qualidade total* os produtos alegam ter, menor é o tempo de duração” (ANTUNES, 2005, p.42, grifos do autor). É criado nesse processo, um constante incentivo por parte das empresas para que haja uma tendência restritiva do valor de uso das mercadorias visando permanecer no ranking competitivo presente em seu ramo produtivo. Isso ocasiona uma crescente produção do supérfluo, do descartável e o consumo exacerbado sem relação direta com as reais necessidades dos indivíduos.

A acumulação flexível está embasada num padrão produtivo avançado tanto organizacional quanto tecnologicamente, estruturado com base na introdução de técnicas de gestão da força de trabalho concernente à fase informacional, assim como da utilização de computadores no processo produtivo e de serviços.

Conforme nos diz Antunes (2007), dentre as principais características que diferenciam o toyotismo do taylorismo/fordismo estão:

1. A produção do toyotismo está muito vinculada à demanda, objetivando atender às necessidades mais individualizadas do mercado consumidor, enquanto no fordismo e taylorismo a produção é organizada em série e de massa.
2. Tem como base o trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções, abandonando o caráter parcelar enfatizado no fordismo.
3. O operário passa a operar, simultaneamente, várias máquinas, pois a produção passa a ser organizada de forma flexível o que contribuiu para alterar a relação homem-máquina existente no taylorismo/fordismo.
4. Objetiva o melhor aproveitamento possível do tempo, utilizando o princípio *just in time*.

5. Funciona utilizando o sistema de kanban, placas ou senhas de comando para repor peças e produtos do estoque. Comparados ao fordismo, podemos afirmar que os estoques no toyotismo são mínimos.
6. Há uma estrutura horizontalizada nas empresas do toyotismo - inclusive as terceirizadas - ao contrário da verticalidade presente nas empresas fordistas.
7. São organizados Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) nos quais os trabalhadores, em grupo, são estimulados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, como estratégia de otimizar a produtividade da empresa.

Esse modo de organização do processo produtivo demanda a necessidade de um novo perfil de trabalhador inserido num cenário de desespecialização operária, uma vez que o processo de organização do trabalho substituiu o operário parcelar pelo polivalente, de modo que ele passa a desenvolver diferentes (e múltiplas tarefas).

Para exemplificar essa nova configuração da atuação do trabalhador, podemos citar o desenvolvimento de tarefas de funcionários nas redes de supermercados que, antes ao serem contratados, desenvolviam tarefas específicas em apenas um setor da empresa. Atualmente, exige-se que esses trabalhadores, além de desempenharem tarefas concernentes aos seus setores, também sejam flexíveis e constantemente estejam desenvolvendo conhecimentos e competências para atender às necessidades da empresa. Em algumas empresas, há constante troca de funcionários nos diferentes setores com o objetivo de que eles conheçam as diversas atividades desenvolvidas, o que contribui, também, para evitar gastos com seleção, novas contratações e treinamento de pessoal.

Assim, é disseminada a ideia de que não basta apenas o sujeito - não importa sua área de atuação profissional - ser um “excelente” técnico em sua área, pois há a exigência, no cenário de disseminação do modelo flexível, de que ele seja um profissional dinâmico, criativo, que saiba trabalhar em grupo e busque de forma flexível soluções rápidas e eficazes.

Tem sido também destacada no modelo de acumulação flexível, uma organização do trabalho baseada na cooperação, e, no incentivo à participação dos trabalhadores no delineamento de projetos e ações capazes de promover o aperfeiçoamento do processo de produção. Ademais, são desenvolvidas funções de diagnosticar e resolver problemas, manutenção e controle de qualidade nos próprios postos de trabalho.

Essa perspectiva de incentivo à participação dos trabalhadores tem sido utilizada também enquanto estratégia dos detentores do capital para aumentar os níveis de motivação dos funcionários para que possam se sentir responsáveis pelos objetivos traçados e pelos resultados atingidos pela empresa. Por conseguinte, os empresários defendem que a participação dos funcionários não só na execução, mas também no planejamento de algumas ações propicia a expressão de ideias, atitudes criativas e uma adaptação às estratégias empresariais para atender às necessidades imediatas da empresa.

Ressaltamos que essa participação e comprometimento do trabalhador com os objetivos da empresa representam uma nova forma de exploração e manipulação manifestada, discretamente, no contexto de reordenamento do capital. A subjetividade do trabalhador passa a ser objeto de exploração do capital na medida em que se exige mais comprometimento do sujeito na produção capitalista.

Para Hirata (1997), ocorreu a propagação de um novo conceito de produção que contribuiu para se pensar e dispor, de forma diferente, a divisão do trabalho, assim como o lugar do indivíduo na organização. No sistema fordista de produção em massa, eram exigidos trabalhadores semiqualeificados, que fossem disciplinados para cumprir, de maneira rigorosa, as normas solicitadas, não sendo permitida a comunicação durante o trabalho na linha de produção. No modelo flexível, emerge uma

Outra modalidade de organização da produção e do trabalho e uma outra lógica de utilização da força de trabalho em comparação com o taylorismo e o fordismo: divisão menos acentuada do trabalho, integração mais pronunciada de funções, expectativa correspondente a tais características organizacionais de maior impulso para a formação e reprofissionalização da mão de obra (HIRATA, 1997, p. 24).

Cabe-nos analisar, os novos paradigmas produtivos além de sua aparência de modo a não camuflarmos a ofensiva do capital a classe trabalhadora tendo em vista que as mudanças ocorridas na produção capitalista, por meio da acumulação flexível, não buscam privilegiar o desenvolvimento do indivíduo, visto que uma das principais finalidades é o processo de reordenamento e expansão do capital, bem como a intensificação das condições de exploração da força de trabalho.

Para Antunes (2007), há uma premente necessidade de uma reflexão crítica sobre a nova configuração do mundo do trabalho, assim como o entendimento do que é a classe trabalhadora na atualidade, seu sentido e sua forma de ser. Ele destaca que, no



capitalismo contemporâneo, há uma crescente imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo<sup>6</sup> e a classe trabalhadora incorpora essas duas dimensões básicas do trabalho sob o capitalismo.

A classe trabalhadora não se reduz ao proletariado industrial porque o conceito é compreendido num sentido amplo e envolve atualmente a “totalidade dos assalariados homens e mulheres que vivem da venda da força de trabalho e que são despossuídos dos meios de produção” (ANTUNES, 2007, p. 196). Por isso, esse autor destaca que, para compreender o que é a classe trabalhadora hoje, é necessário situá-la numa noção mais abrangente. Assim, explicita que

Uma noção ampliada de classe trabalhadora deve incluir também todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial e dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural que vende sua força de trabalho para o capital. Incorpora o proletariado precarizado, o subproletário moderno, *part-time*, o novo proletariado dos McDonald's, os trabalhadores terceirizados e precarizados, os trabalhadores assalariados da chamada “economia informal” – que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital –, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva na fase de expansão do desemprego estrutural. A classe trabalhadora hoje, exclui naturalmente, os gestores do capital seus altos funcionários, que detem papel de controle no processo de trabalho, de valorização e reprodução do capital no interior das empresas, e que recebem rendimentos elevados, ou ainda aqueles que de posse de um capital acumulado, vivem da especulação e dos juros. Exclui também, em meu entendimento, os pequenos empresários, as pequenas burguesias urbana e rural proprietárias (ANTUNES, 2005, p. 60-61).

Esse mesmo autor chama a atenção para as características assumidas pela classe trabalhadora hoje, discutindo algumas tendências que materializam a configuração do mundo do trabalho na atualidade. A primeira tendência consiste na redução do operariado manual, fabril, estável característico do padrão de acumulação taylorista/fordista. Embora essa redução ocorra de forma diferenciada, na medida em que está atrelada às particularidades de cada país e a sua inserção na divisão internacional do trabalho, podemos percebê-la em escala mundial. A tônica na

---

<sup>6</sup> Para um aprofundamento na discussão sobre trabalho produtivo e improdutivo, consultar a obra de Marx (2008b).

acumulação flexível é um menor número de trabalhadores com maiores níveis de produtividade.

A segunda tendência diz respeito a um considerável aumento do assalariamento e do proletariado precarizado em escala mundial. Mesmo com a situação de redução dos empregos estáveis, houve um aumento excessivo no número de trabalhadores que atuam em regime de tempo parcial, bem como em trabalhos assalariados temporários. Antunes (2005, p. 17) afirma que

Esse quadro configura uma nova morfologia do trabalho: além dos assalariados urbanos e rurais que compreendem o operariado industrial, rural e de serviços, a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time*, que exercem trabalhos temporários, entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo.

Uma outra tendência que tem caracterizado a classe trabalhadora, no contexto atual, é o aumento intenso do trabalho feminino no mundo do trabalho. Sobre esse aspecto, Antunes (2007, p. 109) nos diz que

É evidente que a ampliação do trabalho feminino no mundo do trabalho das últimas décadas é parte do processo de emancipação parcial das mulheres, tanto em relação a sociedade de classes quanto as inúmeras formas de opressão masculina, que se fundamentam na tradicional divisão social e sexual do trabalho [...] os salários, os direitos, as condições de trabalho, em suma, a precarização das condições de trabalho tem sido ainda mais intensificada quando, nos estudos sobre o mundo fabril, o olhar apreende também a dimensão de gênero.

Somada a esses aspectos, a condição salarial das mulheres ainda permanece num patamar de desigualdade em relação aos homens em diversos ramos de atividade econômica. Quanto à divisão sexual do trabalho operacionalizada pelo capital no setor industrial, Antunes (2007) realça que, normalmente, os homens desenvolvem atividades de concepção ou que estejam ligadas ao capital intensivo, enquanto as mulheres são designadas a desenvolver atividades que exigem menor qualificação, são elementares e estão, muitas vezes, embasadas em trabalho intenso.

Devido à duplicidade de seu ato laborativo, as mulheres trabalhadoras são duplamente exploradas pelo capital tanto no espaço produtivo quanto no reprodutivo,

pois além de atuarem no setor público, fabril e de serviços, também são fundamentais nas tarefas inerentes ao trabalho doméstico. Desse modo, a mulher trabalhadora

Realiza suas atividades de trabalho duplamente, dentro e fora de casa [...] ela duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos e de si própria (ANTUNES, 2007, p. 108).

Mesmo ocorrendo uma transformação configurada numa participação mais efetiva das mulheres trabalhadoras nas diversas atividades econômicas dos setores de serviços e atividades industriais, o que materializa uma “certa emancipação parcial” das mulheres no cenário histórico da opressão masculina. Tal configuração na sociedade capitalista tem ocasionado uma carga de trabalho e de cobranças sociais acentuadas para as mulheres, além de uma exploração intensa pelo capital e de condições de trabalho precarizadas.

A quarta tendência apontada por Antunes (2007) expressa uma acentuada expansão dos assalariados médios no setor bancário, turismo, supermercados, intitulados de setores de serviço em geral. Estes integram o grupo de novos proletários devido ao fato de possuírem uma degradação intensa no assalariamento, tal como ressaltado na primeira e segunda tendência.

A quinta tendência é caracterizada pela exclusão crescente de jovens e dos trabalhadores considerados “velhos” pelo capital para atuarem no mundo do trabalho. Os jovens são caracterizados por Antunes (2007) como sujeitos que concluem seus estudos no nível médio ou superior e não conseguem ingressar no mercado de trabalho. Os trabalhadores considerados “velhos” pelo capital possuem 40 anos ou mais e, ao ficarem desempregados, dificilmente conseguem reingressar no mercado de trabalho, passando a desenvolver trabalhos informais, parciais, *part time*, etc. uma vez que

O mundo do trabalho capitalista hostiliza diretamente esses trabalhadores, em geral herdeiros de uma “cultura fordista”, de uma especialização que, por sua unilateralidade, contrasta com o operário polivalente e multifuncional (muitas vezes no sentido ideológico do termo) requerido pela era toyotista (ANTUNES, 2007, p. 112).

Podemos perceber que, na atualidade, o mercado de trabalho tem passado por uma reestruturação intensa resultante de fatores, tais como: excessiva volatilidade do mercado, aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, enfraquecimento do poder sindical e quantidade excessiva de mão de obra excedente composta por desempregados ou subempregados (HARVEY, 2009).

Ao se apropriarem das vantagens advindas desse cenário, os empresários passaram a impor contratos de trabalho mais flexíveis para que as necessidades específicas de cada empresa fossem atendidas. Uma das estratégias que tem sido comum em determinadas empresas é fazer com que o empregado trabalhe “bem mais em períodos de pico de demanda, compensando com menos horas em períodos de redução da demanda” (HARVEY, 2009, p. 143).

A título de ilustração, podemos citar os períodos que antecedem algumas datas comemorativas em nosso país (Dia das Mães, Dias dos Pais, Natal) quando temos a ampliação da jornada de trabalho em algumas empresas para suprir a demanda de procura de determinados produtos e serviços. Nesses períodos, principalmente na época que antecede os festejos natalinos observamos, no caso brasileiro, um maior número de trabalhadores contratados em tempo parcial, temporário ou subcontratado. Isso evidencia características da segunda tendência discutida por Antunes (2007) no cenário das mudanças do mundo do trabalho na atualidade em que há uma redução no emprego formal e uma crescente ampliação do trabalho em tempo parcial, subcontratado ou temporário.

Harvey (2009) faz uma discussão detalhada da estrutura do mercado de trabalho no contexto da acumulação flexível, subdividindo a classe trabalhadora em dois grupos os quais são o centro e a periferia, que é subdividida em dois subgrupos considerados pelo autor como bem distintos.

O centro é um grupo que cada vez mais tem diminuído. Ele é formado por empregados em tempo integral que gozam de boas perspectivas de promoção, formação, de uma pensão, um seguro, dentre outras vantagens. Para isso, deve atender às exigências de ser adaptável, flexível e caso houver necessidade da empresa, geograficamente móvel.

A periferia composta de dois subgrupos possui características bem distintas. O primeiro subgrupo é constituído por empregados em tempo integral que possuem habilidades fáceis de ser encontradas no mercado de trabalho. Dentre eles, estão o

pessoal do setor financeiro, secretarias, pessoal que atua nas áreas de trabalho rotineiro e manual menos especializado (HARVEY, 2009).

O segundo subgrupo periférico tem tido um significativo crescimento nos últimos anos e é composto por empregados que dispõem de uma flexibilidade numérica maior e, conseqüentemente, de menos segurança no emprego. Dentre os empregados que compõem esse subgrupo estão: empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinandos com subsídio público (HARVEY, 2009).

Alguns fatores considerados relevantes para o conjunto dos trabalhadores - direitos de pensão, coberturas de seguro, níveis salariais dignos e estabilidade no emprego - têm sido rebaixados a segundo plano no quadro geral de reestruturação do mercado de trabalho, o que intensifica ainda mais a precarização e exploração da classe trabalhadora pelo capital. É nesse cenário que se configura cada vez mais a tendência do mercado de trabalho em “reduzir o número de trabalhadores centrais e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins” (HARVEY, 2009, p. 144).

Os trabalhadores, cada vez mais, têm passado por um processo de exclusão social, caracterizado pelo desemprego estrutural que tem atingido não só os polos industriais, mas os diversos ramos de atividades. Corroboramos o pensamento de Kuenzer (2002) quando afirma que está emergindo no mundo do trabalho um processo que ela caracteriza como “exclusão includente”, pois podem ser visualizadas estratégias que contribuem para a exclusão do trabalhador do mercado de trabalho no qual

São identificadas varias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim, é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado (KUENZER, 2002, p. 92).

Essa lógica tem atingido, de forma contundente, a classe trabalhadora e atuado como veículo disseminador para o aumento no número de trabalhadores que compõem o quadro do desemprego estrutural. Ademais, estabelece relação com o cenário de novas relações entre capital e trabalho expresso no âmbito da nova configuração do

capitalismo que é pautado no processo de reestruturação produtiva e utiliza estratégias que visam intensificar novos tipos de controle e de exploração do trabalhador, garantindo a obtenção de lucros e a autorreprodução do capital (ANTUNES, 2007; KUENZER, 2002; FRIGOTTO, 2005).

Nesse contexto de um acentuado crescimento nas taxas de desemprego, queda generalizada dos salários e aumento do trabalho informal, emerge o conceito de empregabilidade, que diz respeito ao nível de capacidade que os trabalhadores devem possuir para permanecer empregados ou encontrar novos empregos, quando houver demissão. Esses trabalhadores deverão dar respostas às exigências de qualificação colocadas pelas demandas requeridas pelas mudanças tecnológicas do mundo produtivo (OLIVEIRA, 2000).

Essa autora realça que

O conceito de empregabilidade responsabiliza o trabalhador pela sua condição de desempregado. O trabalhador é o culpado pelo seu desemprego ou pela falta de emprego, já que ele atende às demandas do mercado de trabalho, seja por maiores especializações, escolaridade ou nível salarial. Essa situação contribui ainda mais para uma visão acrítica por parte do trabalhador em relação à precarização do trabalho, o que faz com que aceite trabalhar sob condições quaisquer, como forma de escapar ao desemprego (OLIVEIRA, 2000, p. 226).

Frigotto (2005) chama a atenção para o aspecto de que as políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo, assim como o desenvolvimento produtivo focalizado na incorporação da ciência e tecnologia, contribuíram para a propagação do desemprego estrutural e do trabalho precarizado. O autor assinala algumas tendências que compõem o quadro de desemprego entendido como um problema social e político relevante desde os anos 1980. Dentre eles merecem destaque:

a) desestabilização dos trabalhadores estáveis. Estes constituem aproximadamente um terço da população economicamente ativa do mundo. Essa desestabilização dá-se pela crescente incorporação de novas tecnologias ao processo de produção e a conseqüente intensidade do trabalho e da exploração e pela permanente ameaça de perda do emprego; b) instalação da precariedade do emprego, mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização etc.; c) aumento crescente de sobrantes. Trata-se de contingentes não integrados e não integráveis ao mundo imediato da produção (FRIGOTTO, 2005, p. 122).

Consideramos necessário ressaltar que esse processo de reestruturação produtiva que fez emergir um conjunto de mudanças no mundo do trabalho, sendo o elemento propulsor de um “novo conceito de produção”, representado pela adoção de um novo paradigma industrial que rompeu com a hegemonia do taylorismo e do fordismo não se constituiu num processo instantâneo e acelerado. Este foi resultado de um processo histórico, político e social<sup>7</sup> que faz parte de um quadro mais amplo do reordenamento do capital e que está subordinado as condições estruturais de cada país.

Portanto, Harvey (2009, p. 179) afirma que a transição do fordismo para a acumulação flexível ainda não foi totalmente consolidada, tendo em vista que

As tecnologias e formas organizacionais flexíveis não se tornaram hegemônicas em toda parte – mas o fordismo que as precedeu também não. A atual conjuntura se caracteriza por uma combinação de produção fordista altamente eficiente (com frequência nuançada pela tecnologia e pelo produto flexível), em alguns setores e regiões (como os carros nos EUA, no Japão ou na Coreia do Sul) e de sistemas de produção mais tradicionais (como Singapura, Taiwan ou Hong Kong) que se apoiam em relações de trabalho “artesaniais”, paternalistas ou patriarcais (familiares) que implicam mecanismos distintos de controle do trabalho.

Embora a acumulação flexível tenha representado a reinauguração de um novo patamar de organização do processo produtivo com um amplo interesse do capital ocidental que estava inserido numa crise desde 1970, podemos afirmar que a sua adaptabilidade dependia das particularidades de cada país (condições econômicas, sociais, políticas e ideológicas), da sua inserção na divisão internacional do trabalho, da existência dos movimentos sindicais, dentre outros (ANTUNES, 2007).

Conforme destacamos anteriormente, a atual etapa de desenvolvimento capitalista assumiu uma forma flexibilizada na organização e no gerenciamento da produção, possibilitando a recomposição e expansão do capital. Esse processo intensificado com o avanço científico e tecnológico trouxe novas demandas para os trabalhadores no sentido de que eles sejam qualificados, multifuncionais e adequados aos novos métodos de trabalho. Emerge, nesse cenário, uma concepção de educação voltada, principalmente, para atender às novas exigências impostas pelo mundo do

---

<sup>7</sup> Para um aprofundamento a respeito das condições sociopolíticas, econômicas e culturais que compõem o processo de reestruturação produtiva, consultar Harvey (2009).

trabalho que visam legitimar interesses e necessidades do capital e operacionalizar novas formas de exploração dos trabalhadores.

### 1.3 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUA REPERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O atual cenário de transformações nas esferas econômica, política, social e cultural impulsionado pela reestruturação produtiva, globalização dos mercados, avanços tecnológicos, organização de novas tecnologias da informação e comunicação, reconfiguração nos paradigmas da ciência e consolidação das políticas neoliberais tem causado impactos também nos processos de produção, organização do trabalho e, conseqüentemente, no perfil dos trabalhadores e em seu processo de formação, pois novas maneiras de utilização da força de trabalho vão sendo criadas, assim como novas exigências referentes à qualificação para o trabalho.

Emerge, nesse cenário, o discurso da necessidade de formação e treinamento de mão de obra tendo em vista que o modelo de acumulação flexível impôs novas demandas para a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, consubstanciando, assim, a organização de novos perfis profissionais diferentes daqueles que predominavam no modelo de acumulação taylorista/fordista porque a ênfase, nas habilidades manuais ou naquelas que demandavam coordenação fina e/ou acuidade visual, desloca-se para habilidades cognitivas e comportamentais.

Na atualidade, dentre as habilidades exigidas aos trabalhadores, podemos citar: necessidade de nível de escolaridade mais elevado, interpretação da realidade, forma adequada de se expressar em diferentes contextos sociais, convivência em grupo, capacidade de resolver problemas no próprio contexto do trabalho, uso adequado das tecnologias da informação e comunicação, além de ter disponibilidade para a aquisição de constantes aprendizados que tragam obtenção de lucros e concretizem resultados satisfatórios para a empresa.

Sobre esse aspecto, Kuenzer (1999, p. 162) nos diz que a mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica passa a exigir dos trabalhadores

O desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como, análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas



de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente e assim por diante.

Essa mesma autora nos diz que há uma acentuada contradição no âmbito da incorporação da ciência e da tecnologia no que se refere aos processos produtivos e sociais visando à acumulação do capital uma vez que, quanto mais as tarefas são simplificadas, mais podemos perceber o nível de exigência que tem sido delineado para a atuação dos trabalhadores, incluindo a ampliação da escolaridade e a participação permanente em processos de educação continuada. Na acumulação flexível a mediação da relação entre educação e trabalho ocorre por meio do conhecimento, ou seja, domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores.

É nesse cenário que novas exigências emergem para o contexto escolar passando a criticar a atuação da escola enquanto transmissora de informação. Nas análises sobre as novas demandas para o contexto escolar, é defendido que sejam criados espaços onde o conhecimento seja trabalhado de forma significativa, para que os alunos se tornem sujeitos aprendentes capazes de transformar informação em conhecimento, analisando criticamente e utilizando-o em diferentes contextos.

Alarcão (2003a), ao discutir o papel a ser assumido por alunos, professores e escola na sociedade da informação, afirma que nesse, contexto, em que o número de informações é cada vez mais intensificado, são exigidas competências de acesso, avaliação e gestão da informação. Logo, a escola deixou de deter o monopólio do saber, porque outras instituições e mídias oferecem diferentes tipos e acessos à informação; o professor não é mais o único a deter conhecimentos e o aluno não é tido mais como um receptor passivo de informações. Ele precisa aprender a “gerir e a relacionar informações para transformá-las em conhecimento” (ALARCÃO, 2003a, p. 15).

Assim, para possibilitar a construção de conhecimentos de forma significativa pelos alunos, é necessário que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que permitam a curiosidade intelectual, capacidade de utilização e recriação do conhecimento, constantes questionamentos e o desenvolvimento da capacidade da autoaprendizagem, adaptação a novas situações, preservando sua identidade própria, gerir sua própria vida, saber decidir e assumir responsabilidades, trabalhar em grupo, resolver problemas e saber aceitar as diferenças (ALARCÃO, 2003a).

Ademais, é necessário que sejam trabalhadas ações que não focalizem, apenas, o domínio de capacidades para a busca/acesso a informação, mas também que sejam consolidadas aprendizagens sobre como transformar as informações internalizadas em conhecimento, pois sabemos que não há aprendizagem apenas com o acesso a informação; ela precisa ser transformada em conhecimento.

Devido a tais demandas, a escola pública precisa repensar o seu papel e as práticas que têm sido desenvolvidas, as quais, em muitos casos, continuam conservadoras e desvinculadas dos debates educacionais sobre os novos processos de ensinar e aprender. Além disso, é nesse quadro de novas atribuições da escola que se impõe a necessidade de analisar e valorizar as práticas que têm contribuído para a aprendizagem dos alunos,

Criar novas práticas no trabalho em sala de aula, na elaboração do currículo, na gestão e no relacionamento entre a equipe escolar, alunos e comunidade. Temos, portanto, além de uma nova clientela, a necessidade de assumirmos novas características organizacionais e pedagógicas frente as atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico (LEITE; DI GIORGI, 2004, p. 136).

Consideramos pertinente a elaboração de estratégias que busquem melhorar a qualidade da educação, concebendo a escola como espaço de construção de cidadãos integrantes de uma sociedade que merecem ter acesso a conhecimentos necessários a uma atuação ativa, consciente de seus direitos e deveres. E não pensar a escola somente como espaço de preparação de indivíduos para atuar no mercado.

A educação escolar está sendo reconfigurada a partir de perspectivas defendidas por representantes de setores da política e da economia que subordinam a atuação dessa instituição à lógica das exigências do capital. Tal aspecto é criticado por Franco (1998, p. 106), quando afirma que a educação básica tem sofrido um processo de deterioração, e, por tradição “a formação técnico-profissional tem sido decidida no campo técnico-empresarial, o mercado. Essa concepção é ambígua e tende a reduzir a educação ao atendimento às necessidades do mercado de trabalho e à lógica empresarial”.

Compreendemos que a escola, na atualidade, precisa repensar sua função social e desenvolver novas estratégias pedagógicas e organizacionais, capazes de contemplar as novas exigências que têm emergido do processo de transformações ocorrido em

nossa sociedade. Por conseguinte, é preciso conceber uma formação que articule a formação e a atuação política de um profissional cidadão, ou seja, que o aluno, em seu processo de formação, tenha a possibilidade de se apropriar e construir novos conhecimentos e habilidades técnicas. Mas tal processo não deve ser pensado, apenas, com fins econômicos para responder às demandas do mercado.

Dessa forma, conforme explicita Severino (2000b), o currículo deve proporcionar a concretização de outros objetivos, dentre eles, a formação política e ética do estudante, para que ele compreenda o seu papel enquanto cidadão em uma sociedade fortemente marcada por relações de poder, exclusão e opressão.

As suas ações devem ser norteadas por uma perspectiva de transformação, em vez de passividade de modo que sejam mobilizados esforços para a materialização de formas alternativas de convivência que ultrapassem o individualismo e a competitividade buscando a construção de uma sociedade justa, equitativa e mais humana, o desenvolvimento pessoal e coletivo e uma participação política.

## **2 O TRABALHO DOCENTE: FUNDAMENTOS, SIGNIFICADOS E DEMANDAS EDUCACIONAIS**

A reestruturação produtiva que fez emergir um novo padrão de produção e acumulação do capital, embora seja mais intensa nas indústrias, também tem focalizado o setor de serviços. Logo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm atingido as condições objetivas de trabalho dos trabalhadores no que se refere ao conteúdo e à forma; com os profissionais da educação não tem sido diferente, ou seja, embora o trabalho docente apresente características particulares, não sendo possível impor de forma mecânica a reestruturação produtiva, podemos observar que esse processo de reorganização do setor produtivo trouxe impactos para o trabalho desse profissional, redefinindo seu espaço de formação e atuação, conteúdo, saberes, formas de contratação e condições de trabalho. Por isso, esse capítulo priorizará uma discussão sobre as relações capitalistas de produção e sua repercussão no trabalho docente, a organização do trabalho escolar e as condições de trabalho dos professores.

### **2.1 AS RELAÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NO TRABALHO DOCENTE**

O debate em torno do papel e das práticas desenvolvidas na educação escolar tem sido intensificado nos últimos anos. Os desafios têm se multiplicado a cada dia, já que a escola, atualmente, tem sido pressionada a repensar o seu papel para atender às novas demandas educacionais impostas pela reestruturação produtiva, avanços científicos e tecnológicos, mudanças nas formas de produção e disseminação do conhecimento, assim como pela implementação de reformas educacionais que buscam modernizar os sistemas de ensino, atender às exigências impostas pelo contexto de reordenamento do capital e acordos estabelecidos com os organismos internacionais.

Conforme afirma Libâneo (2004, p. 38),

O ensino tem sido afetado por uma série de fatores: mudanças nos currículos, na organização das escolas (formas de gestão, ciclos de escolarização, concepção de avaliação etc.), introdução de novos recursos didáticos (televisão, vídeo, computador, internet), desvalorização da profissão docente. Isso leva a mudanças na organização escolar e na identidade profissional de professor, que é o

conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem a especificidade do trabalho de professor.

Nesse cenário em que novas demandas têm sido delineadas para a organização escolar e, conseqüentemente para o trabalho docente, consideramos pertinente discutir a natureza do trabalho docente, seu significado e quais as características que ele assume no contexto da sociedade capitalista.

O trabalho docente é compreendido enquanto processo humano concreto, que é subordinado às formas históricas de produção e reprodução da existência e isso implica entendê-lo como vinculado à totalidade do trabalho, tal como se materializa na sociedade capitalista. De forma, mais específica, consideramos que o trabalho docente inclui não apenas o que é trabalhado em sala de aula, mas também o processo de ensino e aprendizagem, a participação do professor no planejamento das tarefas educativas, elaboração de propostas pedagógicas, participação na gestão do trabalho escolar, articulação da escola com a comunidade e famílias (OLIVEIRA, 2010; MIRANDA, 2005).

Oliveira (2002) discute os conceitos de organização escolar e organização do trabalho escolar, considerados essenciais na compreensão das relações de trabalho na escola. Sendo assim, a organização escolar diz respeito à forma como o ensino está organizado: currículo, programas de ensino, metodologia e procedimentos didáticos, formas de avaliação, distribuição de conteúdos entre horas-aula, calendários escolares, dentre outros. A organização do trabalho escolar se constitui em um conceito econômico e se reporta à divisão do trabalho na escola, à forma como o trabalho e os trabalhadores estão organizados. Dentre os elementos envolvidos, estão: atribuição de funções, tarefas, carga horária dos professores em seu posto de trabalho, formas de avaliação do desempenho, controles e horários de trabalho.

Discutir o trabalho docente implica compreender as relações que ele estabelece com os contextos históricos e a dinâmica de organização da educação escolar no conjunto das demandas que emergem da sociedade, ou seja, a educação escolar é determinada por fins, exigências sociais, políticas e ideológicas. Tais aspectos da dinâmica social influenciam no delineamento de objetivos da educação, na organização escolar e na configuração assumida pelo trabalho docente.

Tardif e Lessard (2008, p. 44) reforçam essa perspectiva, quando, assim, se expressam:

A organização escolar na qual o trabalho é desenvolvido tampouco é um mundo fechado, ela não é autônoma, mas participa de um contexto social mais global no qual está inscrita. Esse contexto social não é uma abstração sociológica, nem um horizonte longínquo ou situado “fora” da escola. Pelo contrário, tal contexto social está tanto “dentro” quanto “fora” da escola, é ao mesmo tempo individual e coletivo.

Esses autores situam a docência enquanto um trabalho humano sobre seres humanos que assume a característica de trabalho interativo, considerando que o trabalhador docente se relaciona com o seu objeto utilizando a interação humana. Desse modo, a docência se constitui em um trabalho no qual o objeto não está circunscrito a uma matéria inerte ou apenas símbolos, tendo em vista que este se materializa no conjunto de relações humanas estabelecidas com pessoas que têm a capacidade de tomar iniciativas, resistir ou participar de situações ou ações criadas pelo professor.

Assim, a interatividade é caracterizada como o principal objeto do trabalho docente, porque um dos aspectos fundamentais do trabalho do professor consiste em coordenar uma turma e interagir com os alunos para que eles construam novas aprendizagens.

Cada sala de aula constitui um grupo social, e a interação é construída por meio da relação professor-aluno e aluno-aluno e é no convívio cotidiano que ocorre a troca e (re)construção de hábitos, atitudes, valores, crenças, formas de se expressar, conhecimentos e consolidação de novas aprendizagens. Sendo o conhecimento construído por meio de um processo interpessoal, é óbvio que tanto o professor quanto os alunos realizam aprendizagens.

Ao coordenar as tarefas desenvolvidas na sala de aula, o professor necessita interpretar as situações que surgem nesse ambiente para que sua atuação auxilie na organização do processo de ensino, proporcionando aos alunos a consolidação de aprendizagens. Com base em suas expectativas, pré-julgamentos e pré-conceitos o docente interpreta os movimentos dos alunos, suas falas, reações, motivações, progressos, dificuldades e passa a compreender o que acontece na sala de aula (TARDIF; LESSARD, 2008).

Esses autores elucidam que a docência como qualquer trabalho humano pode ser vista, também, como uma atividade, visto que, ao trabalhar, o indivíduo age num determinado contexto, procurando atingir um objetivo e utiliza utensílios e técnicas com o propósito de, ao atuar sobre um material, transformá-lo. No que se refere, especificamente, ao trabalho efetivado pelo professor, é explicitado que “ensinar é agir

na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 49).

Nesse sentido, o papel do professor é ajudar os alunos a realizar aprendizagens por meio da criação de estratégias e condições para que o aluno, enquanto sujeito, atue sobre o objeto de conhecimento e busque informações, trabalhe em equipe, pesquise, realize descobertas e desenvolva capacidades intelectuais como pensar, analisar, criticar, argumentar e dar significado pessoal às informações internalizadas.

Ao organizar o processo de ensino, o professor busca atingir objetivos de socialização e instrução, num contexto de interação constante com os alunos, utilizando como referência não só seus conhecimentos acadêmicos e da experiência profissional, mas também diretrizes propostas pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação, orientações pedagógicas recebidas em ações de formação continuada, materiais impressos ou digitais com conteúdos pedagógicos, os quais expressam os fins do trabalho docente, assim como orientam caminhos para que tais objetivos sejam alcançados.

Segundo Tardif e Lessard (2008), mesmo com a possibilidade de traçar objetivos para a organização do trabalho docente, há uma dificuldade, que torna quase impossível, indicar com exatidão se o objetivo do trabalho do professor foi concretizado, diferentemente do trabalho do advogado que consegue determinar se ganhou ou perdeu uma causa ou ainda, no caso do médico, se o paciente ficou curado ou ainda está doente. Todavia, no caso do docente, os autores chamam a atenção para o fato de que os resultados ou produtos de seu trabalho

Tem um alcance relativamente indeterminado no sentido de que todo professor toma os alunos no pé em que estão e espera-se que no fim do ano estejam num nível superior. Ademais, nenhum professor pode dizer que ele, sozinho, iniciou ou completou a educação de um aluno. Além disso, o trabalho docente é interdependente no tempo, é um trabalho coletivo de longa duração; paradoxalmente, porém o professor trabalha quase exclusivamente só, de maneira autônoma (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 205).

Dessa forma, os autores afirmam que existem vários fatores que contribuem para a indeterminação do resultado do trabalho docente. Um deles é o fato de a aprendizagem (consumação) acontecer, habitualmente, concomitante ao ato de ensinar

(produção). Nesse caso, é uma tarefa complicada separar o trabalhador do resultado do seu trabalho e observar separadamente este de seu local de produção. E o próprio produto da docência parece intocável, daí, a dificuldade em medi-lo e avaliá-lo.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho docente, o professor participa de diferentes atividades, que não se restringem a ministrar aulas. Dentre as atividades que compõem o seu trabalho, podemos citar: reuniões com equipe de gestão da escola e pais, supervisão de estagiários no magistério, planejamento pedagógico na escola (semanal, quinzenal ou mensal), preparação de aulas, correção e a avaliação, participação em jornadas pedagógicas e diversas ações de formação continuada promovidas pelas Secretarias de Educação ou outras instituições, além de participação em comissões, e em atividades sindicais.

Tais atividades compõem a carga de trabalho do professor e podem ser analisadas, conforme Tardif e Lessard (2008), com base em uma perspectiva administrativa, determinada em conteúdos e duração da organização escolar definidas por normas oficiais (leis, decretos, convenções coletivas, etc.) advindas dos governos, podendo ter sido negociadas com entidades representativas dos professores. Porém, essas atividades também podem ser analisadas tomando como base as exigências reais que emergem do trabalho cotidiano realizado na escola.

Sendo assim, as condições de trabalho dos professores são definidas como variáveis que, possivelmente, caracterizarão algumas dimensões quantitativas do ensino: tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, salário dos professores, dentre outros.

Tardif e Lessard (2008) chamam a atenção para o fato de que essas variáveis são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar, avaliar e remunerar o trabalho docente. Tais variáveis também têm sido usadas por agências como a OCDE e UNESCO visando o desenvolvimento de estudos comparativos entre os professores dos diferentes países.

Segundo esses autores, alguns fatores devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores. Dentre eles, estão:

- Fatores materiais e ambientais, tais como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Podemos destacar a falta de equipamento informático, a fragilidade do acervo da biblioteca, a falta de



material de trabalho adequado e a subordinação aos horários de transporte em regiões distantes, etc.

- Fatores sociais, como a localização da escola em meio urbano ou rural, em bairros com situação econômica elevada ou pobre; venda de drogas no entorno da escola, atos de violência e vandalismo, etc.
- Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, dentre eles, a diversidade da clientela da escola, tamanho das turmas, idade dos alunos, sexo, maturidade, presença de alunos com necessidades educacionais especiais ou com dificuldades de aprendizagem e adaptação etc.
- Fatores resultantes da organização do trabalho: o vínculo empregatício (regular, precário, por contrato), tempo de trabalho, número excessivo de atividades além do ensino, realização de atividades à noite, no final de semana, férias, etc.
- Exigências formais ou burocráticas a cumprir: horários determinados a serem cumpridos, avaliação dos alunos, participação em reuniões obrigatórias, atendimento aos pais, tarefas administrativas, etc.

Além desses fatores, deve ser considerada a maneira como os docentes lidam com eles, tendo em vista que as estratégias utilizadas para evitá-los ou assumi-los estão atreladas a alguns aspectos como: a idade, o tempo de profissão dos professores, sua experiência, a maneira como eles compreendem o seu papel e, ainda, o sexo, visto que as mulheres que compõem a maioria do grupo docente vivenciam dupla jornada, pois elas têm que conciliar o trabalho com os afazeres domésticos.

Além disso, vários dos fatores elencados, anteriormente, remetem ao pensamento dos professores e a sua afetividade. Por exemplo, o fato de trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais ou com alunos extremamente indisciplinados e violentos influencia na carga de trabalho dos professores.

Esse contexto de trabalho demanda um conjunto de necessidades e exigências que incidem sobre a carga mental do docente, porque ele terá que, constantemente, se adaptar e criar novas estratégias para lidar com os desafios de trabalhar com o grupo de alunos. E isso pode “gerar um esgotamento quando os professores não controlam seu ambiente de trabalho e se vêem submetidos, por exemplo, a mudanças repentinas no número de alunos, uma redução nos recursos disponíveis, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 114).

Por isso, esses autores realçam que, ao estudar o trabalho docente não podemos nos limitar apenas a descrever prescrições oficiais, mas também é necessário “empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 112).

Enquanto sujeitos sociais, os professores materializam propostas oficiais, mas, em seu trabalho, também analisam, criticam e ressignificam orientações definidas pelas políticas educacionais. O contexto escolar é dinâmico e multifacetado, o que exige dos professores um constante repensar e desenvolvimento de estratégias para atender às demandas que surgem do próprio contexto social, como também das relações entre os diferentes atores escolares (alunos, pais, funcionários, professores, diretores, coordenadores e técnicos das Secretarias de Educação).

Por isso, conhecer o cotidiano em que atuam os docentes dando-lhes a oportunidade de se pronunciar a respeito de suas necessidades, anseios e de como lidam e organizam seu trabalho pedagógico, com base nas determinações e exigências das propostas educacionais, se constitui numa perspectiva de estudo que valoriza o sujeito enquanto participante da construção de sua *práxis* educativa.

Basso (1998, p. 3), ao discutir o significado do trabalho docente, afirma que ele é constituído pela finalidade da ação de ensinar que compreende o objetivo e conteúdo concreto “efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno”. Esse processo de apropriação é materializado na escola por meio da mediação entre professor e aluno.

Mas a referida autora afirma que a mediação existente na escola entre professores e alunos possui especificidades, pois a educação formal tem como objetivo específico possibilitar a apropriação de instrumentos culturais básicos que propiciem o entendimento da realidade social e promovam o desenvolvimento individual. Elucida, ainda, que a atividade pedagógica do professor diz respeito a um conjunto de ações intencionais, conscientes, orientadas a um fim específico. A finalidade do trabalho docente é

Garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e costumes, e a

formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como a ciência, arte, moral etc. e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno (BASSO, 1998, p. 4).

Essa autora ressalta que, na sociedade capitalista, cuja característica é a divisão social do trabalho e divisão em classes, há uma ruptura na integração entre significado e sentido da ação. Assim, “o sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado” (BASSO, 1998, p. 4). Referente a esse enfoque, é evidenciado que, se a sobrevivência for o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor, o qual trabalha apenas pelo salário, sem ter consciência de sua participação no processo de apropriação do conhecimento pelo aluno, haverá uma divergência com o significado previsto socialmente.

Diante do exposto, a referida autora defende que o significado do trabalho docente é entendido como função mediadora que ocorre entre o aluno e os instrumentos culturais a serem apropriados, “visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas” (BASSO, 1998, p. 5).

Dadas as condições objetivas de trabalho dos professores os quais possuem uma jornada de trabalho extensa, materializada em dois ou mais turnos, na mesma escola ou em escolas diferentes para complementar a renda familiar, inúmeros trabalhos de correção e pouco tempo para realizar essa tarefa, tempo para planejar quase inexistente e rara oportunidade de discussão coletiva dos problemas existente na escola, temos verificado uma descaracterização do significado do trabalho docente.

O significado do trabalho docente tem ficado circunscrito, em algumas escolas, a trabalhar atividades mecânicas e repetitivas que não contribuem para a consolidação de novas aprendizagens pelo aluno, tampouco promove um processo de mediação/troca de conhecimentos e aprendizagens uma vez que, devido ao número excessivo de alunos, o professor fala a uma plateia que, às vezes, não interage com ele. E infelizmente, o sentido do trabalho docente tem ficado restrito à sobrevivência para um grande número de professores que atuam nos sistemas de ensino, tendo em vista que alguns ainda veem no magistério, uma alternativa para não permanecer desempregado.

Destacamos anteriormente, que o trabalho transforma o homem, já que ao mesmo tempo que ele transforma a natureza também é transformado. Essa mediação entre homem e natureza faz com que, por meio do trabalho, o homem se constitua em um sujeito histórico. Nesse processo, a educação passa a ter significativa importância

tendo em vista que ela é uma forma de socialização e veículo de inserção do homem nas relações de produção e convivência social. É por meio da educação que os sujeitos estabelecem relações e são transmitidos valores, crenças, comportamentos e conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

A educação se constitui num fenômeno social e faz parte das relações sociais, econômicas políticas e culturais de uma determinada sociedade. Dessa forma, ela é socialmente determinada considerando que seus objetivos, conteúdos e formas de organização estão submetidos ao tipo de sociedade determinante num dado momento histórico.

A escola - enquanto instituição social responsável pela socialização do conhecimento produzido pela humanidade - visa garantir

aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social (LIBÂNEO, 1994, p. 22).

Embora essa tarefa venha sendo objeto de debate entre educadores e agentes governamentais, ela tem se tornado, cada vez mais, um desafio para a escola, em virtude de estarmos diante de um quadro de baixo desempenho dos alunos no que se refere às aprendizagens.

As políticas educacionais têm privilegiado enfoques centrados na performatividade da escola, traduzidos em números que não condizem com a realidade das condições de trabalho vivenciadas pelos trabalhadores docentes no contexto escolar no que se refere às características dos alunos atendidos, ao tempo de aprendizagem, às dificuldades inseridas no processo de organização do trabalho pedagógico e especificidades dos contextos escolares que, mesmo pertencendo a uma mesma rede de ensino, possuem suas particularidades.

Todavia, consideramos necessário ressaltar o papel da escola enquanto espaço de transmissão e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades intelectuais que oportunizem os alunos à prática de uma leitura crítica da realidade para que não se tornem massa de manobra dos grupos dominantes de nossa sociedade. Da mesma forma, deve ser propiciado aos docentes condições de trabalho permitindo-lhes lidar com os desafios surgidos no cotidiano escolar, de maneira que eles não sejam

vistos como os principais culpados pela ineficiência e improdutividade do sistema educacional.

A escola tem como função desenvolver um trabalho pedagógico voltado aos interesses das classes populares, considerando suas condições concretas de vida, interesses, necessidades e lutas, como estratégia de lhes proporcionar o acesso ao saber sistematizado e condições adequadas para que as potencialidades intelectuais sejam desenvolvidas, fazendo que a classe trabalhadora participe ativamente do processo de decisão política cultural, econômica e tenha uma postura crítica em face dos desafios que emergem na sociedade.

Oliveira (2003) frisa a necessidade de que a escola seja reconhecida como um espaço relevante de socialização, assim como de regulação social que está envolvida em uma tensão permanente. Devido ao fato de ser um espaço privilegiado de regulação do Estado, a escola constantemente se encontra no conflito entre sua identidade enquanto espaço de política pública e condição geral de produção. Sendo assim, a autora elucida o papel de destaque da escola pública como agência estatal, em todo o mundo e especificamente no Brasil, considerando que, em muitos casos, representa o poder público em determinados espaços geográficos.

Oliveira (2003) realça algumas situações nas quais, por meio da escola, existem campanhas públicas de caráter universal de autoria do Estado, dentre elas: campanha de vacinação e de outros cuidados com a saúde, higiene e prevenção a certas doenças, nutrição da população carente por meio da merenda escolar. Essa autora também enfatiza que são dadas inúmeras utilidades às instalações físicas das escolas que vão desde seção eleitoral, até abrigar grupos de pessoas em casos de calamidade pública. Todavia, essa mesma autora elucida que:

Essa expressão da escola, como espaço de política pública, é apenas uma das dimensões desse debate. Na realidade, conceber a educação como política pública no capitalismo, implica necessariamente compreendermos a gestão dessa sociedade por um Estado que possui relativa autonomia. Ou ainda, implica o reconhecimento de que há em tal sociedade espaços hegemônicos do capital e, por sua vez, a possibilidade de contra-hegemonia e, assim, a educação seria um espaço em constante disputa (OLIVEIRA, 2003, p. 17).

Na perspectiva defendida por Paro (2001, p. 22), a escola participa da divisão social do trabalho com o propósito de fornecer aos sujeitos elementos culturais

indispensáveis para viver na sociedade. Tomando como base essa ideia, o autor defende que

A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos.

Enquanto instituição social, compreendemos a escola como um espaço de socialização de conhecimentos construídos e sistematizados historicamente pela humanidade. Sua atuação é sempre contextualizada social e politicamente, porque, ela está subordinada às demandas que emergem da sociedade. Sendo assim, podemos afirmar que os objetivos, conteúdos de ensino e o trabalho docente são socialmente determinados e estão vinculados a fins e exigências sociais, políticas e ideológicas que representam interesses de grupos antagônicos. As práticas desenvolvidas, no interior dessa instituição, são influenciadas pelo contexto socioeconômico, político e cultural predominante num dado momento histórico.

Libâneo (2004, p. 51), ao discutir o papel da escola no cenário de constantes transformações afirma que ela

Não pode mais ser considerada isoladamente de outros contextos, outras culturas, outras mediações. A escola contemporânea precisa voltar-se para novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola, pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos, na preparação para uma sociedade técnica/científica/informacional, na formação para a cidadania crítico-participativa e na formação ética.

Todavia, a escola, na condição de instituição social, inserida na sociedade capitalista, tem servido aos interesses do capital. Para ilustrar tal afirmação, Paro (2001, p. 24) nos diz que “a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho”. Salienta que o fato de a escola não preparar o aluno para a crítica do trabalho alienado, desconsidera uma de suas funções sociais que consiste em instrumentalizar os alunos intelectualmente para a

superação da atual forma de organização social que contribui para a reprodução do trabalho alienado.

Dessa forma, a função social da escola - transmitir os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade - pode ser funcional ao capital, além de possibilitar o desenvolvimento das forças produtivas já que atua no processo de reprodução da força de trabalho. Ao definir os conteúdos escolares a serem contemplados na materialização do currículo, a escola poderá contribuir para a disseminação de ideias, conhecimentos e modos de agir que atendam aos interesses do capital, focalizando uma constante adaptação social e conformação e alienação do sujeito.

Consideramos necessário destacar que a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar estabelece relações com as bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas. As mudanças ocorridas na sociedade quanto às novas formas de organização do trabalho e desenvolvimento em suas bases sociais e tecnologias demandam mudanças também no processo de formação dos sujeitos referentes aos conhecimentos e competências exigidas para o trabalhador as quais necessitam de uma constante renovação.

Conforme Machado (1994), o desenvolvimento da base técnica e a configuração de mudanças no processo de trabalho têm substituído a formação profissional cuja tônica era o aprender a fazer por uma formação que potencialize o sujeito a aprender constantemente, visto que na atualidade, o conhecimento que está disponível numa variedade de meios e fontes, se torna cada vez mais dinâmico e permanentemente questionado e reconstruído.

Essa realidade exige um constante repensar sobre o trabalho desenvolvido na escola que imprime a necessidade de buscar novos conhecimentos e formas de atuação, tendo em vista a sua provisoriedade e velocidade rápida de criação. Sabemos que, hoje, a formação inicial demarca o início de um processo de constante aprendizagem em torno de uma determinada área profissional, que poderá ocorrer de diferentes formas, não se limitando ao contexto escolar, pois as tecnologias da informação e comunicação têm criado espaços de socialização da informação, cabendo ao indivíduo internalizá-las e transformá-las em conhecimento.

Sendo assim, defendemos que seja repensado o papel da escola na atualidade, retomando ideias discutidas, há décadas, por educadores do campo progressista para que essa instituição social contribua no processo de formação de indivíduos com domínio de

conhecimentos e habilidades que permitam ao sujeito pensar criticamente e com criatividade, e, assim, participar, ativamente na transformação social.

Nesse sentido, poderão ser desenvolvidas práticas educativas na escola que favoreçam o aluno não apenas a se integrar ao mercado de trabalho, mas também que tais práticas estejam alicerçadas em princípios de criticidade, justiça social, solidariedade humana, autonomia, participação e diálogo como estratégia de preparar o discente para o exercício da cidadania (LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 2005; PARO, 2006).

Todavia, percebemos que, na atualidade, são acentuadas, nas escolas, práticas que reafirmam a intensidade do modo de produção capitalista no interior dessa instituição. Podemos destacar as relações estabelecidas no interior da escola, que são, muitas vezes, pautadas em ações de mando, submissão e controle das tarefas desenvolvidas. Sabemos que o trabalho na instituição escolar tem como uma de suas características a coletividade porque os diferentes setores estão articulados na organização escolar enquanto elementos que deverão contribuir para um funcionamento adequado e proveitoso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Entretanto, a divisão do trabalho na escola tem se materializado de forma isolada, imediatista e acrítica.

Mesmo com a perspectiva de gestão democrática e participação coletiva dos diferentes segmentos que compõem o contexto escolar, podemos observar no cotidiano da escola, que as decisões ainda continuam centralizadas na figura do diretor; os professores se sentem isolados no desenvolvimento de seus trabalhos visto que existem poucos momentos de reflexão coletiva; o apoio pedagógico da escola constituído por coordenadores e supervisores que atuam com uma multiplicidade de funções descaracteriza seu papel na escola; os profissionais de apoio técnico da escola são excluídos das reuniões pedagógicas e dos momentos de reflexão coletiva sobre a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, tendo em vista que um número expressivo de docentes não valoriza a ação educativa desses profissionais na escola. O trabalho desenvolvido por cada indivíduo é considerado com um fim em si mesmo, sem articulação com os demais.

Julgamos necessário destacar que os exemplos ilustrados não correspondem ao discurso que tem sido defendido pelos dirigentes governamentais, pois, ao estarem alicerçados em propostas que não dão conta da dinamicidade do contexto escolar, estes



parecem desconsiderar os desafios vivenciados por aqueles que estão diretamente no interior da escola.

Ao discutir a relação entre trabalho docente e o modo de produção capitalista, Kuenzer e Caldas (2007) destacam que ela é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo e está subordinado à sua lógica e às suas contradições. Observamos que, direta ou indiretamente, o trabalho docente está vinculado à lógica de acumulação do capital. Dentre os exemplos ilustrados pelos autores está o fato de que o professor vende sua força de trabalho para instituições privadas, o atendimento às demandas do trabalho capitalista por meio da qualificação científico-tecnológica dos trabalhadores, explicitada também no seu disciplinamento e subordinação, produção de ciência e tecnologia.

Consideramos relevante a compreensão por parte de todos aqueles que estão comprometidos com a melhoria das condições de trabalho dos professores em nosso país sobre os impactos do modo de produção capitalista no processo de materialização do trabalho na escola como forma de atuar, criticamente, diante das propostas e situações que são impostas ao trabalho dos professores nas escolas, para que elas não sejam consideradas como inerentes a um processo natural, mas que sejam apreendidas enquanto estratégias elaboradas num contexto socialmente determinado que busca atender interesses e legitimar o poder de grupos sociais que detêm o capital.

Sabemos que a educação não pode assumir o papel de ponte de salvação para a nossa sociedade, mas acreditamos que, enquanto educadores comprometidos com a melhoria concreta da qualidade do ensino, devemos pensar a escola enquanto espaço de socialização dos saberes historicamente acumulados pela sociedade, possibilitando ao aluno uma formação crítica que dê conta dos novos desafios impostos pelas transformações ocorridas na sociedade, assim como ela pode atuar como “elemento gerador de novas formas de concepções de mundo capazes de se contraporem à concepção de mundo dominante em determinado contexto sociocultural” (SEVERINO, 2000a, p. 7).

O processo de mudanças no mundo do trabalho fez surgir novas demandas para a gestão e organização do trabalho docente na escola. Por isso, refletir sobre os impactos desse processo se faz necessário, pois, assim como têm sido colocados novos desafios para os trabalhadores que atuam nos diversos ramos de atividades econômicas existentes em nossa sociedade, as novas demandas advindas das reformas educacionais,

em sintonia com o contexto de reestruturação produtiva, tem repercutido na subjetividade, processos de formação, funções e condições de trabalho dos docentes.

## 2.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

O docente é um trabalhador que atua numa instituição educacional estatal ou privada, vendendo a sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência. Os professores desenvolvem um trabalho de notável valor de uso e são remunerados para o exercício da docência na divisão social do trabalho. Os trabalhadores da educação não possuem a propriedade dos meios de produção, são trabalhadores assalariados em sua totalidade e possuem controle parcial do processo de trabalho o qual assume características de flexibilização em suas formas de contratação.

As reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 tinham como objetivos a modernização dos sistemas de ensino, a ampliação do atendimento educacional oferecendo oportunidade de acesso àqueles que, ainda, não tiveram ou não puderam manter-se na escola, assim como, o cumprimento de acordos estabelecidos com os organismos internacionais que trouxeram um conjunto de mudanças para a organização e gestão do trabalho escolar. Isso tem resultado em uma reestruturação do trabalho docente por meio da reorganização dos currículos, sistemas de avaliação e implementação de novas formas de gestão e controle do trabalho escolar.

Segundo Oliveira (2004), as reformas educacionais realizadas nos anos de 1990, definem uma nova regulação das políticas educacionais e estão alicerçadas na padronização e massificação de alguns processos administrativos e pedagógicos que visam redefinir custos e diminuir os gastos. Para essa autora, o modelo de gestão que passa a ser utilizado tem como eixo norteador formas de planejamento e o controle central na formulação das políticas e a descentralização administrativa no processo de implementação de tais políticas. Nesse contexto, surgem novos padrões de organização do trabalho escolar que exigem um novo perfil de atuação dos trabalhadores docentes.

Sobre esse aspecto o documento, Educação de Qualidade Para Todos ressalta que

A escola já não é a única instituição educadora da sociedade nem o docente o único agente de formação do presente. Entretanto,

continuam sendo os que melhor podem criar situações de aprendizagem que propiciem uma espiral formativa, articulando a intencionalidade pedagógica com as condições físicas, os espaços temporais, a fundamentação das disciplinas e os recursos mediáticos para equilibrar o desenvolvimento cognitivo, emocional e valorativo dos alunos (UNESCO, 2007, p. 60).

As propostas atuais de formação presente nos dispositivos legais destacam que a qualidade do sistema de ensino está atrelada à competência ou incompetência do professor. Inúmeras iniciativas têm sido colocadas em prática para “qualificar” os docentes por meio de várias estratégias (cursos de atualização presencial, palestras, cursos a distância, oficinas pedagógicas), levando-se em consideração que eles “devem trabalhar em novos cenários, para os quais não foram nem estão sendo preparados” (UNESCO, 2007, p. 60).

Consideramos necessário realçar que, no atual contexto, têm sido exigidas dos professores habilidades e conhecimentos que, antes, não eram necessários e isso tem requerido um rápido e constante redimensionamento de sua atuação educativa. Mas eles se “encontram despreparados, mal informados e sem condições de sozinhos, enfrentarem tantos desafios” (ALONSO, 2003, p. 11). Somado a esses aspectos, também tem sido destacado que os professores “sejam capazes de co-responsabilizar-se pelos resultados do trabalho da sua escola, articulando as políticas institucionais com as locais e nacionais” (UNESCO, 2007, p. 60).

Todavia, ao analisarmos o conjunto de propostas e novas exigências para o trabalho docente advindas das reformas educacionais, percebemos que há um distanciamento entre os discursos empreendidos pelos dirigentes governamentais e as condições de trabalho vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar, ou seja, os

novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacionais e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

A nossa experiência profissional tem mostrado que os professores, constantemente, se encontram diante de situações que ampliam suas obrigações e tarefas a serem realizadas na escola, sendo chamados a desempenhar funções que, muitas vezes, estão além de sua formação profissional. Além das atividades de planejamento e do trabalho em sala de aula, também tem sido responsabilidade dos professores

organizar e acompanhar os alunos em atividades de aplicação de flúor nos dentes; acompanhá-los aos exames oftalmológicos também realizados na escola; convencer os pais sobre a importância de levar os filhos ao médico quando percebem que a criança não está bem de saúde; preencher formulários pertencentes ao Programa Bolsa-Escola; observar o número de faltas que o alunos possui, inclusive, retirando algumas para que ele não perca esse benefício; realizar primeiros-socorros quando as crianças sofrem algum tipo de acidente ou passam mal na escola; distribuir leite ou suplemento alimentar; observar e analisar a vivência de crianças que se encontram em situações de vulnerabilidade social e integrá-las a programas de assistência social, dentre outros.

Muitas famílias, por falta de conhecimento sobre a forma como atuar, não impõem limites às atitudes de seus filhos e solicitam aos professores que resolvam comportamentos inadequados dos alunos que foram construídos na própria vivência deste com a sua família. Um número considerável de pais, quando convidados a comparecer à escola, se sentem importunados e não participam da vida escolar de seus filhos; alguns alegam a ausência de tempo para tal participação por receio de perderem o emprego. Outras famílias, pelas condições objetivas de sobrevivência, colocam as crianças em atividades próprias do mercado informal como estratégia para ajudar no orçamento familiar, o que impede, em alguns casos, de o aluno dar continuidade à sua vida escolar.

Todas essas atividades são somadas às condições de trabalho precárias que dificultam o bom desempenho da aprendizagem dos alunos e deixam o professor com sentimento de insatisfação, esvaziamento e impotência diante de inúmeras tarefas que não possuem relação direta com o seu papel enquanto sujeito mediador do processo de aprendizagem dos alunos. Apesar da implantação da gestão democrática e da necessidade de participação do professor em atividades que não estão restritas àquelas realizadas em sala de aula, a nossa experiência profissional, como professora de escola pública, tem possibilitado compreender que, ainda, não houve mudanças significativas na estrutura de organização escolar nas redes de ensino, haja vista que o trabalho compartilhado permanece, apenas, no nível do discurso.

Os professores se sentem isolados no desenvolvimento de sua prática pedagógica e as próprias condições de trabalho nas escolas não permitem a feitura de um trabalho coletivo entre os atores escolares; cada um se preocupa com a sua função sem perceber a tão necessária articulação entre os diferentes setores da escola. Além disso, devido à falta de tempo, imposta pela própria organização do trabalho na escola,

não são criadas situações de discussão coletiva onde todos possam refletir sobre a qualidade do trabalho realizado e identificar os resultados como algo construído não só pelo grupo, mas também pelas condições de trabalho impostas pelos sistemas educacionais aos quais as escolas estão vinculadas.

Segundo Augusto (2005), as prescrições das reformas educacionais estão baseadas numa lógica de produtividade, eficiência e eficácia na prestação dos serviços, originados das teorias administrativas. Dessa forma, as mudanças materializadas na organização escolar por meio dos ciclos de formação nos anos iniciais do ensino fundamental; a progressão parcial nos anos finais e ensino médio; a tarefa de os professores realizarem uma avaliação contínua pautada na perspectiva formativa por meio de um acompanhamento e controle da aprendizagem do aluno de forma mais cuidadosa; a organização de relatórios de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, tudo isso exige tempo de trabalho que extrapola a jornada semanal remunerada, e caracteriza uma sobrecarga de trabalho para os docentes.

Podemos verificar que as pressões e exigências são muitas para a atuação docente. A esse respeito Alonso (2003, p. 11) diz com muita propriedade

De um lado, dos pais, que, por não compreenderem exatamente o que está acontecendo, exigem do professor respostas que ele não está preparado para dar; de outro, da sociedade, que o responsabiliza por todos os males sociais, exigindo do professor e da escola soluções para inúmeros problemas sociais. E assim, o professor acaba se tornando o “bode expiatório” de todo insucesso e incapacidade escolares. Por outro lado, isso acaba gerando no professor um sentimento de culpa que irá constituir-se em um elemento a mais para que ele perca a sua identidade.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) corroboram o pensamento de Alonso (2003) e destacam que as atuais políticas educacionais têm levado à intensificação do trabalho docente e à sua precarização. Sendo assim, afirmam que

Os sintomas do sobretrabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais os alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo; assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com os pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captar recursos para a escola. Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos

visíveis na saúde física e mental do trabalhador da educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à idéia de que os bons resultados independem da qualidade da formação e do salário dos professores da Educação Básica.

A intensificação do trabalho docente tem sido materializada de maneira cada vez mais veemente e, além desse aspecto, as atividades pedagógicas do professor não ficam restritas ao tempo em que ele está no interior da escola. Dessa forma, a preparação das aulas exige estudo, pesquisa e tempo de dedicação por parte do docente. Além disso, as atividades de correção exigem tempo adicional de trabalho, retirado do tempo livre do professor, o que termina por sobrecarregá-lo, uma vez que esse tipo de tarefa exige atenção, concentração e análise das respostas.

Tais atividades (preparação de aulas e correção de atividades dos alunos) acontecem muitas vezes, à noite, em virtude de um grande número de professores da escola pública possuir duas ou três jornadas de trabalho (na mesma escola ou em outra privada). Há, ainda, professores que deixam de participar de atividades de lazer, em seu tempo “livre” para dar conta do número de responsabilidades profissionais que vão além daquelas que já compõem seu horário de expediente na escola.

Segundo Oliveira (2004), a intensificação do trabalho docente possui características particulares na realidade latino-americana ressaltando que esse processo emergiu com a ampliação da jornada de trabalho e do aumento notável de responsabilidades impostas pelas reformas educacionais aos docentes. Sendo assim, os docentes têm a sua jornada de trabalho ampliada ao assumirem mais de um emprego na área da docência ou não.

A referida autora elucida que os docentes que trabalham na escola pública geralmente assumem mais de uma jornada de trabalho, lecionando em dois ou três estabelecimentos de ensino como estratégia de complementar a renda, porque “os salários do magistério, na América Latina, são baixos comparativamente a outras situações existentes de formação profissional similar” (OLIVEIRA, 2004, p. 1138).

Garcia e Anadon (2009, p. 71), ao estudarem a intensificação e autointensificação do trabalho docente no cenário das reformas educacionais

implementadas a partir da década de 1990 em nosso país, destacam que a intensificação do trabalho docente se constitui em um

fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado. [...] A intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades dos professores e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que os professores fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola.

Além de intensificar o trabalho docente, as novas exigências para a organização do trabalho escolar também contribuem para a sua precarização. Oliveira (2004) considera que o trabalho docente tem experimentado uma relativa precarização no que se refere às relações de emprego. Dentre os fatores que tem contribuído para esse quadro, ela destaca o excessivo aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, que em alguns estados, correspondem ao número de trabalhadores efetivos, ao arrocho salarial, à ausência ou à falta de adequação e descumprimento, em algumas realidades educacionais, de um plano de cargos e salários, como também a privação de garantias trabalhistas e previdenciárias provenientes da Reforma do Aparelho do Estado.

Devido aos baixos salários, o trabalhador docente, na maioria das vezes, possui dupla ou tripla jornada de trabalho, podendo ter vínculo efetivo num turno de trabalho e contar com outras formas de contratação nos demais turnos (horista de carteira assinada, horista sem proteção legal ou um professor precarizado).

Garcia e Anadon (2009, p. 67) elucidam que, dentre os aspectos e as mudanças trazidas pelos novos mecanismos de regulação e gestão que apontam para a precarização do trabalho docente, estão

A desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não repuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura

militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes. Essas estratégias estão deslocando, em parte, formas de controle do trabalho docente que predominaram na organização curricular da década de 1990, baseadas na vigilância e supervisão direta dos professores pelos chamados especialistas da educação e na demanda intensa de trabalho burocrático e prestação de contas.

Essa complexa situação em que os professores estão inseridos na atualidade também têm contribuído para que eles se sintam “perplexos” com tantas exigências e frustrações em sua atuação, como também para uma possível ausência de reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico, visto que alguns incorporam como regra algumas das tarefas que não correspondem às suas responsabilidades profissionais e acabam contribuindo para uma descaracterização do seu papel social, por atuarem, de forma imediatista, para resolver os desafios do cotidiano escolar.

Segundo Esteve (1995), os docentes se deparam com circunstâncias de mudanças que resultam na feitura de um trabalho sem qualidade, tendo que tolerar críticas, tachando-os como principais responsáveis pelas falhas no sistema educacional. O autor ressalta que é necessário que seja evitado o desajustamento e a desmoralização dos professores, assim como o intenso mal-estar docente que tem feito parte da vida profissional dos professores.

O referido autor conceitua o mal-estar docente como “um conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (ESTEVE, 1999, p. 57). Para ele, o mal-estar docente se constitui numa doença social ocasionada pela ausência de apoio da sociedade aos docentes, tanto no que se refere aos objetivos de ensino quanto nas recompensas materiais e no reconhecimento do seu *status*.

É enfatizado que o mal-estar docente não está circunscrito apenas ao sistema educacional da Espanha, uma vez que ele é um fenômeno internacional. Seus sintomas se tornaram evidentes, no início da década de 1980, nos países ricos e também tem sido verificada sua existência no quadro dos sistemas educacionais de países emergentes como o Brasil. Sendo assim, as demandas educacionais têm exigido novos papéis e responsabilidades para os trabalhadores docentes, o que tem provocado uma excessiva carga mental, trazendo repercussões para a saúde desses trabalhadores.



Podemos verificar uma mudança significativa no sistema educativo nos últimos vinte anos não só no que se refere à sua organização, mas também quanto ao atendimento em seu eixo quantitativo, porque esse mesmo sistema antes extremamente elitista, norteado pela seleção e competência, adquiriu o caráter de um ensino de massas, um pouco mais flexível e buscando estratégias de integração.

Todavia, não houve uma preparação e reorganização do sistema educacional para atender às novas demandas visando assegurar o atendimento e trabalho adequado a um contingente numeroso de alunos que, até então, não faziam parte do contexto escolar. Tal mudança trouxe novas exigências para as instituições escolares e uma consequente necessidade de constante adaptação envolvendo professores, alunos e pais no que se refere à construção de novas posturas e expectativas acerca do sistema de ensino.

Para Esteve (1995, p. 104),

É absurdo manter num ensino massificado os objetivos traçados para um ensino de elite, o que conduziu os sistemas de ensino a uma maior diversificação e flexibilidade; em termos de rendibilidade social não podemos esperar resultados idênticos aos que eram obtidos pelos antigos sistemas, que serviam a uma elite tanto mais restrita quanto mais se avançava nos diversos escalões da hierarquia escolar.

Paralelo a esse processo de massificação do ensino, um outro elemento de mudança social que repercutiu no trabalho docente foi a transferência de algumas atividades sociais e protetoras por parte de agentes de socialização, tais como a família. Devido à inserção da mulher no mercado de trabalho, à redução no número de membros familiares e às horas de convívio, percebemos que foram transferidas para a escola a responsabilidade pela socialização e construção nas crianças de valores básicos (respeito ao próximo, bons hábitos alimentares, orientação pessoal, conhecimentos de regras para uma boa convivência em grupo, uso do diálogo para o enfrentamento de situações cotidianas conflituosas, etc.) que, antes, eram, tradicionalmente, transmitidos na instituição familiar.

Com isso, há um constante aumento de responsabilidades para o trabalho docente, assim como um acentuado desafio para os professores que se comprometem a responder a essas novas expectativas, visto que o papel, a função e os valores que o professor passa para os alunos sofrem constantes mudanças e questionamentos, tendo em vista que não cabe mais a ele o papel de principal transmissor de conhecimentos e de

possuidor do poder sobre esse grupo. Sendo assim, qualquer atitude do professor poderá ser contestada e existirão grupos dispostos a apoiar essa contestação, não só do ponto de vista individual do aluno, mas também a partir da existência de diferentes grupos de opinião que emergem nos meios de comunicação de massa.

Conforme Esteve (1995, p. 104),

Enquanto, há vinte anos, os pais estavam dispostos a apoiar o sistema de ensino e os professores, perante as dificuldades do processo de aprendizagem e de educação dos filhos, no momento atual, encontramos uma defesa incondicional dos alunos, seja qual for o conflito e seja qual for a razão que assiste ao professor. A falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho é cada vez mais evidente.

Na atualidade, esse quadro de ausência de reconhecimento e apoio tem sido acentuado, tendo em vista que há uma responsabilização e culpabilização dos docentes pelo baixo desempenho dos alunos, sem levar em consideração uma análise mais aprofundada sobre as condições em que tem sido materializado o trabalho docente (escassez de recursos materiais, condições inadequadas de trabalho já citadas nesse estudo). A mudança na relação entre professores e alunos, também, é um outro fator conflitante, porque, anteriormente, o aluno não tinha direitos, apenas deveres e era submetido às mais variadas situações de exclusão e constrangimento (castigos, palmatórias, cópias imensas sem sentido para o seu aprendizado, etc.).

Hoje, a situação é inversa; os alunos se constituem em sujeitos de direitos, mas não têm compreensão do significado dessa condição e praticam agressões físicas, verbais e psicológicas nas instituições escolares agredindo professores e colegas do grupo ao serem contrariados, sem que haja a operacionalização de mecanismos de reversão dessa situação. Esse problema é reflexo do contexto mais amplo de violência existente na sociedade e não pode ser generalizado para todo o sistema educacional, mas, nos lugares onde ele se faz presente, causa danos psicológicos aos professores e contribuem para o sentimento de insegurança, medo e mal-estar entre os docentes.

De acordo com Esteve (1999, p. 58), há um esgotamento docente resultante da acumulação de exigências sobre o professor. Todavia, os aspectos negativos do contexto social e psicológico da profissão docente não incidem da mesma forma sobre os professores, pois

Muitos deles souberam encontrar respostas aos novos questionamentos. Outros reduziram sua eficácia e renunciaram a um ensino de qualidade, mas ainda se mantêm na profissão, com níveis diferentes de inibição. Alguns vivenciam a docência com uma postura contraditória: sabem que os antigos modelos não são válidos, mas ainda continuam a utilizá-los, talvez por que não saibam como substituí-los. Um último grupo, entretanto, acaba sendo pessoalmente atingido, em consequência da evolução negativa do contexto: o mal-estar docente acaba “queimando” esses professores em diferentes níveis.

Devido ao constante contato com dificuldades materiais e psicológicas provenientes de seu trabalho, os docentes podem ser submetidos a esgotamento físico ou mental, afetando a sua saúde. Dentre as situações elencadas por Esteve (1999), provenientes do mal-estar docente, estão: absentismo, constantes pedidos de transferência, estresse, doenças mais ou menos fingidas para abandonar a docência transitoriamente, assim como em doenças reais (neuroses reativas, ansiedade, depressões, úlceras estomacais, tendinite, varizes, disfonias, hipertensão arterial).

Silva (2005) corrobora com esse autor e afirma que as condições de saúde dos trabalhadores estão atreladas às condições em que eles realizam o seu trabalho, e o problema que hoje tem sido colocado, é um cenário de uma prisão com um cotidiano agonizante em que planos e expectativas futuras são desestimuladas, restringindo à construção de novas possibilidades.

Essa autora efetivou um estudo sobre a Síndrome da Desistência do Trabalho, intitulada Síndrome de Burnout com docentes de uma escola pública do Estado de Mato Grosso, no município de Cáceres. Foi constatado que essa Síndrome apresenta os seguintes sintomas: exaustão emocional, física e mental, baixo envolvimento no trabalho e, despersonalização. Tais sintomas podem se manifestar associados, todavia são independentes. Ela se caracteriza pelo conjunto de condutas negativas, manifestadas pela deterioração do rendimento, atitudes passivo-agressivas com outros indivíduos, aparecimento de condutas irresponsáveis, ausência de motivação.

Dentre as consequências trazidas para a esfera pessoal, estão situações desconfortáveis como a estigmatização pelos colegas de trabalho, riscos de acidentes, absenteísmo, ausências constantes no emprego o que poderá trazer também consequências para a esfera institucional já que repercutirá na qualidade dos produtos e redução dos lucros.

Silva (2005) afirma que a totalidade dos sujeitos da investigação nos quais foram percebidos indícios de existência da Síndrome de Burnout destacou a parca

remuneração como causa principal para o estado em que se encontravam. Entretanto, outras causas foram indicadas, dentre elas: insatisfação pessoal, insatisfação profissional, desvalorização da profissão, não reconhecimento da profissão tendo em vista que é desconsiderado seu valor social, ausência de incentivo por parte do governo, não sentir prazer na profissão, não desfrutar de momentos de lazer devido ao fato de não conseguir se desprender das dívidas, pois o que recebem não é o suficiente para suprir as necessidades básicas.

Assunção e Oliveira (2009), ao estudarem a intensificação do trabalho e a saúde dos professores, elucidam que a centralidade conferida aos professores nos processos de reformas educacionais em curso ao trazer novas demandas educacionais causam efeitos sobre a saúde dos docentes. Sendo assim, os professores são extremamente exigidos no seu trabalho e se sentem responsáveis com frequência pelos resultados dos alunos e da escola. Como forma de responderem às inúmeras exigências de seu trabalho, os docentes criam estratégias operatórias que se convertem em hipersolicitação do corpo que podem culminar no cansaço físico, vocal e mental.

Os professores são identificados como os profissionais que possuem alto risco de distúrbios vocais e demonstram maior número de queixas vocais específicas ao serem comparados a outros profissionais; de acordo com os estudos realizados, muitos docentes se afastam de seu trabalho em decorrência dos problemas de voz. Essas autoras realçam que, em diferentes países, os registros de licença do trabalho identificam os distúrbios mentais como o principal motivo de afastamento quando são comparados aos outros grupos de doenças identificados nas declarações médicas. É explicitado que os dados referentes ao afastamento do trabalho por doença “não autorizam a estabelecer associações diretas desses problemas com o trabalho desenvolvido pelos professores. Contudo, tais fatores são indicadores que permitem elaborar hipóteses articuladas às cargas de trabalho citadas anteriormente” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 9). Sendo assim, o docente exausto, devido ao processo de intensificação do trabalho, pode ter sua saúde debilitada e estar mais exposto a situações de adoecimento, por ultrapassar ou não reconhecer seu próprio limite diante das intensas solicitações em suas atividades laborais.

O número significativo de pesquisas contemplando o tema, as condições do trabalho docente e sua repercussão na saúde física, mental e emocional do trabalho indica que há uma preocupação por parte dos investigadores em constatar como a

vivência na profissão pode acometer os docentes de doenças que emergem no próprio ambiente de trabalho e que podem até afastá-los das atividades laborais.

Nesse sentido, consideramos necessário destacar que não bastam, apenas, políticas que busquem renovar as práticas pedagógicas por meio da utilização de novas metodologias, conteúdos e tecnologias aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Na atualidade, há, também, a necessidade de serem formuladas políticas públicas que levem em consideração as condições reais de trabalho em que os docentes desenvolvem suas atividades, e o empenho do poder público para organizar estratégias que focalizem ações e serviços de cuidado à saúde, reduzindo, assim, a carga mental desses trabalhadores.

Verificamos que, além de não terem reconhecimento social, esses profissionais vivenciam, constantemente, situações no ambiente de trabalho que concorrem para desestimular e causar sofrimento, pois o sentimento de angústia e impotência, diante dos baixos resultados na aprendizagem dos alunos, também vêm associados a cobranças e culpabilização, gerando elevado nível de estresse.

Ao discutir a situação do professor no contexto brasileiro, Libâneo (2004, p. 76-77) ressalta que o docente tem sido desvalorizado tanto social quanto economicamente e em

Boa parte disso se deve às condições precárias de profissionalização – salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos. É muito comum as autoridades governamentais fazerem autopromoção mediante discursos a favor da educação, alardeando que a educação é prioridade, que os professores são importantes etc. No entanto, na prática, 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 da qualificação profissional dos professores em todo o país. Em outros termos, ao mesmo tempo em que se fala da valorização da educação escolar para a competitividade, para a cidadania, para o consumo, continuam vigorando salários baixos e um reduzido empenho na melhoria da qualidade da formação dos professores.

Martínez (2003, p. 81) chama a atenção para as atitudes de superação manifestadas pelos docentes no âmbito de seu trabalho pedagógico e realça que as escolas públicas têm sobrevivido ao *déficit* fiscal, desvalorização e redução do orçamento, principalmente porque os professores desenvolvem seu trabalho em condições visivelmente fragilizadas e com poucos recursos, no contexto de um processo

de trabalho que sofreu intensas modificações, em décadas recentes, que tem tido, dentre as suas prioridades “alimentar e, muitas vezes, vestir alunos, de obter apoios econômicos extras e doações para ter instrumentos de trabalho e reparar os edifícios escolares”.

Tal realidade tem feito parte de nosso sistema educacional e vem sendo utilizada como forma de manipular a opinião pública e “comprar votos”, porque determinados governantes utilizam recursos públicos para comprar e distribuir fardamento, material escolar, tênis e ressaltam tal tarefa como “bondade”.

Desse modo, são materializadas políticas assistencialistas e é visível a transferência de responsabilidades no que tange ao apoio aos projetos educativos na escola, visto que hoje, em muitos casos, são financiados por empresas privadas (projetos de leitura, educação ambiental, educação para o trânsito), eximindo dos dirigentes governamentais a responsabilidade de assumir - junto às equipes técnicas de secretarias, gestores e docentes - o compromisso com a construção de projetos educacionais coletivos, que atendam às reais necessidades das escolas.

Sobre o contexto de materialização das políticas públicas em educação no trabalho docente, Martínez (2003, p. 82) realça que

Esta situação permite analisar um processo de trabalho docente com conteúdos novos, instrumentos diferentes e produto incerto, segundo o lugar em que se busca. Uma força de trabalho desvalorizada e desqualificada pelas instituições patronais, mas cada vez mais valorizada no interior da sociedade como suporte da crise econômico-social e ante as emergências mais dramáticas. Não obstante, o poder burocrático se reserva o direito de desqualificar os docentes e atribuir-lhes a culpa pelos fracassos “escolares”. Ao mesmo tempo, exercem uma extorsão afetiva dos professores por saber que eles não deixarão sozinhos os alunos e que, em geral, sempre farão o possível para aguentar e sustentar “uma escola para todos” – que não é somente lema da UNESCO.

Faz-se necessária, pois, a formulação de estratégias de formação e de trabalho docente que considerem as mudanças ocorridas no contexto mais amplo da sociedade, as quais contribuíram para o surgimento de novas exigências para a profissão docente. Mas as ações acerca dessa temática não devem privilegiar, apenas, o delineamento de novas habilidades e conhecimentos que os professores devem dominar em seu fazer pedagógico, tampouco, priorizar a organização de programas de formação de professores visando, apenas, adequá-los às demandas do mercado.

Dessa forma, devem ser organizadas estratégias que proporcionem aos professores a elaboração de conhecimentos, possibilitando-os a atuar nesse cenário de constantes transformações, desenvolvendo atitudes críticas no seu fazer pedagógico e buscando refletir e reestruturar sua prática continuamente, bem como contribuir para a formação de sujeitos atuantes na sociedade que entendam a importância de exercer seus deveres e lutarem por seus direitos.

Os problemas e dilemas enfrentados pelos docentes no cotidiano da escola demandam a necessidade de formular políticas educacionais que ultrapassem o discurso “enfeitado” sobre a melhoria da qualidade do ensino, focalizando, apenas, o eixo quantitativo expresso no acesso à educação escolar sem que fossem criadas as condições objetivas de trabalho para que os alunos tenham uma formação adequada, o que tem sido demonstrado nos baixos níveis de desempenho escolar.

Em meio a um processo desenfreado de mudanças produzido pelas reformas educacionais que enfatizam o discurso da adaptação dos docentes às novas demandas educacionais, podemos perceber a busca constante dos sistemas de ensino em materializar mudanças de todo o tipo, que vão desde reformas curriculares a orientações metodológicas com a finalidade de que os professores aceitem e passem a praticá-las na sala de aula. Essas propostas não refletem os objetivos e o próprio significado atribuído pelos professores ao tipo de trabalho que pretendem desenvolver para dar conta dos desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Alonso (2003, p. 13), ao discutir os desafios que têm sido postos para o trabalho docente na atualidade, afirma que

Na verdade, o que os professores querem e esperam de seus superiores é que eles venham à escola e conheçam, concretamente, os seus problemas e dificuldades, oferecendo-lhes, então, os recursos técnicos e materiais de que necessitam. Por certo, o que eles esperam mesmo e desejam é maior atenção e sensibilidade para o drama que eles vivem em suas salas de aula e escolas, abandonados a si mesmos, entregues aos seus poucos recursos e fragilizados diante de tantas pressões e ameaças. Os professores dão pouca atenção a essas reformas oficiais e diante delas as atitudes assumidas são as mais diversas: vão desde a indiferença à rejeição total e, conseqüentemente, à oposição.

Somam-se as más condições de trabalho, um processo de formação por meio da implementação de reformas educacionais que tem, como foco, a definição de um perfil de profissional docente compatível com as exigências impostas pelo novo paradigma produtivo. Por isso, consideramos que os docentes devem buscar criar

espaços de reflexão coletiva sobre o seu processo de formação, as condições em que seu trabalho tem se materializado e, ainda, reivindicar para que elas sejam melhoradas e não corroborar a ideia de que são os principais responsáveis pelos problemas existentes no nosso sistema educacional, tendo em vista que eles foram construídos, historicamente, e estão interligados aos projetos educacionais elaborados e “importados” pelos dirigentes governamentais, que desconhecem, em muitos casos, a dinâmica dos contextos escolares.



### **3 REFORMAS EDUCACIONAIS: ESTRATÉGIAS DE ADEQUAÇÃO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE ÀS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS**

O capítulo discute as proposições das reformas educacionais para a formação e o trabalho docente, destacando o papel assumido por esses sujeitos no contexto de implementação das políticas educacionais; a concepção de educação escolar presente no discurso dos organismos internacionais; a formação em serviço e a distância como estratégia de formação docente e, ainda, o conceito de competência como eixo orientador do currículo da formação docente.

#### **3.1 DELINEAMENTOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO**

As reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 buscam atender às exigências advindas do contexto de reordenamento do capital e acordos estabelecidos com os organismos internacionais. Novas formas de gestão foram adotadas pelo Estado Brasileiro visando otimizar seus serviços em busca de uma maior eficiência e eficácia em todas as suas áreas. Isso trouxe, evidentemente, repercussões também para o campo educacional.

As reformas destacaram a necessidade da formação e do trabalho docente se ajustarem às novas demandas educacionais provenientes do processo de mudanças no mundo do trabalho. Nesse sentido, tem sido destacado o papel central dos professores na materialização das políticas educacionais, assim como no êxito das mudanças educativas.

Sendo assim, os docentes passaram a atuar como protagonistas principais das reformas educacionais, uma vez que assumiram a tarefa de elevar os padrões de qualidade no que se refere ao desempenho da aprendizagem dos alunos e colocar em prática o novo modelo de gestão escolar que exige uma maior participação e responsabiliza a escola pelos seus resultados.

São enfocadas estratégias que repercutem de forma significativa na composição, estrutura, gestão das escolas públicas, e, conseqüentemente, na materialização do trabalho docente, já que estão alicerçadas em critérios de produtividade, eficácia, eficiência existentes nos programas de reforma, o que exige do

professor, além de ensinar, a atuação em outras atividades da organização do trabalho escolar (planejamento coletivo, gestão e fiscalização de recursos, organização de projetos educacionais e busca de parcerias para sua execução, aproximar a comunidade da escola, atenção nos indicadores de desempenho de sua escola, avaliação de desempenho, dentre outros).

Ao discutir o cenário das reformas educacionais, Scheibe (2002, p.52) afirma que

o ideário da reforma educacional em curso, como já ocorreu em outros momentos atribuído ao professor papel fundamental, identificando-se nele a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e, paradoxalmente, ao mesmo tempo, o mágico poder de extirpá-las. Contraditoriamente, ocorre a construção de uma imagem heroica e mistificada do professor [...] No interior das atuais políticas educacionais pretende-se introduzir no cenário brasileiro uma nova compreensão do professor e da sua formação, tomando a reforma educacional como base, determinando novas instâncias para a sua realização, como o curso normal superior e os institutos superiores de educação, e o desenvolvimento de competências como conteúdo.

No âmbito das reformas educacionais, os docentes têm assumido o papel de objeto da política e não de sujeito e isso tem ocasionado um conjunto de resistências aos programas de reforma de maneira que, ao dificultar o diálogo, tem havido poucos canais para a busca de um consenso. Desde a década de 1990, vários países da América Latina promulgaram um conjunto de leis, decretos, resoluções, pareceres dentre outros dispositivos legais que possibilitaram a reestruturação dos sistemas de formação docente e a materialização de um número significativo de ações nessa área (RODRIGUEZ, 2006).

A reforma do Estado Brasileiro evidencia a incorporação da lógica gerencial na política educacional, e, conseqüentemente, na formação de professores. Seus impactos podem ser percebidos nas práticas de formação, relações de trabalho nas escolas e na consolidação dos discursos que buscam legitimar a necessidade de incorporação desse modelo gerencial nas escolas e dos resultados que ele traz para a gestão educacional. Dentre os aspectos a serem privilegiados, estão: elaboração de conhecimentos e habilidades que atendam às exigências do setor produtivo, ênfase nos resultados das aprendizagens, reorganização do papel do Estado, que passa de administrador e provedor para regulador e avaliador de políticas.

Conforme Evangelista e Shiroma (2007, p. 538) nesse “novo consenso” que tem sido construído em torno da gestão dos sistemas de ensino

Escolas eficazes são aquelas que fazem mais com menos, que gerem melhor seus recursos, que arrecadam de outras fontes, não dependem do Estado, constroem sua “autonomia” financeira ou cobram mensalidades, fazem parcerias com empresas ou convocam a comunidade escolar a desenvolver iniciativas que permitam arrecadar recursos para realizar seus projetos. O que se pretende com isso? Modificar paulatinamente a escola e adequá-la ao orçamento possível, seja ele oriundo do Estado ou de formas particulares de captação de recursos.

No delineamento das reformas educacionais, a produtividade e a eficiência foram destacadas como metas a serem alcançadas pelos sistemas de ensino visando à adequação em face das mudanças impostas pela nova ordem mundial. Esse fato trouxe novas exigências e uma reconfiguração na estrutura administrativa e pedagógica da escola, nos conteúdos a serem abordados, nos aportes teóricos a serem utilizados e na formação e no trabalho docente.

Para Cabral Neto e Rodriguez (2007, p. 14)

As reformas educacionais em curso, nesse momento, só podem ser entendidas no marco das reformas propostas e implementadas dentro da perspectiva neoliberal e, particularmente, dentro dos princípios de novo paradigma organizativo proposto para a reforma do Estado e do setor público. É nesse processo que se inserem as atuais reformas educacionais no continente latino-americano. Elas são resultados de políticas que, aparentemente, possuem perfil nacional, mas têm, de fato, uma base regional.

A educação básica se constituiu em um dos eixos das reformas educacionais, sendo considerada um veículo possibilitador de construção de competências que permita aos sujeitos se adequarem às novas demandas advindas do mundo do trabalho. A Cepal, o Banco Mundial, a Unesco e a OMC apresentam a educação associada ao progresso técnico e equidade social e destacam a educação básica como elemento indispensável à inserção das populações mais carentes no mundo atual.

Desse modo, passa a ser disseminada a ideia de que o desenvolvimento econômico poderá ser impulsionado pela vinculação entre o conhecimento e a informação que são considerados, nesse contexto, como força produtiva. E a reforma educativa torna-se essencial, por meio da utilização de inúmeras estratégias que

congregam quatro dimensões, dentre as quais estão: a gestão educacional, a avaliação, o currículo e a profissionalização (RODRIGUEZ, 2006).

Logo, o projeto educacional enfatizado pelos organismos internacionais e que tem sido implementado por meio da mediação dos estados nacionais põe em evidência a lógica de a educação proporcionar o domínio de habilidades que estejam em conformidade com aquelas exigidas pelo atual paradigma produtivo, ou seja, a política educacional está sendo organizada de modo a buscar inter-relações entre a educação básica e as estratégias de desenvolvimento econômico. Assim, vem sendo postulado, no discurso dos dirigentes governamentais, que, para um país construir a capacidade de competir internacionalmente, deverá considerar a educação um dos veículos impulsionadores.

No processo de implementação das reformas educacionais, vem predominando a ótica de sempre vincular a educação ao desenvolvimento econômico dos países, restringindo, dessa forma, sua atuação ao aspecto de propiciar a competitividade internacional e o desenvolvimento de todo um aparato técnico que responda às exigências delineadas pelo processo de reestruturação do capitalismo. Essa perspectiva é criticada por vários estudiosos (CASTRO, 2001; FRIGOTTO, 1993; CABRAL NETO, 2005) que reconhecem uma acentuada vertente economicista nas proposições dos organismos internacionais.

A profissionalização docente também passa a ser considerada pelos organismos internacionais como um elemento que poderá auxiliar na melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos. Para concretizar esse objetivo, recomenda-se que os governos façam vultosos fazerem investimentos na profissionalização docente por meio da formação, atualização e aperfeiçoamento, assim como, na produção de materiais pedagógicos.

Anteriormente, salientamos que os organismos internacionais consideram que o docente possui um papel essencial nesse novo cenário de transformações, tendo em vista que se constitui no principal materializador das mudanças educacionais. E é com base nessa ótica que o Relatório Jacques Delors afirma que “são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações” (DELORS et al, 2003, p. 153). Dessa forma, fica evidente a importância de os governos se empenharem em melhorar o processo de qualificação docente, priorizando a educação básica, além de promover uma formação que permita aos docentes um trabalho pedagógico eficaz.

O referido documento, elaborado em 1993 por uma comissão intitulada Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, ressalta que, no momento em que novos objetivos são colocados à educação escolar com o propósito de adequá-la ao novo cenário mundial e possibilitar a realização da pessoa na sua totalidade, novas aprendizagens se fazem necessárias, e devem estar fundamentadas nestes pilares: aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a fazer e aprender a viver juntos. Ademais, enfatiza que os professores

têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o processo da educação formal e da educação permanente [...], favorecendo a compreensão mútua e a tolerância (DELORS et al, 2003, p. 152).

Ao destacar que os professores desempenham papel importante no processo de formação dos sujeitos, o Relatório Jacques Delors reafirma a preponderância da formação continuada sobre a formação inicial afirmando que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial” (DELORS et al, 2003, p.160).

Recomenda que, no processo de formação continuada dos docentes, sejam utilizadas estratégias da educação a distância, defendendo que esta se constitui em uma fonte de economia e permite que os professores continuem a exercer suas funções, pelo menos, em tempo parcial. Nesse sentido, a formação em serviço é recomendada, no Relatório Jacques Delors, com a justificativa de que, além de oportunizar aos professores a permanência em seu contexto de trabalho, também contribui para a melhoria de suas competências pedagógicas, tanto no que se refere à teoria, quanto à prática (DELORS et al, 2003).

A Unesco elaborou, em 2001, o documento *Balanço dos 20 anos do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe* com o propósito de analisar mudanças ocorridas nas políticas educacionais dos países da região tomando, como referência, os objetivos e principais componentes do PPE.

Dentre as mudanças destacadas por esse documento no conjunto das políticas educacionais operacionalizadas pelos países da região, estão: a modernização e eficiência da gestão, o incremento da participação da sociedade civil na educação; a implementação do processo de descentralização que permitiu uma maior autonomia das

escolas na tomada de decisões pedagógicas, financeira e da gestão; a reestruturação curricular para adequar o currículo aos novos desafios e demandas sociais e os avanços científicos e tecnológicos; criação de sistemas de avaliação para medir a qualidade da educação; organização de programas de formação para habilitar professores sem títulos; a ênfase na formação em serviço como estratégia de formação docente; a associação do salário docente ao seu desempenho.

Assim, ao mesmo tempo em que destaca alguns avanços, o documento também elucida alguns problemas que demonstram que os esforços para a melhoria da qualidade da educação foram insuficientes, dentre eles

Os altos índices de repetência e abandono escolar e os baixos níveis de aprendizagem, identificados em avaliações de nível regional e internacional, estão mostrando que os sistemas educativos da região não estão conseguindo que os alunos adquiram as competências básicas para inserir-se na sociedade e exercer plenamente sua cidadania. As reformas educativas em curso contemplam sua organização em elementos muito promissores para melhorar a qualidade da educação, mas não têm conseguido transformações significativas na prática, que resultem em uma melhoria dos processos e níveis de aprendizagem dos alunos (UNESCO, 2001, p. 196-197).

A formação dos professores se constitui num componente fundamental em todos os programas de reforma educativa e a formação em serviço é considerada elemento significativo para a melhoria da qualidade da educação. Todavia, observa-se que os programas de formação em serviço são constantemente alvo de críticas, pois

La falta de eficacia de este tipo de formación, porque no se producen cambios en los resultados del aprendizaje de los alumnos, los docentes cuestionam la pertinencia y la calidad de una formación “desde riba”, que no considera sus necesidades, está desligada de la práctica y tiene un carácter puntual, ya que es muy escaso el tiempo dedicado la formación (UNESCO, 2001, p.198).

Segundo o documento *Balanço dos 20 anos do PPE* também foram organizadas algumas modalidades de formação continuada denominadas de inovadoras utilizando a formação em serviço apesar de possuírem um caráter focalizado. Dentre as estratégias de formação em serviço operacionalizadas, estão:

Formación en red, mediante modalidades a distancia o incorporando de forma masiva tecnologias de comunicación e información en las escuelas de educación básica y media; formación centrada en el

conjunto de docentes de cada institución educativa. En algunos casos, la elaboración del proyecto educativo de la escuela contempla un componente de capacitación; en otros, la escuela contrata instituciones locales para desarrollar algunas acciones de formación. Otras modalidades son los grupos de formación en la escuela, promovidos desde el nivel central de los ministerios de educación o los talleres de investigación pedagógica en la escuela incluye desde procesos gestionados supervisados en la forma centralizada desde la administración educativa hasta procesos de carácter autogestionario; Centros para la formación de maestros e intercambio de experiencias que abarcan el conjunto de escuelas de una localidad o provincia. Estas instituciones cumplen una función de centros de recursos para los docentes y, en algunos casos, también para la comunidad; formación de formadores a través de redes en las que se intercambian proyectos de investigación y se organizan talleres de formación continua; programas de postítulo para maestros, pasantías y cursos en el extranjero (UNESCO, 2001, p.200).

Ademais, esse documento nos diz que, no decorrer dos vinte anos de elaboração e implementação do PPE, mesmo tendo sido concretizadas algumas mudanças no currículo e na organização das instituições formadoras, persiste ainda “una práctica tradicional que no recupera los saberes de los participantes ni promueve la reflexión acerca de su historia escolar previa ni potencia la investigación y relación com la práctica” (UNESCO, 2001).

No ano de 2005, a Unesco e Cepal publicaram o documento Investir melhor para investir mais: financiamento e gestão da educação na América Latina e no Caribe no qual é realizada uma avaliação das necessidades financeiras que os países dessa região enfrentarão para alcançar quatro grandes metas até 2015 de acordo com os compromissos firmados na Declaração do Milênio, no EPT, no PRELAC e na Cúpula das Américas em 1998. Essas metas são: universalizar a educação pré-primária, assegurar o alcance universal do ciclo primário, elevar a 75% a cobertura da educação secundária e erradicar o analfabetismo adulto.

No que se refere especificamente, à formação docente, o documento afirma que, embora os docentes constitua num dos mais importantes fatores para que as reformas educativas obtenham bons resultados assim como as aprendizagens dos alunos, tem sido comprovado que somente a capacitação, a formação em serviço e o aperfeiçoamento não produzem os resultados esperados.

Sendo assim, vem sendo considerado que a maneira como os docentes aprendem e ensinam, criam situações estimuladoras para as aprendizagens, a organização de ambientes educativos na escola e nas aulas; a forma como se relacionam

com os colegas e comunidade também pode auxiliar a cumprir os objetivos almejados pelas reformas educacionais. Portanto, não é, apenas, o conhecimento pedagógico do professor que poderá favorecer as aprendizagens dos alunos, pois ele terá que centrar sua atuação em diferentes elementos do processo educativo para dar conta das novas demandas educacionais.

Conforme o estudo realizado, observamos um (re)direcionamento do ponto de vista da concepção de formação, considerando que a formação inicial passou a ser valorizada e, caracterizada como “uno lós factores más influyente senel desempeño de los docentes. Contradictoriamente, en varios países la reforma a la formación inicial há estado ausente de las Reformas Educativas o Reformas Curriculares” (UNESCO, 2005, p. 91).

São tecidas algumas críticas a respeito de como a formação em serviço é utilizada nos programas e projetos dirigidos aos professores, na medida em que ela é reduzida, em muitos casos, à soma de eventos sem interligação entre si, não se realiza uma avaliação tampouco do acompanhamento técnico do professorado no sentido de conhecer os impactos produzidos nas práticas pedagógicas e na vida escolar.

Apesar dos recursos investidos nas reformas educacionais para a área da formação em serviço (denominada formação permanente, aperfeiçoamento e capacitação), a Unesco (2005) elucidam que alguns problemas ainda fazem parte dos sistemas educacionais, dentre eles: a maioria dos países não possui processos e mecanismo de certificação da qualidade; é desconsiderada a repercussão da formação em serviço nas práticas pedagógicas, e ainda, não têm sido promovidos esforços para reverter as práticas tradicionais da capacitação docente de modo que possa ser construídos e fortalecidos sistemas nacionais compostos por organizações e instituições qualificadas que articulem a formação inicial com a formação em serviço, garantindo, assim, a aprendizagem dos docentes. Essas ações têm se deparado com algumas dificuldades que não foram discutidas no documento Balanço dos 20 anos do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe.

Na região latino-americana ainda não foi contemplada a organização de um sistema integrado entre formação inicial e continuada. Apesar da ênfase na formação inicial e formação em serviço, o que percebemos é que os dois eixos do processo de formação dos professores (inicial e continuado), se restringem à operacionalização por meio de programas de formação em serviço, que privilegiam aspectos práticos do processo da formação dos docentes em detrimento dos teóricos. Para enfatizar essa



perspectiva prática da formação, é destacado que a estratégia de formação em serviço se constitui numa maneira de considerar os saberes dos professores e relacionar os conhecimentos estudados com a sua prática.

Para adequar a política educacional brasileira ao cenário de mudanças, a partir da década de 1990 foi elaborado um conjunto de dispositivos normativos que reformulou a educação brasileira em várias áreas. Mas nesse estudo, focalizaremos alguns documentos e legislação que contemplam, apenas, a formação docente.

Em 1990, foi realizada, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para Todos a qual se constitui na matriz teórica que serviu como referência para a formulação de políticas que fundamentaram a reforma educacional brasileira a partir da referida década. Os países que participaram dessa Conferência assinaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Plano de Ação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Após o evento, cada país, seguindo as orientações da Declaração Mundial de Educação e o que foi discutido nessa conferência, elaboraria seu Plano Decenal levando em consideração suas necessidades e particularidades.

Assim, em 1993, foi elaborado o Plano Decenal de Educação Para Todos que foi apresentado na Conferência Internacional, em Nova Delhi na Índia. A partir das diretrizes formuladas na elaboração desse plano, foram traçados objetivos e metas que deveriam ser concretizados no período de 10 anos.

No que se refere à formação de professores, o Plano considera que o trabalho desenvolvido pelos professores não tem contribuído para a realização de estratégias eficazes de ensino com resultados satisfatórios para o ensino fundamental e atribui tal fato à formação do professor. Nesse sentido, explicita:

Com efeito, as escolas geralmente operam com pouca ou nenhuma definição de seus objetivos de aprendizagem e precários métodos de construção curricular, e os professores enfrentam grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino – em virtude das insuficientes condições de formação inicial e contínua e da falta de apoio pedagógico e de melhores meios didáticos. Com o que se acentua o alheamento da cultura vivida pela escola em relação às reais condições sociais e às experiências cognitivas e existenciais concretas de seus alunos; e a incongruência entre o que ensina e as efetivas necessidades educativas destes, especialmente daqueles mais pobres e com maiores dificuldades de inserção sociocultural. Além disso, eles próprios revelam que mal conseguem ministrar, a cada ano, três quartos dos programas propostos; e, com frequência se verifica – mesmo dentre aqueles professores com titulação mais elevada – que

muitos demonstram pouco domínio de partes importantes das disciplinas que lecionam (BRASIL, 1993, p. 23-24).

Para reverter esse quadro e elevar os padrões de qualidade do sistema educacional brasileiro, o citado documento ressalta que devem ser postas, em prática, ações “voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo as revisões dos currículos dos cursos do ensino médio e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício” (BRASIL, 1993, p. 45).

Expressa, ainda, a necessidade de profissionalização e a melhoria das condições de trabalho docente, além de explicitar a importância de aperfeiçoar o sistema de formação, expandindo a formação continuada, de modo que sejam desenvolvidas, nos professores, competências e habilidades requeridas pela nova ordem social, bem como o estabelecimento de uma justa remuneração que valorize a atuação desses profissionais da educação organizada por meio de ações compartilhadas pelas três instâncias do governo.

A educação a distância é tratada pelo documento como uma estratégia viável de ser utilizada para obter, por meio da formação continuada, uma melhoria na qualificação do professor. Dessa maneira, priorizou-se a organização de programas utilizando a educação a distância com base em ações que deveriam ser intensificadas com a implementação do Plano.

Podemos perceber que as ideias preconizadas no plano serviram como eixo norteador para a formulação de um conjunto de dispositivos legais (leis, decretos, resoluções, pareceres, programas, diretrizes dentre outros) que buscaram modernizar o sistema de ensino brasileiro, reformular o currículo, a avaliação, o trabalho e a formação docente.

Os anos 1990 também assistiram ao processo de debate sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, a qual atuou como um dos principais mecanismos para nortear a organização do novo modelo educacional em nosso país. De acordo com Scheibe (2003), a discussão em torno da formulação dessa lei, foi iniciada, ainda na década de 1980, com a participação de um grupo de educadores.

No entanto, as formulações e propostas do referido grupo não se adequaram às políticas de ajustes do modelo imposto pelo Banco Mundial aos governos latino-

americanos; por isso, foram desconsideradas no momento de sua elaboração. Assim, ao proclamar a Lei nº 9.394/96, foi implementada uma reforma autoritária que segue os moldes do ajuste neoliberal.

No que diz respeito à formação docente, a referida lei estabelece no artigo 61 e 62:

A formação dos profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino, devendo essa formação ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 14).

O fato de associar teorias e práticas no processo de formação dos docentes parece representar um avanço, haja vista a defesa dos educadores em ultrapassar o modelo conservador que desvincula esses dois eixos no processo de formação. Todavia, ao vinculá-lo à estratégia de capacitação em serviço, que predominou na década de 1960, fica claro o objetivo de delinear um modelo de formação que tem como principal foco a experiência e as práticas “restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação, e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática” (FREITAS, 2004, p. 87).

O artigo 63 da Lei 9.394/96 destaca os Institutos Superiores de Educação como uma nova instância de materialização da formação de professores e elucida que eles deverão manter

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;  
II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;  
III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 15).

Na perspectiva defendida por Freitas (2004), a criação dos Institutos Superiores de Educação atende aos propósitos de diversificar as Instituições de Ensino Superior de forma que sejam reduzidos os custos com o ensino em instituições universitárias nas

quais são desenvolvidas de maneira plena a pesquisa; tornar mais ágil e eficiente a formação de professores por meio da partilha do financiamento com instituições privadas.

De acordo com o artigo 67 da LDB/96, os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do Magistério Público, os seguintes elementos: ingresso exclusivo por Concurso Público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive licenciamento com período remunerado para esse fim, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e avaliação (incluindo na carga horária de trabalho), além das condições adequadas de trabalho. O parágrafo único do referido artigo define que a experiência docente se constitui num pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério.

Em seu Artigo 87, a Lei 9.394/96 institui a Década da Educação (1997-2007) e deixa claro que, até o final desse período, só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A esse respeito, Gatti e Barreto (2009, 55) afirmam que, após os 10 anos demarcados pela Lei 9.394/96, o Censo Escolar da Educação Básica de 2006 não registrou cursos de formação de professores em nível médio, a “despeito das deficiências de formação básica identificadas em certos segmentos docentes e do fato de que há ainda professores leigos em exercício que podem ou não estar estudando”. Sendo assim, as autoras ressaltam que em pouco tempo o ensino superior se tornou o *locus* de formação docente.

Após a promulgação da LDB/96 observamos que houve um aumento intenso nos cursos de licenciatura<sup>8</sup> voltados para a formação de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Mas, devido ao fato de um grande número de docentes terem frequentado, apenas, cursos de nível médio, ainda demorará um pouco para que a formação de professores em nível superior seja universalizada (GATTI; BARRETO, 2009).

A educação a distância/EAD passou a ter visibilidade no contexto da política educacional em nosso país nos últimos anos. Conforme Gatti e Barreto (2009), embora, desde o início da década de 1990, o Ministério da Educação tenha implementado ou

---

<sup>8</sup> Para um aprofundamento a respeito do crescimento nas matrículas dos cursos de licenciatura no Brasil, consultar o estudo de Gatti e Barreto (2009).

apoiado projetos para atender demandas específicas (Telecurso 2000, Proformação, Um Salto para o Futuro), nesse período o poder público não formulou de fato uma política para a educação a distância, pois a sua atuação se deu com mais ênfase na organização de ações e estratégias paliativas e emergenciais que buscavam solucionar problemas educacionais como o analfabetismo, qualificação de professores e de outros trabalhadores. Ademais, essas autoras realçam que apesar de

resultados quantitativos aparentemente positivos de muito programas, a maioria deles foi desativado com as mudanças de gestão, que não deram continuidade ou estabilidade às ações iniciadas. Sua ineficácia também se deveu à falta de atualização do material didático, de atendimento sistematizado e personalizado de alunos, de desenvolvimento de sistemas de avaliação do processo formativo, assim como o fato de os programas serem quase sempre gerados no governo central para todo o território nacional e implementados sem a devida consideração das diferenças regionais (GATTI; BARRETO, 2009, p.114).

Somente com a promulgação da Lei 9.394/96 é que a educação a distância ganhou um maior destaque enquanto estratégia de formação de professores. No Artigo 87, Inciso 3º, Alínea 3ª da Lei 9.394/96, a educação a distância é vista como uma modalidade recomendada para ser utilizada na realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício. Em atendimento a essa prescrição normativa a partir da década de 1990, foi intensificada a elaboração de programas de formação docente privilegiando tanto o eixo da formação inicial, quanto o da formação continuada. Tais programas buscavam além de responder às demandas de formação explicitadas no acentuado número de professores leigos<sup>9</sup> atuando no sistema educacional brasileiro, também adequar os conhecimentos dos professores às novas exigências de sua atuação.

Castro e Cabral Neto (2009) elucidam que o contexto atual das políticas educacionais é marcado pela ampliação do uso da educação a distância e que essa modalidade tem dado uma contribuição no processo de expansão do ensino superior. Esses autores também afirmam que a formação de professores se constitui na área em que o uso da EAD ocorreu de forma mais intensa. A área da Educação (Pedagogia, Normal Superior, Licenciaturas e Formação de Professores) concentrava, nos anos de

---

<sup>9</sup> Conforme a Lei 9.424/96, esses professores são considerados leigos, pois embora estejam em exercício na carreira do magistério, não são habilitados para o exercício da docência no nível em que atuam.

2000 e 2001, todas as matrículas de EAD, o que permaneceu como situação predominante até 2006, quando foram realizadas 72,3% das matrículas concernentes a esses cursos. O curso de Pedagogia e Normal Superior concentra o maior número de matrículas na EAD, fato comprovado pelos autores nos seguintes dados

Nos anos de 2000 a 2006 a matrícula nesses cursos foi respectivamente de 82,2%, 78, 2%, 90,1%, 90,0%, 80,2% e 68,9%. Outro aspecto que merece destaque refere-se ao fato de que vem ocorrendo uma mudança significativa no quadro da oferta desses cursos segundo a dependência administrativa (público/privado). Observa-se uma tendência de redução da matrícula no setor público e aumento no setor privado nos seguintes termos: em 2001, 100% das matrículas nesses cursos estavam na iniciativa pública e, a partir daí, começa a verificar-se um aumento da oferta privada e uma redução da oferta pública, chegando a 2006 com uma situação em que 76,4% das matrículas estão no setor privado e apenas, 23,6% nas instituições públicas (CASTRO; CABRAL NETO, 2009, p. 104).

A educação a distância é enfatizada no cenário da formação de professores pelo discurso oficial como uma estratégia política capaz de possibilitar a qualificação dos professores e aumentar o acesso da população ao ensino superior, pois o sistema público tem se mostrado ineficaz para suprir a demanda por meio da modalidade de educação presencial, como também contribuir para a superação de problemas que historicamente atingem o sistema educacional.

Castro e Cabral Neto (2009) possuem um posicionamento crítico a respeito do uso da EAD e ressaltam que os defensores dessa modalidade de educação têm um discurso acrítico no qual enfatizam, principalmente as virtudes, de forma que não são considerados os traços culturais e socioeconômicos da população brasileira, tendo em vista que atribuem um papel quase mágico à EAD como se ela fosse capaz de resolver problemas históricos da educação de nosso país. Outrossim, esses autores afirmam que não estão desqualificando a EAD, mas alertam para o fato de que

Deve-se estar atento às suas limitações, principalmente quando utilizada sem o devido investimento de recursos financeiros e pedagógicos, assim como das condições de trabalho e da qualificação adequada dos docentes. É preciso ter cuidado para não importar simplesmente formulas que mesmo válidas em países desenvolvidos, podem não surtir os mesmos efeitos quando aplicadas em países com culturas diferentes (CASTRO; CABRAL NETO, 2009, p. 89).

Não é qualquer tipo de educação a distância que poderá contribuir para o sistema educacional. A descontinuidade de projetos, (característica marcante em nosso país), a importação e elaboração de pacotes engessados sem identificação com a realidade brasileira ou a má qualidade dos materiais que vêm sendo utilizados para a operacionalização dessa modalidade pouco poderá contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e para uma boa formação do quadro de docentes.

Assim, a política de educação a distância que vem sendo implantada pelo governo brasileiro é marcada, principalmente, por programas planejados de forma pouco adequada, ações fragmentadas e descontínuas que não vêm trazendo contribuições significativas para o cenário da formação de professores, porque sua organização, na maioria das vezes, prioriza aspectos de uma realidade que não atende às necessidades pedagógicas dos docentes e não lhes possibilitam empreender reflexões críticas sobre seu fazer pedagógico, assim como desenvolver estratégias que permitam uma melhoria em sua atuação profissional. Há ênfase em aspectos técnicos da formação em que os professores participam de ações de formação em serviço adquirindo conhecimentos que devem ser praticados em sala de aula.

Embora conheçamos algumas limitações da política de educação a distância que vem sendo implementada no contexto brasileiro, consideramos que ela deve ser também visualizada como uma estratégia viável de materialização de processos educacionais. Todavia, para que sua utilização possa trazer algumas contribuições, é importante que o seu planejamento aconteça de forma responsável e criteriosa, levando em consideração as particularidades dessa modalidade de ensino, possibilitando assim, ao aluno, realizar aprendizagens com autonomia, potencial crítico e criativo.

Nesse sentido, é imprescindível que, nos cursos de educação a distância, sejam propiciadas situações de aprendizagem nas quais os docentes tenham acesso a conhecimentos teóricos que fundamentem a sua prática pedagógica e os auxiliem a desenvolver a autonomia e criticidade para responder as demandas que emergem nos seus contextos de trabalho.

Na década de 1990, também foram organizadas novas diretrizes para os cursos de formação de professores promovidos pelas Instituições de Ensino Superior. Essas diretrizes, conforme o discurso governamental, buscam construir um novo perfil profissional do professor em face das mudanças ocorridas na sociedade visando a qualificação profissional.

A reforma curricular dos cursos de formação de professores em nível superior se insere em uma proposta mais ampla dos cursos de graduação, iniciada, em 1997, pela Secretaria de Ensino Superior por meio do Edital nº 04/97. Esse Edital convidou as Instituições de Ensino Superior a “participarem” por meio da apresentação de propostas da elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.

Conforme nos diz Severino (2000b, p. 180)

de acordo com o referido Edital, mediante o qual o MEC se dirigiu as IES, as Diretrizes Curriculares, uma vez aprovadas pelo CNE, servirão de referência para as IES na organização de seus programas de formação, ensejando uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas de conhecimento a serem consideradas, em vez de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas.

Em 1999, o MEC mediante o Decreto 3.276, de 6 de dezembro, regulamenta a formação básica comum, determinando a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Esse Decreto estabelece no artigo 5º, § 2º, que as diretrizes para formação de professores atendam às diretrizes para a formação dos alunos preconizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, formalizando a vinculação entre a formação e o exercício profissional.

Segundo Severino (2000b), com o propósito de atender às recomendações do Edital 04/97 e do Decreto citado anteriormente, a Secretaria de Educação Superior organizou um grupo de trabalho que teve, como incumbência, produzir um documento para servir de subsídio à elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. E em maio de 2000, a referida Secretaria entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) o documento: “Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior”.

Por meio do Parecer nº 009/2001 do Conselho Nacional de Educação, foi aprovada no dia 8 de maio de 2001, a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível de Licenciatura, de Graduação Plena.

Segundo o que afirma Scheibe (2001, p. 7), no processo de aprovação das diretrizes, foram

propiciadas, pelo CNE, audiências, no entanto, como sessão “escuta”, mas em nenhum momento como oportunidade de discussão e de



diálogo. A posição do CNE foi de estabelecer as políticas do governo, ou seja, aquilo que já estava definido como política educacional, mesmo antes da aprovação da LDB, e que tem como marco as reformas educativas apoiadas na Conferência Mundial de Educação Para Todos, sob a coordenação da UNESCO.

O Parecer nº 009/2001 estabelece que o currículo da formação profissional dos docentes deve possuir a construção de competências como conteúdo para que, em sua preparação profissional, os docentes desenvolvam competências em seu processo de aprendizagem tão necessárias para a sua atuação nesse novo cenário de demandas educacionais. Na perspectiva defendida por esse documento, os novos tempos exigem novas características dos professores, dentre as quais se destacam: desenvolver práticas pedagógicas investigativas que possibilitem a aprendizagem dos alunos; elaborar e implementar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho de equipe e saber lidar com a diversidade entre os alunos.

Ademais, é ressaltada a necessidade de revisão da formação docente com o intuito de propiciar o fortalecimento de processos de mudanças no interior das instituições escolares de maneira que elas possam responder às novas exigências que têm emergido na atualidade. Dentre os aspectos necessários ao processo de revisão da formação docente, estão: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, visando assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (BRASIL, 2001).

O documento enfatiza que, no processo de formação docente, haja coerência entre a formação oferecida e a prática que será exigida ao futuro professor. Para isso, propõe o conceito de simetria invertida como um dos eixos da formação afirmando que o referido conceito “ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente” (BRASIL, 2001, p. 30).

Desse modo, deverão ser criadas pelas instituições formativas estratégias que permitam ao futuro professor vivenciar, na condição de aluno, “durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se

pretende que venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2001, p. 31).

Segundo o Parecer 009/2001, as competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação devem ser desenvolvidas mediante uma ação entre teoria e prática capaz de superar a tradicional dicotomia entre essas dimensões. Assim, a aprendizagem por competências é vista, nesse documento, como a capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais estão aqueles conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para atender às diferentes exigências das situações de trabalho.

No referido Parecer, existem competências a serem consideradas no processo de formação dos professores, e que são especificadas de acordo com a área que está sendo evidenciada<sup>10</sup>. Dentre essas áreas, estão: competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; competências referentes à compreensão do papel social da escola; competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Atualmente, a noção de competência está inserida nas várias iniciativas propostas pelo MEC para a área educacional. Nesse sentido, a noção de competência passa a ser um aspecto imprescindível no processo de ajustamento dos professores às novas diretrizes organizadas pelo MEC com o objetivo de estabelecer novos rumos para a educação nacional. Todavia, esse conceito que se configura como eixo orientador da reforma curricular da formação de professores a partir da década de 1990, não se constitui, conforme Dias (2004), em algo inédito na teoria curricular, pois já foi utilizado em diferentes tempos e espaços educacionais, tanto em nível global quanto local.

---

<sup>10</sup> Para o aprofundamento do conjunto de competências elencadas e seus detalhamentos, consultar o Parecer 009/2001 (BRASIL, 2001).

O conceito de competência foi utilizado inicialmente nos anos 1920, por teóricos da eficiência social (Franklin Bobbitt, Werret Charters e Ralph Tyler<sup>11</sup>). Segundo Lopes (2008), as teorias desses estudiosos vinculam a escola aos princípios oriundos do modelo de organização do mundo fabril, ou seja, a educação escolar seria eficiente se conseguisse reproduzir os procedimentos utilizados na administração científica das fábricas onde o modelo predominante era o taylorismo-fordismo, assim como a escola tinha como tarefa elaborar um planejamento minucioso dos objetivos a serem concretizados. Portanto, o currículo e o mundo produtivo passam a ser interligados como forma de garantir: “a eficiência do processo educacional, a adequação da educação aos interesses da sociedade e ao controle do trabalho docente; e a administração do trabalho escolar” (LOPES, 2008, p. 66).

Na perspectiva defendida por Dias (2004), o uso desse conceito no currículo da formação de professores na reforma educacional em nosso país é resultante de um processo de recontextualização “de reformas de diferentes países e diferentes modelos pedagógicos, destacando-se os programas americanos e brasileiros para a formação de professores nos anos 1960 e 1970” (DIAS, 2004, p. 2). As propostas de formação de professores fundamentadas no currículo por competências tiveram origem nos Estados Unidos, nas décadas de 1960 e 1970. Foram utilizados estudos da psicologia comportamental, e seus autores pertenciam à perspectiva tecnicista na qual eram apresentadas estratégias metodológicas que definiam um perfil profissional a ser elaborado, e as competências a serem demonstradas pelos professores já integravam uma lista.

Os Estados Unidos produziram, de forma intensa, estudos sobre a eficiência do professor, fazendo emergir um movimento de formação baseado nas competências com o propósito de contribuir para a formação do professor eficiente, de modo que “nesse movimento, o que os professores sabiam sobre o ensino parecia menos importante do que a habilidade do professor de ensinar e causar mudança no comportamento dos alunos” (DIAS, 2004, p. 6).

Não podemos descartar a ideia de que esses estudos fundamentam a perspectiva atual do conceito de competência enquanto conteúdo da formação dos professores, tendo em vista que, nos documentos analisados nesse trabalho, é assinalado

---

<sup>11</sup> Para uma discussão aprofundada dos estudos desses teóricos, consultar Lopes (2008).

pelos dirigentes governamentais a necessidade constante de vincular o “novo” perfil dos professores às demandas advindas do mundo do trabalho.

Mas esse discurso permanece, muitas vezes, nas entrelinhas dos documentos, visto que constantemente se destaca que se faz necessário uma mudança nos currículos da formação de professores para adequá-los às transformações ocorridas na sociedade que tem exigido, também, uma redefinição do papel da escola. Sendo assim, o mundo produtivo passa a determinar as competências necessárias aos professores para que eles possam atuar no processo de formação dos futuros trabalhadores de maneira a adequá-los as exigências da nova ordem social.

Nenhum projeto de formação é elaborado de maneira neutra e descompromissada e, no atual contexto, a noção de competência como conteúdo tem se constituído numa estratégia de instrumentalização do processo de formação dos educadores de maneira que a fundamentação teórica consistente, que poderia possibilitar a elaboração de novos conhecimentos e a autonomia intelectual, tem sido substituída por estratégias de formação que enfatizam a prática como elemento principal, reduzindo

Essa formação a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa – competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica – e a individualização do processo de formação continuada – competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (FREITAS, 2004, p. 94).

Segundo Freitas (2007), podemos observar que, nos últimos anos, têm sido desenvolvidas políticas de formação que buscam criar as condições para que seja instituída uma nova regulação da formação que a torne mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados.

No cenário das novas formas de regulação elaboradas atualmente, podemos destacar a reconfiguração assumida pela Capes que se constituirá na agência reguladora da educação. Antes da promulgação da Lei 11.502, de julho de 2007, essa agência atuava somente na formação em nível de pós-graduação *stricto-sensu* por meio do estabelecimento de “critérios para o funcionamento da mesma e atuando dentro de uma lógica altamente produtivista, cuja avaliação incide grandemente sobre os docentes, que

agora vai levar essa experiência para a educação básica, em relação à formação inicial e continuada” (MAUÉS, 2005, p. 8).

Para Freitas (2007, p. 1218),

O objetivo central de transferir para a CAPES a execução das políticas de formação, como anuncia o presidente desta Agência, é implantar *um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação*, transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas, os padrões de excelência da avaliação da pós-graduação. A transposição da lógica da pós-graduação às escolas de educação básica submetem a educação básica e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país. Uma política com esta feição institui a competitividade entre as IES, mediante processos de creditação de instituições formadoras, e ainda a competitividade entre os professores da educação básica, pelos cursos de pós-graduação, que não estarão disponíveis a todos os professores, mas aos mais “qualificados”.

De acordo com a Lei n.º 11.502/07, art. 2º, § 2º, enquanto agência reguladora da formação a Capes terá o propósito de “induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...]” (BRASIL, 2007).

Para operacionalizar essa política, foi instituído o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

No Art. 3º do referido decreto, são enunciados os objetivos que compõem a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Destacaremos alguns deles: promover melhoria da qualidade da educação pública; promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Tais objetivos estão em consonância com a perspectiva de tornar os professores adaptados às mudanças ocorridas na sociedade e capazes de responder aos novos papéis que lhes são atribuídos na nova regulação educativa. Têm sido enfatizadas ações focalizadas na formação inicial e continuada como estratégia para melhorar a qualidade da educação, norteadas pelo discurso de que os professores são protagonistas na implementação das reformas educacionais. Mas enfatiza-se que

é preciso, antes de tudo, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requeridas (UNESCO, 2003, p.153).

No que se refere à formação continuada, o Art. 8º determina que o atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério deverá ocorrer por meio da indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. Nesse sentido,

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância. § 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. § 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico (BRASIL, 2009, p.5).

Para operacionalizar as ações referentes à formação dos professores quanto aos objetivos da atual política de formação, foi apresentado, em 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) o qual materializa a Política Nacional de Formação de Professores instituída pelo Decreto 6.755/2009. O PARFOR é resultante da ação do Ministério da Educação, de instituições públicas de educação superior (IPES) e das secretarias de educação dos estados e municípios. Com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007, os estados e municípios elaboraram seus Planos de Ações Articuladas (PAR), nos quais foram destacadas as

ações, demandas e metodologias a serem utilizadas com vistas à realização da formação dos professores da educação básica.

Logo, o PARFOR abrange a formação de professores em exercício nas escolas estaduais e municipais sem formação adequada conforme as prescrições da LDB/96. A formação inicial contempla três situações: professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura) que poderão graduar-se em cursos com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio supervisionado; professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura) com carga horária de 800 horas para cursos na mesma área de atuação ou 1.200 horas para cursos fora da área de atuação. E os bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério.

Para Freitas (2007, p. 1219), em meio ao complexo processo que tem caracterizado essa fase da regulação dos cursos de formação, é necessário uma atenção especial visando identificar, nas iniciativas que têm sido elaboradas, se os processos de elevação da educação básica ocorrerão

na direção de criar instrumentos de *medida de competências e avaliação* do conhecimento de caráter conteudista e instrumental dos professores, acompanhando a centralidade da avaliação nas políticas educacionais e os indicadores do IDEB para a escola pública, ou se, ao contrário, seremos nós a estabelecer, nestas contradições, a *contra-regulação*, interferindo decididamente nos espaços de definição das políticas de formação, em defesa da escola pública e de novos processos de formação dos educadores, das crianças e jovens em nosso país.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2004, p.65), as políticas educacionais embasadas no projeto hegemônico neoliberal ao apresentarem o jargão de melhoria da qualificação do professor

Na verdade objetivam o escamoteamento de uma grave e complexa situação: a proposição de medidas simplistas e imediatistas para a formação de professores. De um lado, os professores estão sendo obrigados a se “qualificar” e de outro lado o próprio Estado oferecendo facilidades para o alcance dessa qualificação. Avaliamos, portanto, que o malogro das propostas educacionais neoliberais que perpassam as políticas públicas de formação de professores visam, em última instância, apresentar números e dados estatísticos, ou seja, prega-se a qualidade, mas objetiva-se a quantidade.

Conforme Evangelista e Shiroma (2007, p. 537), os professores ao mesmo tempo que são vistos como protagonistas da reforma educacional, também são destacados como possíveis obstáculos a concretização dessa reforma. Sendo assim, tem sido utilizada a estratégia de desqualificação do fazer profissional do professor por meio de afirmações tais como do

Está na profissão porque não foi aceito em carreiras de maior prestígio; é incapaz para outras funções e a docência foi o que lhe restou; acomodou-se na carreira porque não há incentivos para desempenhos diferentes; não se preocupa com a qualidade que faz porque seu salário é irrisório. Essas e outras imagens denegatórias justificam uma ação dura sobre os docentes e oferecem o mote para a mobilização de pais e comunidade na tarefa de “incentivar” o professor a dedicar-se à escola e à docência. Resultado: sustenta-se o recuo do Estado nas tarefas relativas ao financiamento público da escola e põe-se no enalço dos professores “boa-vida” uma comunidade que aposta na boa qualidade da escola, concretizada na possibilidade efetiva de assegurar um trabalho ao sol aos seus filhos. Concluímos dizendo que o professor não era um obstáculo, certamente está sendo construído como tal.

Tais ações têm contribuído para questionar a atuação pedagógica do professor e justificar políticas que desconsideram o professor enquanto autor de sua prática pedagógica, contribuindo, também, para a precarização de seu trabalho, já que a reforma educacional iniciada, nos anos 1990, e implementada ao longo dos últimos anos, atingiu todos os setores da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação avaliação e gestão.

Por conseguinte, é necessário repensar e continuar debatendo as atuais propostas que têm sido colocadas para a formação de professores no sentido de repensar os objetivos e concepções de formação que estão imbricadas nesses “modelos” e pacotes educacionais que desconsideram os diferentes contextos educacionais existentes em nosso país, assim como as condições de trabalho complexas em que os professores desenvolvem suas atividades. Assim, faz-se necessário defender políticas de formação que, ao valorizarem o contexto de atuação dos professores, focalizem estratégias visando consolidar uma formação teórica sólida que propicie ao docente internalizar os fundamentos teóricos de sua prática pedagógica, tornando-o capaz de atender aos desafios de sua profissão.



## 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

O capítulo situa a necessidade de mudanças no âmbito da formação de professores a partir das novas demandas educacionais para a escola e o docente, destaca problemas que ainda existem na área da formação docente em meio a um conjunto considerável de estudos que buscam ressignificar e servir como referência para possíveis mudanças nos currículos da formação de professores. Destaca, ainda, um conjunto de proposições teóricas presentes na literatura da área, discutindo conceitos, características e modelos existentes na formação inicial e continuada de professores.

### 4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE

As mudanças ocorridas no contexto mais amplo da sociedade repercutiram de maneira intensa na educação escolar e no trabalho docente, trazendo, conseqüentemente, novos desafios para a formação de professores. Novas demandas educativas têm sido delineadas para a escola em face da elaboração de novos modelos organizacionais que emergiram das mudanças no mundo do trabalho, intensificação na produção de novos conhecimentos, desenvolvimento vertiginoso das tecnologias da comunicação e informação, da globalização que trouxe transformações não só no âmbito econômico, mas também nas relações sociais, papel do Estado, novos padrões de comportamentos e conceitos referentes à família, consumo, cultura e formas de pensar e compreender a vida em sociedade.

É nesse contexto que tem ocorrido a discussão sobre uma nova forma de compreender a atuação educativa da escola e, conseqüentemente, as novas funções do professor. Desse modo, podemos perceber que, nas últimas décadas, surgiram novas atribuições, assim como houve um alargamento nas responsabilidades e papéis dos docentes. Sacristán (1995, p. 64) afirma que

O certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e a qualidade do ensino, situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação. Como consequência desta excessiva dependência da prática relativamente aos professores, o pensamento e a

investigação acabam por contribuir para a elaboração de imagens exigentes e atrativas de como deveriam ser os professores nas suas múltiplas facetas.

Outros estudiosos (VEIGA, 2009; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; LIBANEO, 2004; TARDIF; LESSARD, 2008) relacionam essa discussão sobre as novas demandas para a educação escolar com aspectos que vão além das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. São ressaltados aspectos como a dimensão política do ato pedagógico, a coletividade nos processos de organização do trabalho escolar, relação família e escola, tensões e dilemas presentes no cotidiano da escola. A reflexão sobre tais elementos expressam uma relação de aproximação com os desafios vivenciados pelos professores no cotidiano escolar. A esse propósito, Veiga (2009, p. 15) se posiciona com muita propriedade, quando afirma:

Assim a escola não pode se limitar à função de ensinar. Dela são exigidas, cada vez mais, a função de ensinar e a ocupação educativa dos tempos livres. A escola deve ser cada vez mais próxima à realidade [...] A concepção de escola é outra. É preciso refletir sobre a criação de espaços e tempos escolares para colocar à disposição de todos os alunos o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa dos tempos livres: mais tempo de escola para os alunos que carecem de adequadas estruturas familiares e das relações de vizinhança.

Nessa perspectiva, a função da escola ultrapassa a transmissão de conteúdos na medida em que assume outras vinculadas à proteção dos alunos (crianças/jovens). No contexto da escola pública, têm sido criadas várias estratégias governamentais que buscam ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola como forma de proteger sua integridade física e moral por meio de ações educativas, haja vista o quadro de violência instaurado em nossa sociedade. Todavia, Veiga (2009) chama a atenção para o aspecto de que o quadro atual de ampliação das funções da escola tem ultrapassado suas possibilidades de atuação, o que fragiliza a especificidade de sua função precípua, que é ensinar.

É nesse quadro de novos desafios para a educação escolar que a formação de professores tem sido realçada por estudiosos da área e dirigentes governamentais como um dos elementos que poderá contribuir para aprimorar a qualidade do sistema de ensino. Mesmo assim, têm surgido muitas críticas sobre a forma como vem sendo trabalhada a formação de professores em nosso país e um conjunto significativo de

reflexões e propostas vem sendo elaboradas, visando elevar a formação profissional do professor ao nível superior, transformar a estrutura do ensino e da carreira, melhorar a qualidade da formação, além de outros aspectos específicos de cada eixo da formação docente (inicial e/ou continuada).

Dentre essas críticas, podemos constatar a fragilidade presente nos cursos de formação inicial, que norteados por uma visão burocrática, não têm propiciado aos futuros docentes um embasamento teórico consistente que lhes permita fazer a relação teoria e prática, compreendendo que os elementos teóricos estudados, ao longo do curso, não estão desconectados dos desafios existentes no âmbito do sistema escolar tendo em vista que servirão como eixos auxiliares para o docente compreender o seu trabalho pedagógico.

Prevalece na formação de professores, em nosso país, a ausência de articulação entre as escolas e a universidade, constituindo-se em espaços separados e hierárquicos de maneira que, muitas vezes, a escola é utilizada, apenas, como espaço empírico de coleta de dados das pesquisas, sem haver um retorno não só no que diz respeito à divulgação dos dados, mas também às discussões coletivas e trabalhos colaborativos que contribuam para ampliação do debate ou desenvolvimento de ações de enfrentamento de desafios que fazem parte do contexto escolar. Essa relação poderá ser transformada se ambas passarem a ser parceiras no processo de formação dos professores, ultrapassando barreiras e preconceitos construídos historicamente. Os docentes, em seu processo de formação, precisam vivenciar experiências que os auxiliem a pensar sobre o que é ser professor na atualidade e em que condições de trabalho desenvolverão suas atividades pedagógicas, integrando elementos teóricos de seu processo de formação com aspectos vivenciados no contexto escolar.

Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 24) afirmam que

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão, de um modo geral, estruturados curricularmente e sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas [...] necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem, dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente.

Esse aspecto tem sido comprovado também no âmbito do trabalho efetivado pelas equipes técnicas das secretarias de educação e equipes pedagógicas das escolas

que recebem os professores iniciantes. Um número considerável de docentes, embora demonstre domínio de conteúdo das disciplinas que irão trabalhar na escola, parece desconhecer aspectos pedagógicos do processo de ensinar e aprender (estratégias diferenciadas/dinâmicas de trabalhar os conteúdos; gestão da sala e disciplina; avaliação dos alunos; planejamento do trabalho pedagógico, entre outros).

Essa situação se constitui em um dos desafios que as pesquisas e ações desenvolvidas na área da formação de professores ainda não conseguiram superar. Por isso, concordamos com Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 31) quando ressalta que “é preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores”.

Desse modo, podemos presenciar um conjunto de propostas e novas ideias ancoradas em pesquisas, debates acadêmicos e projetos governamentais que buscam reconfigurar a área da formação de professores e o seu trabalho. Tais ideias embasadas em novos conceitos como epistemologia da prática, professor reflexivo, saberes docentes, professor pesquisador, formação centrada na escola, competências, dentre outros, são incorporados nos discursos e práticas de formação, assumindo a categoria de elementos articuladores de um “novo pensar e fazer a formação docente” contemplando tanto o eixo da formação inicial quanto continuada.

Na perspectiva assumida por Ghendi, Almeida e Leite (2008), é relevante que, ao repensar a formação de professores, seja estabelecida uma relação entre tal formação e a necessidade social da escola pública, permitindo ao futuro docente construir uma identidade profissional que integre saberes docentes que atendam às necessidades dos alunos, bem como às demandas atuais para o contexto escolar e o trabalho docente.

Garcia (1995, p. 54-55) ressalta que é necessário pensar a

formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva

não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional<sup>12</sup>.

O currículo<sup>13</sup> se constitui em um relevante componente do processo de formação dos professores, pois, ao integrar os elementos de uma proposta educativa (fundamentos epistemológicos, filosóficos, políticos, culturais, pedagógicos, objetivos, conhecimentos a serem socializados, procedimentos metodológicos, avaliativos), orienta a materialização do percurso formativo dos docentes. Ele está atrelado a uma concepção de ensino, aprendizagem, de homem e de sociedade e relações de poder, exigindo uma tomada de decisão política no que se refere ao tipo de formação que se pretende concretizar: uma educação comprometida com a manutenção do status quo ou com um projeto de emancipação do sujeito (LIBANEO, 2004).

É necessário que um novo sentido seja atribuído ao currículo no processo de formação dos professores de maneira que sejam ultrapassadas as práticas tradicionais fundamentadas numa lógica de organização do conhecimento engessada e fragmentada. Os professores precisam participar de novas formas de ensinar e aprender, pois, somente assim, aprofundarão, teoricamente, as experiências vivenciadas ao longo do seu processo formativo, refletindo sobre questões que fazem parte da realidade das escolas, e, sobretudo, à luz das teorias e de estudos que integram as ciências da educação. Desse modo, Cunha (2003) sugere que mesmo considerando as condições materiais da docência, focar a dimensão do ensino na pesquisa poderá se constituir em uma

---

<sup>12</sup>Imbernón (2006) nos adverte sobre o perigo de confundirmos termos e conceitos quando estudamos a formação de professores. Ele chama a atenção para o fato de que no meio anglo-saxão, predominantemente norte-americano, a formação permanente e o desenvolvimento profissional são considerados como sinônimo. Mas esse autor se contrapõe a essa ideia, afirmando que isso faz com que o desenvolvimento profissional seja considerado de maneira muito restrita, tendo em vista que isso significaria que a formação é o único meio a ser utilizado pelo professor para se desenvolver profissionalmente. Por conseguinte, esse autor defende que a profissão docente “desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão docente, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional.

<sup>13</sup> Segundo Libaneo (2004, p. 171), “o currículo reflete intenções (objetivos) e ações (conhecimentos, procedimentos, valores, formas de gestão, de avaliação etc.) tornadas realidade pelo trabalho dos professores sob determinadas condições providas pela organização escolar, tendo em vista a melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem”.

alternativa para o currículo e para a prática pedagógica dos cursos de formação de professores.

Essa mesma autora reconhece a necessidade de ultrapassar propostas que se limitam a focar as reformas curriculares apenas retirando, incluindo ou aumentando a carga horária das disciplinas, pois considera que é imprescindível a concretização de mudanças que venham promover a

ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar também, dos aspectos epistemo-metodológicos que envolvem as relações entre prática e teoria, a introdução de perspectivas interdisciplinares, a promoção do pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino superior. A questão pedagógico curricular é muito mais profunda e anterior ao mero rearranjo do conhecimento disciplinar: é de ordem epistemológica, pois vem da concepção de conhecimento, e de ordem pedagógica, isto é, derivada de como se percebe o ato de aprender. Ao final, é sempre uma posição de ordem política, como são todos os atos humanos, pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade que envolve valores e relações de poder. Ou estamos trabalhando para a reprodução e a dependência ou queremos educar para a autonomia e a independência intelectual e social (CUNHA, 2003, p. 72).

Portanto, compreendemos que pensar a formação de professores exige, na atualidade, uma análise não só sobre o currículo, mas também sobre o que é e como se constitui o processo de formação do professor com vistas a perceber seu percurso formativo como algo contínuo que não se encerra após alguns anos de estudo e aprendizagem de conteúdos e formas de trabalhá-los, já que está vinculado ao conjunto de trajetórias percorridas pelos professores no decorrer de suas vidas, e, também, a ações individuais e coletivas de refletir e ressignificar a profissão docente de acordo com as demandas educacionais postas pelos contextos que emergem na sociedade.

Garcia (1999) destaca, em seus estudos, alguns princípios que integram a formação de professores, dentre eles: compreensão da formação como processo contínuo e permanente na vida do docente; integração da formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular como forma de facilitar a melhoria do ensino; a ligação entre os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; integração entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares com a formação pedagógica; integração teoria e prática; integração entre o tipo de formação recebida pelo professor e o tipo de educação que

será desenvolvida; a individualização de cada professor como elemento que compõe qualquer programa de formação.

Esse autor, também, analisa algumas concepções de formação de professores, utilizando contribuições de diversos teóricos. Essas concepções apresentam variações de acordo com as abordagens, paradigmas ou orientações adotadas. Assim, em alguns momentos podem ser observadas diferentes imagens do professor, dentre elas: competente, eficaz, técnico, pessoa, profissional, investigador, sujeito que toma decisões, que reflete, etc. Tais orientações a respeito do que deve ser o professor terá uma significativa influência sobre os conteúdos, métodos e estratégias na formação dos professores, todavia, “nenhuma das orientações ou perspectivas explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores” (GARCIA, 1999, p. 32). São cinco as concepções estudadas: orientação acadêmica; orientação tecnológica; orientação personalista; orientação prática; orientação social-reconstrutivista.

Na orientação acadêmica, a formação de professores se constitui num processo em que conhecimentos científicos e culturais são transmitidos com o objetivo de favorecer aos professores uma formação especializada, obtida por meio do domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria na qual ele é especialista. O domínio de conteúdos é o principal objetivo da formação de professores.

Na orientação tecnológica, o ensino é entendido como uma ciência aplicada e o professor assume a tarefa de técnico que deve dominar as aplicações de conhecimentos científicos elaborados por outrem e transformá-los em regras de ação. Embora essa perspectiva tenha embasado vários programas de formação de professores centrados nas competências, o que, para Garcia (1999), foi influência também das teorias condutistas, teoria dos sistemas, do ensino individualizado e de investigações processo-produto que permitem a identificação e a avaliação de competências.

O desenvolvimento de competências na formação de professores para a tomada de decisões é uma variante nessa concepção de formação, pois a ideia é que “os professores possuam destrezas ou competências, mas que sejam sujeitos intelectualmente capazes de selecionar e decidir qual a competência mais adequada em cada situação” (GARCIA, 1999, p. 36).

Na orientação personalista da formação de professores é enfatizado o caráter pessoal do ensino de modo que o ato de ensinar não se restringe a uma técnica, ele consiste, também, numa atividade em que o professor possui um autoconceito positivo e realiza seus propósitos e o da sociedade ao atuar na educação.

No processo de formação dos professores, o desenvolvimento pessoal assume centralidade de maneira que o professor é visto como uma pessoa que deverá conhecer seus alunos e criar condições que facilitem a aprendizagem. Cada professor poderá descobrir seu modo pessoal de ensinar; no currículo, os conhecimentos teóricos estão interligados, necessariamente com a prática de modo que ela não é deixada apenas para o final do curso; inclusive devem ser considerados os aspectos intelectuais, afetivos e psicomotores.

Na orientação prática, se aprende a ensinar por meio da observação de professores considerados bons. A experiência é considerada um elemento importante no processo de aprendizagem da docência. Duas abordagens são levadas a efeito nessa concepção de formação docente: a tradicional e a reflexiva sobre a prática.

Na abordagem tradicional, há uma separação entre teoria e prática do ensino. A prática é essencial para a aprendizagem da docência. Mesmo reconhecendo a formação teórica e a aquisição de conhecimentos psicopedagógicos na formação dos professores, as práticas de ensino constituem, de fato, o elemento central do currículo. Na abordagem reflexiva sobre a prática, há uma integração entre teoria e prática por meio da reflexão que o professor realiza sobre a prática, sendo este considerado “flexível, aberto a mudança, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais” as quais não se confundem com competências de condutas (GARCIA, 1999, p. 42).

Na orientação social reconstrutivista, a teoria deve possuir integração com a prática e a reflexão assume o papel de articuladora na construção de um compromisso ético e social em materializar práticas educativas justas e democráticas. Por isso, o ensino é compreendido como uma atividade crítica capaz de desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social no qual estão inseridos os processos de ensino e aprendizagem. O professor tem o papel de intelectual transformador com compromisso político, devendo, pois, provocar nos alunos atitudes de posicionamento crítico diante da ordem social.

Essa se constitui na perspectiva de formação mais adequada para um processo de formação que articule teoria e prática e favoreça a aprendizagem dos conteúdos do processo de formação para que o futuro docente se aprofunde, teoricamente, nos assuntos estudados, analisando e refletindo criticamente sobre as teorias estudadas, relacionando-as com a realidade vivenciada nas escolas de nosso país por meio de atividades coordenadas pelos professores formadores.



A prática pedagógica dos professores vem sendo focalizada nos estudos sobre formação docente (NÓVOA, 1995; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2006) como um elemento essencial para repensar e reconfigurar a formação inicial e continuada. Defende-se a ideia de uma reconfiguração na formação de professores tomando como eixo de articulação o contexto em que os docentes desenvolvem o seu trabalho procurando priorizar, nos currículos, atividades que propiciem uma compreensão dos elementos presentes nas dinâmicas escolares. Respalado por essa perspectiva, Imbernón (2006, p. 64) defende que as práticas, nas instituições educativas, devem assumir o papel de *aprendizagens práticas*,

sem cair no excesso de exagerar a importância das práticas para o desenvolvimento do conhecimento profissional, temos de considerá-las não apenas como uma atribuição a mais, mas devemos reformulá-las tendo em conta uma redefinição das relações que o aluno tem com a realidade de uma escola no período de formação inicial.

Considerar a prática como um dos eixos estruturadores do currículo requer também uma análise sobre o modelo de formação vigente em nosso país, visto que será necessário ultrapassar a fragmentação existente no processo de relação entre teoria e prática que ainda predomina nos diferentes cursos de licenciatura das universidades brasileiras. De fato, não é apenas uma questão de opção teórico-metodológica, mas também envolve um processo de tomada de decisão sobre os elementos epistemológicos com o intuito de se posicionar sobre como serão ultrapassados os limites impostos pela concepção tradicional de conhecimentos de maneira que a prática auxilie a pensar/analisar elementos do fenômeno educativo estudado, sendo esta permeada por uma fundamentação teórica sólida.

Nesse sentido, Cunha (2003, p. 78) afirma que

Não basta que a legislação privilegie um espaço curricular mais intenso para as atividades práticas. É preciso que se ressignifique o sentido da prática, articulando-o com o da pesquisa. Nesse contexto, a teoria adquire um significado insubstituível. A prática não pode ser entendida, exclusivamente, como um exercício profissional amador, jogando os estudantes nas escolas das redes de ensino, que na maioria das vezes, também não foram preparadas para sustentar um processo de flexibilidade nos futuros professores.

No posicionamento assumido por Flores (2003, p.154),

é necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender dentro e fora da escola) para que os professores se empenhem em processos de reflexão, colaboração e construção da profissão docente. É também fundamental criar e manter parcerias eficazes entre escolas e universidades no sentido de construir comunidades de aprendizagem, reconhecendo as potencialidades de cada instituição na (re)construção do conhecimento de natureza distinta.

Concordamos com essa autora, porque compreendemos que a atuação colaborativa entre escolas e universidades poderá produzir resultados significativos para os sistemas de ensino, pois, para que os professores que estão em processo de formação venham a atender as demandas cada vez maiores em relação à realização de seu trabalho, faz-se necessário que em seu percurso formativo, sejam preparados para enfrentar as exigências de sua profissão e uma das estratégias poderá ser a pesquisa sobre as práticas pedagógicas, desde que haja um planejamento criterioso por parte dos formadores.

Se a formação tem como um de seus propósitos melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido na escola por seus agentes educativos, é imprescindível que eles oportunizem, constantemente, uma reflexão sobre os problemas existentes na escola como forma de estimulá-los a organizar meios capazes de ultrapassar esses problemas e avaliar as estratégias de atuação.

Dessa forma, é relevante que sejam consideradas as necessidades formativas<sup>14</sup> dos professores, suas dúvidas, anseios, bem como priorizados, também, elementos que fazem parte do contexto escolar, no qual ele desenvolve sua prática educativa. Garcia (1995), utilizando as contribuições de Hewton (1988), aponta, a seguir, alguns níveis e categorias no que diz respeito ao tipo de necessidades de formação dos docentes que podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias de aperfeiçoamento:

1. Necessidades relativas aos alunos: necessidades de aprendizagem dos alunos, problemas de disciplina, rendimento, motivação, etc. Utilização de métodos de diagnóstico, tais como: observação, discussão em grupo, entrevistas, questionários, diários de alunos, gravações de áudio e vídeo.

---

<sup>14</sup> As necessidades formativas dos professores são entendidas nesse estudo como “o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontrados pelos professores no desenrolar do seu ensino” (GARCIA, 1995).

2. Necessidades relacionadas ao currículo dentre as quais se situam a elaboração de novos planos curriculares o que requer o aperfeiçoamento profissional dos professores, no que diz respeito a novas formas de ensinar, de apresentar a informação, comunicar, avaliar e definir objetivos, etc. Dentre os métodos de diagnóstico que podem ser utilizados, estão: análise de materiais e documentos (planos curriculares), observação da aula, entrevistas envolvendo alunos e professores por meio da utilização de registros de áudio e vídeo.
3. Necessidades dos próprios professores vinculadas mais à sua atuação enquanto profissionais e pessoas do que ao ensino, as quais se relacionam ao desenvolvimento profissional, a uma maior satisfação no trabalho, diminuição da ansiedade. Dentre os métodos de diagnósticos, pode-se elencar autoanálise, discussão com os colegas, entrevistas, questionários de autoavaliação, observação de práticas pedagógicas realizadas pelos próprios colegas.
4. Necessidades da escola/instituto enquanto organização expressas em necessidades da instituição de forma global, do currículo, dos alunos (formas de agrupamento), dos professores concernentes aos seus papéis, responsabilidade e comunicação entre eles, bem como o clima interno na escola e suas relações com o exterior.

Para Núñez (2010, p. 04), a origem das necessidades formativas, não pode ser, apenas, algo dos indivíduos, mas também, deve emergir das instituições onde esses desenvolvem ou desenvolverão suas atividades. Esse autor destaca que “as necessidades docentes têm sua origem na prática, como categoria norteadora, faz-se necessário pesquisar a prática do(a) professor(a), seu cotidiano na sala de aula e na escola enquanto profissional e pessoa que ele(a) é”.

Não podemos desconsiderar que um número significativo de ações de formação contemplando o eixo da formação inicial têm sido realizadas priorizando uma perspectiva burocrática, ancorada no paradigma da racionalidade técnica<sup>15</sup>, sem

---

<sup>15</sup> Segundo Gomez (1998, p. 358), o modelo da racionalidade técnica ou instrumental possui ideias herdadas da vertente positivista, desenvolveu-se ao longo de todo o século vinte, principalmente, nas três últimas décadas o qual atuou como pano de fundo em nossos processos de educação e socialização. Este modelo concebe a “concepção dos processos de ensinar como mera intervenção tecnológica, a investigação sobre o ensino dentro do paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação do docente dentro do modelo de treinamento baseado nas competências [...]”.

procurar interligar os conhecimentos aprendidos pelos futuros docentes com o contexto em que estes atuarão, bem como em formações aligeiradas e superficiais que não fornecem subsídios teóricos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente com qualidade. No que se refere à formação continuada, são desenvolvidos cursos, palestras, oficinas e diferentes estratégias que estão situadas num quadro de ações fragmentadas e descontínuas que não favorecem à construção de aprendizagens que contribuam para o (re)dimensionamento da prática pedagógica dos professores e a melhoria de sua atuação.

Alarcão (2003b) afirma que, em contraposição à racionalidade técnica, vem sendo defendido um outro paradigma de formação de professores, o qual compreende o docente como um profissional envolvido num constante processo de formação e tem como um de seus propósitos contribuir para a construção de professores reflexivos<sup>16</sup>.

Nóvoa (1995) também defende essa ideia e realça a necessidade da valorização de paradigmas de formação docente que possibilitem a preparação de professores reflexivos, pois é essencial trabalhar focalizando também os saberes dos professores tanto em seu caráter teórico quanto conceitual. Para esse autor, os problemas que emergem da prática profissional não são meramente instrumentais tendo em vista que eles são compostos por situações problemáticas que “obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (NÓVOA, 1995, p. 27). Sendo assim, tem sido ressaltada por esses estudiosos, no processo de reformular a formação de professores, uma concepção que defende a prática como fundamental para a análise e reflexão do professor sobre o desenvolvimento do seu trabalho.

Esse entendimento é reafirmado por Imbernón (2006, p. 39) quando ressalta que

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o *desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente*, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (Grifos nossos).

---

<sup>16</sup> Para um aprofundamento do paradigma reflexivo da formação de professores consultar Schön (1995); Pimenta (2005); Gómez (1998).

Mesmo valorizando essa perspectiva como um dos caminhos que poderá ser trilhado na redefinição da formação de professores, alguns autores (NÓVOA, 1995; GARCIA, 1995; IMBERNÓN, 2006) chamam a atenção para o cuidado com o objeto da reflexão, o papel do professor nesse processo e atividades de formação que utilizam de maneira indevida esse conceito.

Imbernón (2006) elucida que o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática; sua reflexão atravessando as paredes da instituição, procura analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas. Concordamos com esse posicionamento porque entendemos que a reflexão realizada pelo professor deve ultrapassar o universo da sala de aula e contemplar também aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais situados no contexto mais amplo da sociedade, considerando que os aspectos materializados, no cotidiano da sala de aula, recebem influência do cenário de violência, opressão, exclusão e desigualdade em que vivem nossos alunos, principalmente aqueles provenientes dos setores desprovidos economicamente de nossa sociedade.

Nesse cenário em que um conjunto de propostas de formação de professores estão embasadas em diferentes modelos teóricos, são postos desafios também para as instituições formadoras no que se refere à compreensão e reflexão sobre a redefinição e adoção de novas propostas para a formação embasadas num trabalho coletivo envolvendo as universidades, dirigentes governamentais e a escola pública visando construir uma proposta que atenda não só aos desafios da profissão docente na atualidade, mas também valorizem os professores enquanto sujeitos do seu processo de formação.

Portanto, esse processo não se constitui em tarefa fácil, pois, no contexto de materialização de reformas educacionais ancoradas nas propostas de cunho neoliberal, há uma predominância de ações governamentais que buscam responder às exigências da nova ordem social e às proposições dos organismos internacionais, assim como têm sido priorizadas estratégias de formação frágeis teoricamente, descontextualizadas e descontínuas que pouco têm repercutido no desenvolvimento profissional dos docentes.

## 4.2 CENÁRIOS E PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA UM REPENSAR DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

As transformações ocorridas nas formas de ensinar e aprender nas últimas décadas auxiliaram na difusão de estudos a respeito da formação de professores, assim como acentuaram dilemas e desafios para as escolas e universidades. Podemos observar que alguns temas têm sido recorrentes nas pesquisas (trabalho docente, identidade docente, profissionalização docente, formação inicial, formação continuada, políticas de formação, educação a distância na formação docente), demonstrando interesse dos estudiosos em investigar os processos formativos dos docentes, a natureza do seu trabalho visando ampliar o debate, servir como referência para o desenvolvimento de ações pelo poder público e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Com o objetivo de preparar os futuros professores para os desafios da educação escolar na atualidade, um número considerável de propostas busca redefinir a formação inicial e ultrapassar o modelo conservador de formação que tem predominado ao longo de décadas.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) chamam a atenção, em seus estudos, para a existência de um modelo de formação denominado de Modelo Hegemônico da Formação (MHF), que é composto por tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional. Nesse modelo o professor assume a condição de executor/reprodutor de saberes profissionais elaborados por especialistas que atuam nas áreas específicas, o que faz com que o seu papel seja considerado inferior no processo de construção da profissão docente. Dentre as características que compõem esse modelo formativo, estão:

Treinamento de habilidades (identificadas como competências); conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada; na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 21-22).

Esse modelo de formação é criticado, já há algum tempo, por não atender mais às demandas de formação docente e por desconsiderá-lo enquanto sujeito ativo em seu processo de formação. É nesse sentido que Pimenta (1999) ressalta que os cursos de formação inicial, conforme mostram as pesquisas<sup>17</sup>, pouco têm contribuído para a construção de uma nova identidade do profissional docente, uma vez que esse tipo de formação prioriza a elaboração e materialização de um currículo formal, embasado em conteúdos e atividades que se distanciam da realidade presente em nossas escolas. Esse currículo possui, como eixo organizador, uma perspectiva burocrática que não consegue captar as negações e contradições integrantes da realidade social.

Imbernón (2006) chama a atenção para o aspecto de que a formação inicial é um momento muito importante uma vez que ela é o início do processo de profissionalização. Todavia, esse autor nos diz que a formação inicial oferecida aos professores não prepara os docentes para desenvolverem novas metodologias, além disso, “não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança” (IMBERNÓN, 2006, p. 41). Por isso, diante do contexto de novas demandas para o trabalho docente,

o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão [...] a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais (IMBERNÓN, 2006, p. 45).

Um dos desafios colocados para a formação inicial atualmente é a aprendizagem significativa pelo professor de elementos teóricos de sua formação que lhe possibilite o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes críticas que favoreçam o repensar constante de sua atuação como profissional e a compreensão de que terá, como tarefa indispensável, a realização de estudos durante todo o seu percurso profissional.

Essa compreensão traz para a formação inicial a necessidade de que sejam promovidas estratégias de ensino e aprendizagens nas quais os futuros professores atribuam significado aos conhecimentos internalizados, o que poderá ser facilitado se forem discutidos temas que estimulem a capacidade de análise, crítica, confrontamento

---

<sup>17</sup> Pimenta (1999) destaca que, para maiores esclarecimentos sobre essa questão, consultar os estudos de Piconez (1991), Pimenta (1994) e Leite (1995).

dos conhecimentos teóricos com as realidades educacionais presentes nas escolas, leitura e análise de dispositivos legais que regem as políticas educacionais e que repercutem no trabalho desenvolvido nas escolas, bem como a realização de atividades que integrem os conhecimentos presentes nas diferentes disciplinas com os psicopedagógicos.

Sabemos que tanto estudiosos quanto dirigentes governamentais, nos últimos anos têm centrado esforços para pensar sobre o que os futuros docentes precisam aprender para atuar enquanto profissionais do ensino num contexto em que novas tarefas e problemas são constantemente colocados para a educação escolar.

Todavia, não podemos esquecer que cada modelo ou projeto de formação está, de modo implícito ou explícito, vinculado a uma concepção de escola, ensino, aprendizagem e professor. Sendo assim, nenhuma proposta de formação é “inocente” ou imparcial, ela sempre estará fundamentada em decisões e opções epistemológicas e políticas que poderão contribuir para uma transformação do processo de formação inicial dos professores ou utilizar discursos inovadores com a materialização de práticas tradicionais e conservadoras.

Garcia (1999), ao tratar do currículo da formação inicial dos professores, aponta a existência de três modelos de currículo: o integrado, o colaborativo e o segmentado. O currículo integrado tem como principal característica a ausência de territórios disciplinares visando a uma interconexão conceptual e estrutural entre os diferentes cursos com o propósito de alcançar metas interdisciplinares. Nesse modelo, é exigido um intenso nível de compromisso dos professores porque eles têm que fazer a interligação dos conhecimentos no que diz respeito à gênese das ideias com as diferentes disciplinas. O currículo colaborativo objetiva relacionar a especialização com a integração. Mesmo o currículo sendo dividido em cursos, devem ter suas partes inter-relacionadas por meio de temas concretos advindos de outras áreas, cabendo ao professor a tarefa de sintetizá-los.

Por último, Garcia (1999) explica o modelo de currículo segmentado, sendo este o mais comum no âmbito do percurso de formação inicial dos professores. Nele, se espera que os próprios estudantes realizem a integração. Esse tipo de currículo possui duas formas: o concorrente na qual os estudos profissionais, a formação em conteúdos e a formação geral são realizadas ao mesmo tempo. E o consecutivo em que os professores têm, inicialmente, acesso ao conhecimento geral e especializado, para, depois, estudar os conhecimentos profissionais (pedagógicos). Os formadores não



demonstram preocupação com o que foi estudado anteriormente pelos professores e os cursos são considerados como elementos separados.

Para ultrapassar esse modelo conservador de trabalhar o processo de formação dos professores, é necessária a organização de um currículo no qual seja propiciada uma sólida formação teórica, a realização de aprendizagens de conteúdos e competências didáticas, as práticas pedagógicas colaborativas nas escolas envolvendo professores que já atuam nos sistemas de ensino com o propósito de que os futuros docentes analisem à luz das teorias, o contexto de atuação em que desenvolverão o seu trabalho docente e construam conhecimentos necessários para lidar com as exigências da profissão.

Na perspectiva defendida por Garcia (1999), o conhecimento que os professores em formação terá acesso deve emergir não só dos resultados das investigações, mas também da análise de experiências de sala de aula, dos trabalhos dos alunos, de observações de professores especialistas, de diálogos com professores considerados bons e de reflexões sobre a própria prática. Assim, dentre os componentes do conhecimento profissional a serem trabalhados no processo de formação inicial dos professores, estão: conhecimento psicopedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto.

O conhecimento psicopedagógico possui uma inter-relação com o ensino, a aprendizagem, os alunos, gestão da classe, tempo de aprendizagem etc. Ele integra também o conhecimento referente à estrutura das classes, processo de planejamento curricular, teorias do desenvolvimento humano, avaliação, história e filosofia da educação, dispositivos legais da educação, etc.

O conhecimento do conteúdo diz respeito ao domínio pelo professor da matéria que ensina, e a fragilidade, nesse tipo de conhecimento, poderá influenciar sobre o seu discurso em sala de aula, a maneira como utiliza o livro didático, tipos de perguntas que formula para a turma, assim como poderá até apresentar o conteúdo de forma equivocada para os alunos.

O conhecimento didático do conteúdo “representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar” (GARCIA, 1999, p. 88). Assim, é afirmada a necessidade de que os docentes tenham acesso a um conhecimento especializado do conteúdo que irá ensinar com a finalidade de trabalhar com situações de ensino que permitam a compreensão dos alunos. Portanto, os professores terão de compreender os variados métodos de ensino e concepções de ensino de modo a possibilitar a construção de conhecimentos pelos

alunos, estando flexíveis para redimensionar objetivos, planos de ensino e estratégias à medida que forem desenvolvendo as atividades pedagógicas na escola.

O conhecimento do contexto se refere ao local onde se ensina e a quem se ensina. Ao professor é colocada a necessidade de adaptação do conhecimento geral da matéria ao contexto da escola e dos alunos. Ademais, o docente deverá procurar conhecer os elementos socioeconômicos e culturais do bairro, as normas de funcionamento da escola, os níveis de aprendizagem dos alunos, sua procedência, cultura, as expectativas dos estudantes, dentre outros.

A interligação desses componentes do conhecimento profissional docente parece ser negada ao longo do percurso da formação inicial, pois o que se enfatiza é a aquisição do conteúdo pelos professores desvinculados dos demais tipos de conhecimento. Isso pode estar repercutindo nos sistemas de ensino em profissionais que tem domínio de conteúdo, mas não sabem fazer a transposição didática, ou seja, desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que contribuam para uma efetiva aprendizagem dos alunos. Parece que há também um choque dos docentes em início de carreira com o contexto de atuação, tendo em vista que, em muitos cursos de formação inicial, os professores pouco desenvolvem trabalhos nas escolas, ou seja, desconhecem alguns desafios do contexto escolar (gestão da classe, relação com pais, situações envolvendo violência, etc.) e se sentem inseguros e frustrados nas primeiras experiências profissionais.

Garcia (1999) chama a atenção para o aspecto da iniciação profissional dos professores principiantes que parece ser relegado a segundo plano nos cursos de formação inicial, assim como pelas equipes pedagógicas das escolas. Esse período compreende

os primeiros anos nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal (GARCIA, 1999, p. 113).

Embora a escola seja essencial no processo de iniciação profissional dos docentes, outras instituições também podem desenvolver atividades colaborativas tais como as universidades, sindicatos e secretarias de educação visando desenvolver atividades que promovam a integração desse sujeito na profissão, assim como por meio

da discussão de temas que favoreçam o entendimento de questões que integram o cotidiano escolar.

Sendo assim, se faz necessária a superação dos limites teóricos impostos pelos paradigmas tradicionais da formação para vencer a fragmentação não só dos conhecimentos, mas também das aprendizagens, pois a formação, na atualidade, se constitui num processo no qual o professor assumirá a tarefa de construir o seu autodesenvolvimento profissional por meio da pesquisa, reflexão crítica de sua prática e elaboração de formas de ensinar e aprender que considerem os diferentes contextos de educação e demandas sociais.

Esse processo não ocorrerá como num passe de mágica, pois, tal como já foi explicitado num outro momento deste trabalho, os projetos de formação estão vinculados aos contextos históricos em que são construídos e, em nosso país, tem sido dado ênfase a ações fragmentadas e descontínuas na materialização das políticas de formação em que tem predominado um descompasso entre o discurso dos documentos oficiais e as práticas de formação dos docentes. Por isso, se faz necessário que os educadores comprometidos com uma perspectiva crítica de educação não só questionem os projetos frágeis de formação, mas também mobilizem esforços para defender uma formação docente de qualidade que não atenda, apenas, às demandas do mercado, mas também, que contribua para uma efetiva melhoria da qualidade do ensino.

#### 4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As novas exigências advindas das constantes mudanças na sociedade criaram novas demandas tanto para os sistemas organizacionais quanto para os indivíduos. Assim, a perspectiva de aprender, ao longo da vida, difundida nas últimas décadas tem atendido às demandas de reorganização do mundo do trabalho que impõem aos indivíduos de diferentes grupos profissionais a necessidade pela busca constante de conhecimentos e competências profissionais.

No quadro de redefinição do papel da escola e do redimensionamento de seus objetivos e tarefas, podemos visualizar uma maior complexidade e exigências para o trabalho docente e isso traz a necessidade de níveis mais elevados de qualificação que possam possibilitar a atualização e construção de novos conhecimentos, necessários para lidar com os desafios da profissão docente.

É nesse cenário que a formação continuada se constitui em um elemento essencial no processo de construção de novas aprendizagens e melhoria do trabalho docente. Inúmeros estudos na atualidade questionam os modelos de formação e suas práticas que trouxeram poucas contribuições para um repensar e redimensionamento das práticas pedagógicas, assim como para a concretização de formas mais inovadoras de ensinar e aprender que repercutam de maneira significativa nas aprendizagens dos alunos.

Ao se referir ao processo de formação continuada dos professores, Pimenta (1999) aponta que o aspecto mais evidenciado, nesse tipo de formação, tem sido a elaboração de cursos que priorizam a atualização de conteúdos do ensino. Devido às suas fragilidades, essas ações de formação contínua não têm contribuído de forma significativa para superar problemas que ainda persistem nos sistemas de ensino, como, por exemplo, as desigualdades escolares e o baixo desempenho nas aprendizagens dos alunos.

As estratégias de formação se fundamentam na perspectiva do treinamento focalizando exemplos de êxito constatados por outros sujeitos. Para isso, são utilizadas algumas ações como seminários, oficinas, cursos nas quais os resultados são previamente definidos e buscam transmitir aos professores conhecimentos e habilidades, que ao final de sua participação, devem ser trabalhados em sala de aula.

Várias iniciativas buscam superar essas formas conservadoras de tratar o processo de formação continuada dos professores. Por isso, ao estudarmos esse tema, temos a oportunidade de nos deparar com diferentes modelos teóricos os quais estão fundamentados em concepções, finalidades, características da formação continuada, papel assumido pelas agências formadoras e pelos professores no âmbito das estratégias de formação continuada colocadas em prática.

Assim, destacaremos as contribuições de Candau (2003), Nóvoa (1991), Veiga (2002) por considerarmos que esses autores nos fornecem elementos teóricos que mais se aproximam da realidade presente nas práticas de formação continuada que ainda prevalecem nos processos de formação dos docentes em nosso país.

De acordo com estudos desenvolvidos por Candau (2003), a maioria dos projetos e programas de formação continuada estão embasados no modelo clássico de formação que enfatiza a perspectiva da reciclagem por meio de atividades tais como congressos, encontros orientados, simpósios e cursos. Esses últimos podem ocorrer em diferentes níveis, tais como: aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação (*latu senso*

ou *strictusensu*). Nessa perspectiva de formação, realçamos a transmissão dos conteúdos e de métodos e técnicas que o docente deverá adquirir o que não favorece uma participação ativa do professor em seu processo de aprendizagem.

Essa autora explicita que o debate sobre a construção de uma nova perspectiva de formação continuada está focalizada em três teses, que, para ela, se constituem em uma síntese dos principais eixos de investigação, embasadas nas seguintes ideias: o lócus da formação continuada deve ser a escola; todo o processo de formação continuada deve reconhecer e valorizar o saber docente; os processos de formação continuada não devem promover ações homogêneas e padronizadas que não levam em consideração as diferentes etapas de desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que, para essa autora, não se deve tratar da mesma maneira um docente incipiente em sua atividade profissional, com aquele que já “conquistou uma ampla experiência pedagógica ou com aquele que já está se situando em relação à aposentadoria” (CANDAU, 2003, p. 56).

Nóvoa (1991) analisa e sintetiza em dois grandes grupos os modelos de formação continuada de professores, intitulando-os de modelos estruturantes e modelos construtivistas. Nos modelos estruturantes, se organizam, previamente, programas/procedimentos/recursos utilizando-os em ações de formação continuada para diferentes grupos de professores, tendo como embasamento a lógica da racionalidade técnica. Os modelos construtivistas se organizam a partir dos contextos educativos e das necessidades dos indivíduos a quem se destina essa formação.

Esse autor reconhece que os modelos estruturantes, a curto prazo, são mais eficientes. Todavia, posiciona-se na perspectiva dos modelos construtivistas, embasado na necessidade de pensar uma formação continuada que “contribua para a mudança da profissão docente” (NÓVOA, 1991, p. 21).

Os modelos construtivistas podem contribuir de maneira mais significativa para que haja mudanças na atuação pedagógica dos professores, pois partem das necessidades dos docentes, e seus estudos teóricos fundamentam a realidade cotidiana, auxiliando nas reflexões coletivas e na organização de ações para superação de determinadas situações-problemas, surgidas no decorrer da prática educativa.

Segundo Candau (2003), as formulações do referido autor devem ser entendidas pelos educadores como modelos teóricos e não como modelos práticos de intervenção, uma vez que o próprio autor reconhece que eles não existem de maneira isolada na prática de formação dos professores.

Veiga (2002) também analisa, em seus estudos, duas perspectivas de formação de professores, intituladas de tecnólogo do ensino e agente social. A formação docente na perspectiva do tecnólogo do ensino apresenta um caráter meramente técnico-profissional e tem como características: a proposta deve estar centrada na formação de competências que precisam ser colocadas em prática no exercício profissional; o professor centrará sua atuação no delineamento de estratégias de ensino procurando colocar em prática ações que concretizem o desempenho e a eficácia na materialização dos objetivos escolares.

Veiga (2002, p.73) tece algumas críticas à concepção do tecnólogo do ensino e afirma que

Essa perspectiva de formação centrada em competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. Essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito ligado à atividade artesanal, restringindo competências a um saber prático.

Essa autora diz, ainda, que essa perspectiva de formação está alicerçada num projeto de sociedade globalizada e neoliberal que enfatiza elementos de uma visão economicista, pois centra o processo de aprendizagem dos professores na educação por resultados estabelecendo padrões mínimos vinculando a educação à produtividade. Esse modelo de formação tem orientado as propostas governamentais interligando a formação dos professores às demandas do mercado, o que permite perceber características de uma dimensão instrumental e técnica presente na formação docente a qual está impregnada de uma conotação economicista que enfatiza a relação custo-benefício e a produtividade por meio da avaliação de resultados.

A formação docente baseada na perspectiva do tecnólogo do ensino se constitui em um conjunto de orientações sociopolíticas descontextualizadas, visto que parece homogeneizar a realidade de nossas escolas. Não considera a diversidade dos contextos educativos existentes no cenário brasileiro, assim como parece desconhecer a multiplicidade de questões práticas que se materializam no contexto social de atuação dos indivíduos.

Para se contrapor a essa forma de tratar a formação dos professores, Veiga (2002) destaca a proposta de formação do professor como um agente social. A unidade

entre teoria e prática se constitui num dos aspectos que integra essa perspectiva de formação. Logo, a formação dos docentes deve ter como um de seus pilares a relação teoria e prática, que deve perpassar todo o processo de formação, não se realizando tal como ainda ocorre na maioria dos cursos, apenas quando está se aproximando do seu término.

Um outro elemento assinalado na perspectiva do professor como agente social é a defesa de uma formação teórica de qualidade que permita aos professores o acesso a todo um corpo teórico-metodológico de conhecimentos, capazes de torná-los profissionais críticos e conscientes da importância do seu papel social, bem como comprometidos com a “construção coletiva de um projeto alternativo e capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos” (VEIGA, 2002, p. 82).

As ideias que fundamentam essa proposta associam “o conceito de formação de professores, a uma ideia de inconclusão do homem. A formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida profissional. Por isso, ela não se conclui, é permanente” (VEIGA, 2002, p. 87). E é com base nesse princípio que a perspectiva do professor enquanto um agente social compreende que há uma articulação entre a formação inicial e continuada que pode também ser realizada utilizando ações colaborativas em que professores experientes participem como agentes de formação dos futuros professores. E a formação continuada considere também as necessidades e situações vividas pelos professores em sua prática pedagógica.

Portanto, ressaltamos que o modelo clássico de formação discutido por Candau (2003), a perspectiva do tecnólogo do ensino explicitada no estudo de Veiga (2002), e, ainda, os modelos estruturantes realçados por Nóvoa (1991) embasam uma concepção de formação em que há predominância de transmissão de conhecimentos para os professores os quais passam a atuar, apenas, como receptores de saberes, ou seja, não participam de sua construção.

Ademais, os docentes não participam da elaboração de seu processo de formação, porque ele está pautado em ações que são selecionadas e organizadas com base nas prioridades dos planejadores e formadores que “detêm” o processo de produção dos conhecimentos, cabendo aos docentes apenas se apropriar de conteúdos, técnicas e métodos que, muitas vezes, são desvinculados de seu contexto de atuação, necessidades e problemas reais vivenciados nas escolas.

Defendemos uma perspectiva de formação continuada que valorize o sujeito em processo de formação, enquanto articulador de conhecimentos já internalizados com potencial para ressignificar e construir novos conhecimentos. O formador atuará mediante estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem o aprofundamento de conhecimentos teóricos, estabelecendo relação com os contextos escolares que o docente já atua, de forma que esses conhecimentos fundamentem, teoricamente, o trabalho pedagógico. A formação continuada também deve assumir características de um processo amplo e inconcluso no qual o docente se constitua enquanto sujeito que compreende seu papel social, as condições históricas objetivas em que o trabalho docente se realiza e assuma um posicionamento crítico em defesa dos seus direitos e deveres.

Segundo Imbernon (2009), os avanços na formação permanente<sup>18</sup> dos professores pressupõem um redimensionamento que deverá estar pautado em alguns pilares, dentre os quais: aprender de maneira colaborativa, participativa e dialógica; partir da prática do professorado por meio da reflexão e da resolução de situações problemáticas do cotidiano; criar um clima de escuta ativa para que os êxitos, os fracassos e problemas sejam compartilhados; elaborar projetos de trabalho em grupos, conhecer diferentes culturas existentes na instituição com o propósito de entender e vislumbrar conflitos que venham a ocorrer.

Alarcão (2003b, p.100), ao discutir o processo de formação continuada dos docentes, afirma que uma de suas características é ser um

processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional [...]. Ela deve visar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Faz-se necessário realçar a articulação entre a formação inicial e continuada, uma vez que a primeira não pode ser entendida como um fim em si mesma, que oferece todo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício da profissão docente. Ela deve ser vista como uma etapa do processo de formação

---

<sup>18</sup> Para discutir o processo de contínuo aprendizado dos docentes, ao longo de sua vivência profissional, serão utilizados alguns termos que neste trabalho, aparecerão como sinônimos: formação continuada, formação permanente, formação contínua.



profissional do professor que fornecerá uma bagagem sólida de conhecimentos teóricos que favoreçam o desenvolvimento do trabalho docente.

Então, a formação continuada se insere no processo de formação docente não como um mecanismo de substituição ou complementação da formação inicial, mas como um elemento que contribuirá para a atuação profissional do docente. Ela não consiste, apenas, em um processo de atualização científica, didática ou pedagógica, mas deverá também fornecer elementos que possibilitem o professor a repensar o seu fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes<sup>19</sup>, os quais contribuirão para a melhoria do seu desempenho profissional (ALARCÃO, 2003b; IMBERNÓN, 2006; LIBÂNEO, 2004).

Do mesmo modo, a formação continuada deve possibilitar o desenvolvimento de um conhecimento profissional que auxilie ao docente avaliar a necessidade e a qualidade das inovações educativas que precisam ser criadas constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas para a participação em atividades de diagnóstico, planejamento e avaliação; desenvolver competências que lhe favoreça trabalhar com a diversidade dos alunos e o comprometimento com o meio social (IMBERNÓN, 2006).

A escola passa a ser considerada, nesse processo, enquanto um lugar de trabalho e aprendizagem contínua do professor e, nesse espaço, podem ser criadas atividades colaborativas e coletivas mediante a elaboração de projetos em conjunto, capazes de superar situações problemáticas na escola e contribuir para vencer o individualismo.

No entendimento de Imbernón (2009) alguns elementos podem potencializar a criação de uma cultura colaborativa na escola, como, por exemplo: desenvolver os processos autônomos coletivos para que essa autonomia não seja a soma de individualidades, mas se constitua numa autonomia compartilhada; trabalhar de maneira significativa com atitudes e emoções no coletivo e não a sua ocultação; trabalhar a autoestima coletiva baseada nos problemas que ocorrem no ensino e na realidade social

---

<sup>19</sup>O conceito de saber utilizado neste trabalho tem como embasamento teórico os estudos realizados por Tardif (2004). Esse autor atribui a noção de saber “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi, muitas vezes, chamado de saber, saber-fazer e saber ser” (TARDIF, 2004, p.60). Para Tardif (2004, p.64), o saber docente é um saber que tem natureza social, uma vez que ele é construído estabelecendo relações com diversos saberes “provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”

mediante a compreensão de que a escola reflete o que ocorre na sociedade e não responsabilizar e culpar o professor por problemas que surgiram a partir das novas estruturas sociais e familiares.

Sendo assim, se faz necessário que sejam construídas na escola, atividades de formação continuada que resultem da necessidade sentida pelo grupo e que sejam instituídas por meio de um compromisso coletivo em que cada um se sinta parte nesse processo de elaboração das ações de formação. Os professores necessitam de espaços de comunicação compartilhada onde se sintam valorizados e isso, embora não se constitua na única solução e espaço, pode ser organizado na própria escola por meio do diálogo, debate, levantamento de problemáticas que realmente façam sentido para o coletivo e contribuam para a fundamentação do conhecimento pedagógico e melhoria das práticas pedagógicas.

Tardif (2004, p. 243) reconhece a necessidade de os docentes se sentirem sujeitos em sua trajetória formativa e a esse propósito, elucida:

Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática “*topanddown*”. Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político [...]. Se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.

Considerar o professor como um sujeito importante no processo de formação continuada é algo que é defendido por estudiosos (NÓVOA, 1991; IMBERNÓN, 2009; ALARCÃO, 2003b), os quais afirmam que o professor atribuirá um maior sentido para as estratégias formativas quando, de fato, essas estratégias têm relação com as suas necessidades formativas e repercutam no processo de aprendizagem dos alunos. Isso poderá ser favorecido se for dada a oportunidade dos docentes serem ouvidos ao longo de suas trajetórias formativas. Na concepção de Alarcão (2003b, p. 115)

É já hoje um lugar comum afirmar-se que a formação continuada deve centrar-se no professor. Todos sabem que qualquer formando é sujeito

e não objeto de formação e que esta só é efetiva se for significativa para quem se forma. No caso do professor, ser adulto, com um passado de experiência não descartável, mas capitalizável, essa máxima adquire ainda maior valor. Qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional do professor apresenta-se desprovida de sentido.

Essa autora afirma que o docente deve ter a oportunidade de participar de estratégias de formação nas quais reflita de maneira sistemática sobre a sua prática profissional, conheça os seus limites e potencialidades e interaja com os seus colegas por meio de ações colaborativas que contribuam para a consolidação de novas aprendizagens. Todavia, isso não invalida o interesse e a procura de formações de caráter mais formal e acadêmico pelos docentes.

A participação de professores em experiências de aprendizagens e socialização de suas práticas favorecerá, segundo Nóvoa (1995, p. 26), para a construção de uma nova cultura da formação de professores. Todavia, esse autor adverte que

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de autoformação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. 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. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Essa perspectiva está em consonância com as ideias concernentes ao conjunto de trabalhos que defendem a escola enquanto um dos espaços de formação em serviço do professor (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2006; CANDAU, 2003). Esses autores destacam que os programas de formação, ao tomarem a escola enquanto espaço de formação, estarão considerando as necessidades que surgem do próprio contexto escolar o que poderá contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos, qualidade do ensino e ampliar a participação dos professores em ações de formação docente que estejam articuladas ao seu trabalho pedagógico.

Entretanto, considerar a escola enquanto lócus de formação não significa que os professores só aprenderão se permanecerem no espaço da escola, pois o que está colocado em jogo é o processo de repensar e reorganizar a formação dos professores e isso envolve diferentes dimensões como, por exemplo, as de ordem pessoal,

organizacional e profissional, que exigem uma conexão constante de diversas formas de aprender assim como espaços de formação.

Essa ideia de considerar a escola como o principal lócus da formação continuada não é algo unânime entre os estudiosos. Travassos (1991) também realça que as Instituições de Ensino Superior estão mais bem capacitadas para desenvolver essa função, tanto em elementos teóricos, quanto em recursos humanos e físicos. Outra ideia que fundamenta esse posicionamento é que, ao focar o processo de formação continuada nas escolas, corre-se o risco de enfatizar, apenas, os conhecimentos práticos dos professores, sem dar-lhes a oportunidade de ter acesso a uma fundamentação teórica consistente.

Compreendemos que esse entendimento é necessário e relevante, na medida em que todo o conjunto de propostas da política educacional brasileira está sendo encaminhado tendo como embasamento a concepção de desenvolver cursos de formação voltados para a construção de competências e habilidades que os professores devem se apropriar para desenvolver seu trabalho. Ao deslocar esse processo de formação para a escola, poderá se privilegiar apenas aspectos que fazem parte de sua prática sem oferecer oportunidade aos professores de discutirem questões mais amplas que, certamente, os auxiliarão a compreender o seu papel social.

Concordamos com Imbernón (2009, p. 42) quando afirma que “a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”. Sendo assim, consideramos necessário ressignificar a formação continuada unindo estratégias formativas com um projeto de trabalho coletivo, envolvendo escola e possíveis colaboradores (Universidades, associações de professores) no qual os professores sejam instigados a fundamentar teoricamente, a sua prática, analisando e avaliando situações que surgem no cotidiano escolar ou no contexto social mais amplo de maneira que seja favorecida a reconstrução das práticas pedagógicas e melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos.

Pensar a formação continuada hoje implica em situá-la num cenário em que a formação não significa mais apenas o acúmulo de conhecimentos para serem aplicados na prática ou a obtenção de inúmeros diplomas. A formação é compreendida como um processo contínuo que é construído ao longo da vida do indivíduo e que estabelece relação com as diferentes etapas profissionais e pessoais que os docentes vivenciam ao longo de trajetórias de vida.

Um outro aspecto que não podemos esquecer ao tratarmos da formação continuada diz respeito a autoformação do professor por considerarmos que ele deve ser um protagonista ao longo de sua trajetória formativa, pois é a partir da consolidação de novas aprendizagens que podem ser realizadas também de forma autônoma (leitura de livros ou outros materiais, produção de materiais pedagógicos etc.) que o professor fundamenta teoricamente sua atuação pedagógica, redimensiona suas ações, analisa, avalia, faz escolhas, toma decisões e vai se construindo enquanto sujeito de seu processo de formação.

De acordo com Maciel e Guazzelli (2011, p. 02), a autoformação se constitui num espaço onde o sujeito passa a investir tanto em si mesmo quanto em sua formação e se consolida a partir do momento em que é tomada a consciência de suas dificuldades e necessidades. Então, a referida autora nos diz que

É a partir do profissional, que é, da redescoberta do profissional/pessoa, que o professor terá condições de pensar sua formação docente para além de regras, teorias, fatos e procedimentos geralmente aprendidos durante a graduação (formação inicial), ou em cursos de formação continuada. É redescoberto-se, reconhecendo-se que o professor será capaz de criar e recriar, construir e reconstruir novas realidades, ressignificar o conhecimento que detêm, construir novos saberes. É apropriando-se do próprio conhecimento e do próprio saber, que o docente passa a adquirir mais confiança em si mesmo e maior clareza sobre aquilo que ensina, como ensina, por que ensina, podendo fazer do seu trabalho um processo de permanente investigação e um meio de construir novos referenciais teórico-práticos necessários a sua formação.

Os professores enquanto pessoas adultas possuem um conjunto de experiências vivenciadas e aprendizagens já consolidadas; por isso, é relevante considerarmos que a formação continuada não se realiza apenas por meio da participação do professor em cursos ou outras atividades externas planejadas pelos sistemas de ensino, ela também pode se concretizar em ações de autoformação nas quais o docente sob a sua responsabilidade desenvolva ou participe de estratégias de apropriação e socialização de conhecimentos as quais contribuam para o seu desenvolvimento profissional.

Os docentes também possuem, segundo Garcia (1999), estilos de aprendizagem que se diferenciam, mas esses não podem ser entendidos como categorias fechadas que determinem as potencialidades e as possibilidades de aprendizagem ou que sirvam para criar uma rotulagem. Há um grupo de professores que preferem aprender por si mesmos, sem orientações externas, há os que optam por aprender com base em

diretrizes externas tais como: livros, supervisor, etc. outros preferem situações de aprendizagem mais cooperativas em que são discutidos diferentes pontos de vistas, e ainda, há professores que preferem situações de aprendizagem individuais ou competitivas nas quais possam manter as suas opiniões.

Esses estilos de aprendizagem nos auxiliam a atender que os professores, sendo adultos, possuem a capacidade de aprender em situações e contextos diversos. Assim, seu processo de autoformação está vinculado também ao grau de autonomia que ele já possui em relação ao seu próprio processo de aprendizagem.

Portanto, embora esteja emergindo, há alguns anos, todo um conjunto de investigações e construções teóricas, que visam imprimir um novo formato à compreensão da formação docente e, conseqüentemente, reformular os cursos que desenvolvem o processo de formação desses profissionais, o que podemos perceber no que concerne à formação continuada de professores, é que, ainda, prevalecem a realização de ações que visam transmitir informações aos professores com a finalidade de dotá-los de formas de agir, muitas vezes, incompatíveis com as suas necessidades e descontextualizados da realidade de sua atuação profissional.

Ademais, se faz necessário que, no desenvolvimento do processo de formação docente, os dois eixos de formação inicial continuada realmente sejam considerados no conjunto de políticas para essa área, como etapas do percurso formativo, que, embora tenham suas particularidades, se complementam e constituem o núcleo central do processo de desenvolvimento profissional do educador.

## **5 O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE NATAL: PROPOSIÇÕES LEGAIS**

As mudanças consubstanciadas pelas políticas educacionais em nosso país a partir da década de 1990 fizeram emergir um cenário de reformas educacionais que repercutiu no processo de reorganização da política educacional, abrangendo a gestão dos sistemas, financiamento, currículo, avaliação, a formação e o trabalho docente. Tal como destacamos nesse estudo, esse novo cenário trouxe não só um conjunto de novas exigências para os trabalhadores docentes como também causou impactos em sua identidade, papéis, formação e na organização e materialização do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, buscamos estudar nesse capítulo as principais orientações dos dispositivos normativos para o trabalho e a formação dos docentes da rede municipal de ensino de Natal, bem como discutir quais ações têm sido gestadas pelo poder público municipal para implementar a política de formação dos professores na referida rede de ensino.

### **5.1 O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE NOS DISPOSITIVOS LEGAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE NATAL**

Os desafios impostos pelas novas demandas educacionais e a baixa produtividade do sistema educacional brasileiro fizeram emergir propostas e diretrizes governamentais que buscam responder às novas exigências e melhorar a qualidade do ensino. Assim, no município de Natal, um conjunto de dispositivos legais vem sendo elaborado com a finalidade de adequar o sistema municipal às determinações legais formuladas em nível nacional e desenvolver ações que contribuam para a melhoria de sua qualidade.

Em 2005, foi elaborado o Plano Municipal de Educação de Natal/RN PME, para o período de 2005 a 2014, em consonância com as diretrizes educacionais preconizadas pelo Plano Municipal de Educação, por meio da Lei 10.172/2001, que repassou/delegou aos Estados, ao Distrito Federal e Municípios a competência de organizar seus Planos Decenais de Educação.

Por conseguinte, embasado nas proposições do PNE/2001, na análise da situação educacional do município de Natal e nas discussões travadas com diferentes representantes de entidades políticas, educacionais e civis, foram definidas quatro metas

que serviram como eixos orientadores das ações educacionais organizadas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação/SME: Universalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Melhoria da qualidade do ensino; Ampliação e melhoria da rede física; Valorização profissional.

O referido documento ressalta que, para a rede municipal de ensino atender às demandas impulsionadas pelos avanços científicos e pela provisoriedade e transitoriedade dos saberes na atualidade, se faz necessário um trabalho pedagógico embasado nos seguintes princípios:

a educação é um direito social, todos os seres humanos são capazes de aprender e o fazem em ritmos diferentes; uma pedagogia que promova a construção da autonomia é fundamental para o desenvolvimento pleno do educando; a educação escolar é o espaço propício para a construção de uma cultura solidária de amor à vida, respeito às diferenças e promoção da paz (NATAL, 2005).

Esses princípios foram ampliados pela Resolução nº. 004/2007 que determina que a rede municipal de ensino tenha sua educação ancorada nos princípios:

I – da organização do ensino pautado na sociedade do conhecimento; II – da construção de uma cultura de solidariedade, de respeito à liberdade e de preço à tolerância; III – da cidadania que sabe pensar e intervir; IV – da universalidade, com equidade e qualidade; V – da gratuidade da educação básica; VI – do respeito ao educando considerado centro da ação educativa e sujeito de uma aprendizagem permanente; VII – da valorização da diversidade de experiências; VIII – da co-participação família, escola e comunidade; IX – da valorização dos profissionais da educação; X – do respeito à pluralidade de concepções pedagógicas; XI – da gestão democrática (NATAL, 2007).

Esses princípios atendem às perspectivas atuais sobre a formação do aluno e impõem à rede de ensino e docentes que nela atuam a necessidade de um constante repensar do trabalho docente visto que para colocá-los em prática, são exigidas não só a reconstrução de conhecimentos e formas de agir diante do fazer pedagógico, como também a criação por parte do órgão central e escolas de condições de trabalho que permitam aos docentes atender às demandas que emergem de nossa sociedade em constante processo de mudanças.

No que se refere à organização do sistema de ensino do município de Natal, este atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e as modalidades de Educação



de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. A Educação Infantil que se constitui na primeira etapa da educação básica possui como objetivo o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, moral e social, com base no respeito, na construção da identidade, da autonomia, da cidadania, complementando a ação da família e da comunidade.

O Ensino Fundamental obrigatório tem a duração de 9 anos, sendo iniciado aos 6 anos de idade e visa à formação básica do indivíduo. Essa etapa da educação básica é dividida em anos iniciais e anos finais tomando como base a idade, o desenvolvimento e a aprendizagem do educando. Seu currículo, conforme prescreve a Resolução 004/2007 do Conselho Municipal de Educação (CME) deve estar organizado a partir de uma base nacional comum, que deverá ser complementada por uma parte diversificada de forma que sejam atendidas às características da sociedade, economia e da diversidade cultural, observando os aspectos estabelecidos nos artigos 26, 26 A e 27 da Lei 9.394/96.

A Resolução 004/2007 realça que o ano letivo da rede municipal de ensino terá, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, sendo excluído o tempo reservado aos exames finais, caso houver. Tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental a carga mínima anual será de 800 horas com jornada diária de 4 (quatro) horas e 30 minutos. O ensino fundamental, progressivamente, será ministrado em tempo integral sendo utilizadas ações educativas complementares realizadas no contraturno escolar. A exemplo, temos o Programa Mais Educação que oferece oficinas de leitura e reforço escolar dentre outras.

A avaliação do processo de aprendizagem dos alunos deverá ser diagnóstica, formativa e contínua de forma que sejam observados os seguintes aspectos: avanços e dificuldades do educando que servirão como base para redefinição da ação educativa; domínio da leitura e da escrita como fundamental para o processo de aprendizagem em todas as áreas; levar em consideração a formação do aluno nos aspectos cognitivo, biológico, cultural, psicológico, afetivo e social de maneira que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos na aprendizagem; avanços de estudos, mediante verificação da aprendizagem, quando forem apresentados pelo discente, progressos e potencialidades; correção de fluxo, corrigindo distorções de idade e ano de escolaridade; recuperação paralela e periódica com intervenção pedagógica, por meio do desenvolvimento de procedimentos didáticos quando o aluno apresentar baixo rendimento escolar; verificação do rendimento escola e do controle de frequência (NATAL, 2007).

Esse processo de avaliação deverá levar em consideração também os critérios determinados pela legislação federal e municipal, assim como as Normas para Avaliação do Processo de Ensino e da Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino especificadas no regimento escolar e na proposta pedagógica das instituições educacionais.

No que diz respeito aos profissionais da educação, a Resolução 004/2007 destaca que dentre os profissionais que atuam nas instituições e órgãos do sistema municipal de ensino estão: os do magistério que desenvolvem atividade de docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; os do magistério que oferecem suporte pedagógico nas funções de gestão escolar, coordenação pedagógica e inspeção escolar; e aqueles que exercem atividades de apoio administrativo e serviços em geral. A atuação na gestão do ensino acontece conjuntamente pela equipe gestora da unidade de ensino e pelo conselho escolar, sendo composta pelo diretor, vice-diretor, inspetor escolar e pelos coordenadores pedagógicos.

Para compor o quadro de docentes da rede municipal de ensino de Natal, o professor deverá ser aprovado em concurso público de provas e títulos e da apresentação do diploma de formação, sendo respeitada, para isso, a ordem de aprovação. Os concursos para o cargo de carreira do magistério são realizados de acordo com as necessidades do ensino de modo que “deverá ser efetuado quando o número de vagas atingirem 5% (cinco por cento) do total de cargos existentes” (NATAL, 2004). O diploma de graduação é reconhecido tomando como base a legislação vigente; já os títulos de especialização, mestrado e doutorado, para terem validade, devem ter sido reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, sejam eles adquiridos no Brasil ou no exterior.

Essa lei recomenda que o quadro de carreira do magistério, que integra o quadro geral de pessoal do município, seja formado por professores estatutários que exercem a docência ou suporte pedagógico, conforme consta no artigo 2º da Lei 058/2004. Assim, a carreira do magistério público municipal é integrada pelo cargo de provimento efetivo de professor e estruturada em 2 níveis e 15 classes. É destacado o conceito de nível, e especificados os significados de nível 1 e 2, assim como o conceito de classe. Como podemos ver abaixo, os artigos 10 e 11 da Lei 058/2004 determinam que

**Art. 10** - Nível é o conjunto de profissionais do magistério, ocupantes do cargo efetivo de professor, com o mesmo grau de formação ou habilitação em que se estrutura a carreira correspondendo a: I - Nível 1, formação em curso superior de licenciatura plena, com habilitação específica para o magistério da educação básica; II - Nível 2, formação em curso superior de licenciatura plena, com habilitação específica para o magistério da educação básica e diploma de pós-graduação na área de educação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado;

**Art. 11** - Classe é a posição dos profissionais do magistério, ocupantes do cargo efetivo de professor, nos níveis de carreira referente a fatores de desempenho e qualificação profissional, designadas por letras de "A" a "P" (NATAL, 2004, p. 10).

Esse documento destaca/diferencia os conceitos de profissionais do magistério, professor, funções do magistério. Sendo assim, *profissionais do magistério* se refere aos professores que exercem funções no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Ensino Médio, em suas diferentes modalidades, nas escolas da rede municipal ou no órgão central do sistema municipal de ensino. O *Professor* se constitui no titular de Cargo da Carreira do Magistério Público Municipal que exerce funções de magistério. *Funções de Magistério* diz respeito às atividades de docência e de suporte pedagógico, sendo incluídas as de administração escolar, supervisão, coordenação pedagógica, planejamento, orientação educacional e inspeção escolar nas unidades de ensino ou no órgão central (NATAL, 2004, grifos nossos).

São estabelecidas atribuições pelo referido documento para os profissionais do magistério que atuam nas funções de docência e suporte pedagógico, mas essas são especificadas de maneira separada. Por conseguinte, para aqueles que atuam na função de docência<sup>20</sup>, dentre as atribuições, estão: colaborar com a direção da escola na organização e execução de atividades de caráter cívico, cultural e recreativo; participar da elaboração do projeto político-pedagógico e do regimento interno da escola; participar da elaboração do plano de desenvolvimento e do calendário escolar de acordo com o projeto político-pedagógico da escola; planejar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelo educando; registrar as atividades de classe; atender aos alunos na execução de suas tarefas, zelando pela sua aprendizagem; elaborar planos e

---

<sup>20</sup> É relevante destacar que o conceito de docente utilizado neste documento se diferencia do conceito adotado na pesquisa ora realizada tendo em vista que no documento em estudo docente se refere ao professor que realiza atividades pedagógicas em sala de aula. Em nossa pesquisa, conforme já foi destacado na introdução do trabalho, o conceito de docente é compreendido de forma mais ampla, pois são “considerados sujeitos docentes os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem atividade de docência” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010a).

projetos educacionais; ministrar os conteúdos curriculares de sua competência, cumprindo integralmente as quantidades de dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e participar dos conselhos de escola, sendo eleitos pelos seus pares.

No que diz respeito ao desempenho nas funções de suporte pedagógico, estão: assessorar e coordenar a organização e funcionamento das unidades de ensino, zelando pela regularidade das ações pedagógicas, administrativas e financeiras; contribuir com o trabalho cotidiano referente às atividades a serem desenvolvidas com a comunidade escolar buscando a construção e reconstrução do projeto político-pedagógico, auxiliando em sua coordenação, articulação e sistematização; incentivar o desenvolvimento e a avaliação de projetos da escola; organizar, juntamente com a direção, as reuniões pedagógicas e administrativas; acompanhar a aprendizagem dos alunos, registrando o processo pedagógico e contribuindo para o avanço do processo ensino-aprendizagem; participar da elaboração do cronograma de trabalho, de acordo com as atividades a serem desenvolvidas pela escola; participar dos conselhos de escola, sendo eleitos pelos seus pares; identificar, com o corpo docente, casos de alunos que apresentem necessidades de atendimentos diferenciados, orientando decisões que proporcionem encaminhamentos adequados; ministrar cursos com vistas à qualificação do trabalho do professor que exerce a docência; contribuir com a elaboração e execução de instrumentos e mecanismos de avaliação institucional, profissional e desempenho discente.

Com relação ao regime de trabalho, é explicitado no § 1º do artigo 27 da Lei 058/2004 que instituiu o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério Público de Natal, que a jornada de trabalho do professor será parcial de vinte horas, ou integral, de quarenta horas. Portanto, vinte por cento da jornada de trabalho dos professores, no exercício da docência, serão de horas-atividade, destinadas à preparação e à avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, a reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional em serviço, de acordo com a proposta pedagógica da escola e diretrizes educacionais da Secretaria de Educação.

O documento Diretrizes para Funcionamento das Unidades de Ensino da Rede Municipal (2009), ressalta que o tempo de planejamento presente, na jornada semanal de trabalho do professor, é “uma conquista histórica, respeitada e preservada,

considerando-a fruto de luta e reivindicação da categoria”. Cita a Lei 058/2004 que concedeu ao professor o direito de trabalhar em sala de aula quatro dias por semana e mais um dia para planejamento e estudo, e, ainda, recomenda que, o horário destinado ao planejamento e estudo semanal deve ocorrer com um nível de aproveitamento favorável para a melhoria da qualidade da educação na rede municipal. Os Departamentos de Gestão Escolar, Ensino Fundamental e Educação Infantil sugerem algumas estratégias, dentre elas:

Planejamento didático-pedagógico das atividades a serem desenvolvidas nas aulas durante a semana; discussão sobre o PPP, objetivando nortear as atividades realizadas nas unidades de ensino; estudos da legislação de ensino vigente, textos teóricos e outros, exibição e análise de vídeos, conferência e pesquisas que possam contribuir para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem; discussão sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e outros, tendo em vista a aplicação dos recursos financeiros; análise das atividades em sala de aula, bem como do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos; reflexão coletiva sobre concepções, procedimentos e instrumentos de avaliação vivenciados nas unidades de ensino e seus resultados; conhecimento do acervo bibliográfico, inclusive literário, e dos materiais didático-pedagógicos existentes; planejamento de estratégias para a participação efetiva das famílias nas unidades de ensino; elaboração dos relatórios de avaliação, correção de atividades avaliativas, preenchimento dos livros de classe e outras atividades observando as demandas escolares (NATAL, 2009a, p. 26).

Dessa forma, o professor dos anos iniciais (1º ao 5º ano) terá sua jornada de trabalho distribuída em 16 horas destinada à regência dos componentes curriculares Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, desenvolvendo-a, preferencialmente, de forma interdisciplinar ou integrada, de maneira que ocorram situações didáticas contemplando esses componentes curriculares a cada semana. Será disponibilizado um dia por semana para realização do planejamento semanal e outras atividades pedagógicas escolares com duração de quatro horas, previstas para acontecerem de terça-feira a sexta-feira, coordenada pela equipe gestora (diretores, inspetores e coordenadores pedagógicos).

O artigo 28 da referida Lei elucida que o professor efetivo poderá assumir carga suplementar de trabalho, respeitado o limite da jornada integral estabelecida no artigo anterior, em caráter temporário, para atender necessidades do ensino, nas seguintes situações: I - substituir professores em função docente, em seus impedimentos legais, quando esses ocorrerem por período igual ou superior a quinze dias; II - suprir

carga horária curricular em vaga gerada por afastamento para gozo de licenças; III - suprir necessidades eventuais de suporte pedagógico. Portanto, a carga suplementar de trabalho corresponde ao número de horas acrescidas à jornada de trabalho do cargo do professor.

Sobre a progressão e promoção na carreira, a Lei 058/2004 deixa claro que a progressão funcional do profissional do magistério é a elevação do nível 1 para o nível 2 o qual ocorre a partir de um requerimento administrativo devidamente instruído como o comprovante da nova titulação. Esse requerimento deve atender às recomendações do artigo 10 da Lei 058/2004 a partir do mês seguinte ao da comprovação pelo professor requerente. Por consequência, cada título - especialização, mestrado ou doutorado - só poderá ser utilizado uma única vez, tanto para a contagem de pontos em concurso de admissão, ou para fins de progressão ou para concessão de vantagem de maneira que só é permitida a apresentação de apenas um título por nível acadêmico.

Segundo a Lei 058/2004, a promoção de uma classe para outra imediatamente superior se concretizará por meio de uma avaliação que considerará o desempenho, a qualificação profissional. Essa avaliação foi regulamentada pelo Decreto 8.961/2009 que recomenda, no artigo 1º, em conformidade com o Art. 17 da Lei nº. 058/2004 que a promoção do profissional do magistério nas classes de carreira, designada por letras de “A” a “P”, ocorrerá por meio da avaliação do desempenho e da qualificação do professor, considerando-se o cumprimento dos deveres, a eficiência no exercício do cargo, o permanente aperfeiçoamento e atualização. Dessa forma, a avaliação do professor será realizada anualmente, enquanto a pontuação do desempenho e da qualificação ocorrerá a cada dois anos, momento em que será promovido. A promoção do professor só poderá ocorrer após a conclusão do estágio probatório. O resultado das promoções será divulgado no dia do professor (15 de outubro) e as vantagens salariais instituídas por essas promoções devem ser pagas a partir de 1º de janeiro do exercício seguinte de sua concessão.

O Decreto 8.961/2009 explicita fatores de avaliação e pontuação que são tomados como norteadores da avaliação do desempenho e qualificação do professor. Quando atuar na função docente, serão atribuídos os seguintes critérios de avaliação: rendimento e qualidade do trabalho 4,0 (quatro) pontos; assiduidade e pontualidade 1,0 (um) ponto; tempo de permanência na docência 1,0 (um) ponto; contribuição no campo da educação 1,5 (um e meio) pontos; participação em colegiados ou comissões 1,0 (um) ponto; permanente aperfeiçoamento e atualização 1,5 (um e meio) pontos.

Para aqueles que estão desempenhando funções de gestor, coordenador pedagógico e inspetor escolar nas unidades de ensino, são destacados os seguintes critérios avaliativos: rendimento e qualidade do trabalho – 4,0 (quatro) pontos; assiduidade e pontualidade – 1,0 (um) ponto; contribuição no campo da educação – 1,5 (um e meio) pontos; participação em colegiados ou comissões – 2,0 (dois) pontos; permanente aperfeiçoamento e atualização – 1,5 (um e meio) pontos.

Para os profissionais do magistério que desempenham alguma função no órgão central da Secretaria Municipal de Educação (SME): rendimento e qualidade do trabalho – 4,0 (quatro) pontos; assiduidade e pontualidade – 1,0 (um) ponto; contribuição no campo da educação – 1,5 (um e meio) pontos; participação em colegiados ou comissões – 2,0 (dois) pontos; permanente aperfeiçoamento e atualização – 1,5 (um e meio) pontos.

Quando ocupante de cargo na diretoria da entidade de classe representativa do magistério, devidamente autorizado: rendimento e qualidade do trabalho – 4,0 (quatro) pontos; assiduidade e pontualidade – 1,0 (um) ponto; contribuição no campo da educação – 1,5 (um e meio) pontos; participação em colegiados e comissões – 2,0 (dois) pontos; permanente aperfeiçoamento e atualização – 1,5 (um e meio) pontos.

A avaliação de desempenho é composta de dois momentos, sendo que, no primeiro momento, ela ocorre nas escolas, no órgão central da SME e na entidade de classe da carreira do magistério. O segundo momento fica sob a competência de uma comissão devidamente constituída para esse fim organizada pela Secretaria Municipal de Educação. As comissões que trabalham no primeiro momento da avaliação pontuam os fatores de rendimento e qualidade do trabalho, assiduidade e pontualidade os quais se referem ao ano letivo do ano anterior ao da avaliação. E a comissão central faz a pontuação da contribuição no campo da avaliação, participação em colegiados e comissões, permanente aperfeiçoamento e atualização dos profissionais. Na computação dos resultados das avaliações referentes aos dois períodos, é considerada a de melhor pontuação.

O professor deverá entregar à Comissão de Promoção Horizontal documentos comprobatórios com a finalidade de que sejam pontuados os fatores relativos à contribuição no campo da educação, participação em comissões ou colegiados e qualificação profissional. Tais documentos devem ter sido adquiridos de 1º de março do biênio anterior, até o dia 28 de fevereiro do ano da avaliação.

Conforme recomenda o Decreto 8.961/2009 em seu artigo 5º, a formação das comissões de avaliação deve ocorrer da seguinte forma:

§ 1º - Para a avaliação do desempenho da função docente: o diretor, o vice-diretor, o coordenador pedagógico do seu turno de atuação, o inspetor escolar e um membro do conselho escolar.

§ 2º - Para a avaliação do desempenho do coordenador pedagógico: o diretor, o vice-diretor, o inspetor escolar, um professor do seu turno de atuação e um membro do conselho escolar.

§ 3º - Para a avaliação do desempenho do inspetor escolar: o diretor, o vice-diretor, um coordenador pedagógico, um professor e um membro do conselho escolar.

§ 4º - Para a avaliação do desempenho dos gestores escolares: o Conselho de Escola (NATAL, 2009b, p.02).

Durante esse processo de avaliação, o professor que se considerar prejudicado na promoção terá o prazo de dez dias, após a publicação oficial, para fazer uma apresentação em sua defesa e recurso à Comissão Central de Avaliação. Esse decreto salienta que

Não será avaliado o professor: cedido a instituições não incluídas na rede municipal de ensino, salvo as instituições educacionais conveniadas, sem fins lucrativos, conforme o artigo 57 da Lei nº. 058/2004; o que se encontrar em gozo de licença para trato de interesse particular; e, ainda, o que se encontrar no exercício de mandato eletivo federal, estadual ou municipal. (NATAL, 2009b, p.2).

A avaliação do desempenho consubstanciada nos documentos legais e que vem sendo colocada em prática no município de Natal reafirma a centralidade da avaliação e responsabilização dos professores presentes nas políticas educacionais da atualidade. Há ênfase do órgão central em considerar a avaliação do desempenho como um dos elementos que contribuirá para repensar o trabalho do professor na rede, além de servir como parâmetro para a progressão e promoção horizontal. No entanto, consideramos que esse processo deve ser repensado no sentido de potencializar uma estratégia que permita ao professor avaliar também a qualidade do seu trabalho, porque, da forma como foi instituída a avaliação do desempenho na rede municipal, o professor participa da avaliação, apenas, na condição de avaliado e não de avaliador.

Isso tem gerado uma insatisfação no conjunto dos professores da rede, que se sentem excluídos de um momento que consideram importante que é a sua avaliação. Além disso, os itens contribuição no campo da avaliação, permanente aperfeiçoamento



e atualização dos profissionais são difíceis de ser cumpridos pelos docentes devido às condições de trabalho e salário que obrigam esses profissionais a trabalhar dois ou três turnos o que dificulta a participação em projetos, comissões, assim como em ações de formação continuada.

A formação dos profissionais da educação e a valorização do magistério constam no Plano Municipal de Educação de 2005 em consonância com as proposições do Plano Nacional de Educação de 2001 como um assunto importante na agenda de estratégias para melhorar a qualidade do ensino na rede municipal de Natal. O Plano Municipal de Educação de 2005 realça que a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário e a carreira se constituem em eixos fundamentais para uma qualidade social da educação. Para isso, é defendido que a

educação como um direito social básico, exige que a formação dos profissionais seja adquirida em nível superior e complementada com programas de qualificação que possibilitem a construção da competência profissional. Associam-se a essas necessidades o concurso para ingresso no sistema de ensino público, a concepção de remuneração como o conjunto dos vencimentos e das vantagens pessoais e uma política de financiamento para os proventos dos aposentados, viabilizada com fundos de pensão, que assegurem a integridade da remuneração desses educadores. Nessa perspectiva, a incorporação da pesquisa como princípio para a formação do educador; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, inclusive nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação básica; a formação cultural; a divulgação de experiências profissionais bem sucedidas e a vivência em gestão democrática são condições necessárias à formação permanente e continuada dos profissionais da educação. Não se pode prescindir, inclusive, de uma formação pedagógica para os profissionais das áreas técnicas e administrativas, considerando que a educação escolar não se limita à sala de aula (NATAL, 2005, p. 14).

Esse documento ressalta, também, a necessidade da elaboração de uma política de valorização do magistério que crie condições de trabalho e remuneração condigna assegurando às escolas: bibliotecas, sala de multimeios, laboratório, espaço para esporte, arte, cultura, salas de aula ventiladas e iluminadas, equipamentos adequados e bem conservados, construção coletiva do projeto político-pedagógico das escolas.

Essa perspectiva explicitada no PME/2005 sobre a formação docente vem sendo defendida há décadas por estudiosos da área educacional, por considerarem que a dinamicidade do trabalho docente impõe constantes desafios às agências formadoras no sentido de pensarem sobre qual o perfil desse profissional para os dias atuais e como o

seu trabalho poderá contribuir para uma educação de qualidade social e emancipadora de modo que esta venha assegurar a todos os sujeitos um processo de formação que considere o aluno em sua totalidade.

Contudo, percebemos que, mesmo os dispositivos legais tendo incorporado esse discurso dos educadores e pesquisadores da área educacional, ainda prevalece um distanciamento entre as ideias enunciadas nas diretrizes governamentais em relação ao processo de implementação das políticas educacionais e das experiências educativas vivenciadas pelos trabalhadores docentes nas escolas públicas de nosso país no que se refere a não existência de espaço para a pesquisa na escola, não existem laboratórios para atividade práticas dos conteúdos ministrados em sala de aula, os equipamentos e condições físicas de muitas escolas estão fragilizados devido à ausência de manutenção nos prédios e mobiliários e de recursos didáticos necessários à elaboração de aulas mais dinâmicas e prazerosas, dentre outros.

Com o objetivo de melhorar as escolas para atender às necessidades dos alunos, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica, Comissão de Formação Continuada, Ensino e Pesquisa e Comitê de Assessoramento Pedagógico elaborou, em 2009, o documento Política de Formação Continuada e Projeto de Assessoramento Pedagógico para a Rede Municipal de Ensino de Natal que teve a colaboração dos assessores dos departamentos de ensino fundamental, educação infantil, gestão escolar e atenção ao educando, bem como a equipe gestora das unidades educacionais. É afirmado, nesse documento, que “a diversidade do grupo e suas respectivas experiências permitiram uma maior aproximação das propostas contidas em ambos os documentos com as necessidades reais enfrentadas no cotidiano das práticas educativas, tanto nas unidades de ensino como na realização da formação continuada de docentes” (NATAL, 2010, p. 8).

Esse documento considera que a formação tanto inicial quanto a continuada é condição essencial para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no contexto educacional contemporâneo e que ambas devem ser compreendidas de maneira articulada. Assim, é elucidado que uma das finalidades desse documento é

propor uma política de formação continuada adequada aos profissionais docentes, dentro de suas especificidades, articulando teoria e prática de modo a favorecer uma unidade formativa de qualidade, com vistas a garantir o processo de aprendizagem dos educandos (crianças, jovens e adultos) matriculados nas unidades educacionais da rede municipal de ensino da cidade do Natal. [...] É

imprescindível, pois, partir de uma discussão em torno das práticas pedagógicas e de um processo formativo contínuo que considere os elementos constitutivos das representações sociais dos sujeitos, bem como a cultura dos setores que alimentam a vida cotidiana (NATAL, 2010, p. 10).

Em face do exposto, é afirmado que a formação inicial se refere ao período de habilitação dos professores em cursos de licenciaturas em nível superior (graduação), enquanto a formação continuada diz respeito aos cursos em nível de pós-graduação *latu sensu* (especialização), *strictu sensu* (mestrado e doutorado) e em serviço. Podem ser realizadas em diferentes modalidades (presencial, semipresencial e a distância). Ainda integram a formação continuada os cursos de atualização (até 40h) e de aperfeiçoamento (superior a 40h) oferecidos ao longo do exercício docente. Tais ações de formação continuada devem contemplar projetos e/ou atividades propositivas vivenciadas no interior das instituições de ensino, refletindo os referenciais teóricos que são estudados.

Essa concepção de formação inicial e continuada enquanto processos distintos que possuem conexões é vista na literatura como algo extremamente importante ao longo do processo de formação dos professores. Fica claro que a formação inicial se constitui numa etapa do processo de formação profissional docente; por isso, não se constitui num fim em si mesma, visto que os conhecimentos oferecidos por ela servem como fundamentação teórica para o docente atuar e analisar a sua prática. A formação continuada, por sua vez, deve ser entendida como um processo dinâmico que propicia ao docente ampliar conhecimentos, saberes, atitudes e procedimentos repensando a qualidade de sua atuação pedagógica, internalizando e reconstruindo aprendizagens que lhe permitam melhorar a sua atuação profissional.

Tomando como base os Referenciais para a Formação de Professores (1998), o documento Política de Formação Continuada e Projeto de Assessoramento Pedagógico para a Rede Municipal de Ensino de Natal chama a atenção para o fato de que nenhuma formação em nível superior é suficiente para o desenvolvimento profissional docente tampouco garante a qualidade; é necessário, portanto, que os docentes acompanhem o desenvolvimento científico e tecnológico que tem impulsionado novas demandas para os processos de ensinar e aprender. Seguem alguns princípios que embasam a política de formação continuada do município de Natal, dentre os quais estão:

O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente em

autonomia e responsabilidade; O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca a sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores; O trabalho do professor visa o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas a transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política; A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. A perspectiva interinstitucional de parceria e cooperação entre diferentes instituições – também contribui decisivamente nesse sentido; Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados a condições de trabalho, avaliação, carreira e salário (NATAL, 2010, p. 23).

Esses princípios expressam uma tendência de valorizar a formação como um dos aspectos de melhoria da qualidade do ensino e de fornecer ao professor estratégias de atender às novas demandas que têm sido postas na atualidade para a educação escolar, assim como o destaque para a compreensão do trabalho do professor como algo que ultrapassa o âmbito cognitivo do aluno e do seu papel enquanto mediador de conhecimentos.

Para implementar essa política de formação continuada, neste documento, constam algumas medidas que são consideradas necessárias; dentre elas: realização da formação continuada de assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação do Natal; planejamento anual de ações de formação e assessoramento com a finalidade de suprir as necessidades da rede; avaliação contínua do impacto das ações formativas nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados na rede municipal de ensino.

É relevante também a compreensão de que, embora as diretrizes orientadoras gerais sejam concebidas pela Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME/Natal) no âmbito dessa complexa e ampliada política de formação, as iniciativas e especificidades das escolas devem ser levadas em consideração, além de contemplar as orientações advindas da SME/Natal, para que possa ocorrer uma interligação entre as propostas de formação que emergem das escolas com as orientações do órgão central.

No que se refere ao trabalho docente, é imprescindível que sejam criados espaços de discussão nas escolas para que, em coletividade, os docentes conheçam e discutam as diretrizes municipais necessárias à realização de seu trabalho, estabelecendo relações com as condições objetivas nas quais esse trabalho acontece de modo que esses trabalhadores se organizem e reivindiquem melhores condições de

trabalho que estejam condizentes com as exigências advindas da SME/Natal para o desenvolvimento do seu trabalho nas escolas da rede municipal.

## 5.2 PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES EDUCACIONAIS IMPLEMENTADOS PELA GESTÃO ATUAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Inúmeras propostas de formação continuada vêm sendo implementadas no país enquanto estratégia de fomentar novas formas de ensinar e aprender que estejam alinhadas com as novas exigências educacionais, buscando assim, melhorar a qualidade do ensino por meio do aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes. Nesse cenário, a SME/Natal tem desenvolvido ao longo dos anos, programas e ações provenientes principalmente do Ministério da Educação por meio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dentre os programas, estão: Parâmetros em Ação - Educação Infantil e Ensino Fundamental (PCN em Ação – 1999), Gestão da Aprendizagem (GESTAR I), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Educação Ambiental e demais temas transversais. Destacamos ainda, a contribuição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que orienta a elaboração e execução do PDE-escola que, por sua vez, recebe apoio financeiro do FNDE para a formação continuada e a elaboração/implementação do Projeto Político-Pedagógico de cada unidade de ensino.

Enquanto ação específica da SME/Natal, citamos dois eventos que buscam traçar linhas de ação para o trabalho pedagógico do ano letivo: a Jornada Pedagógica das Escolas da Rede Municipal de Natal (JENAT) e a Mostra de Arte, Cultura e Conhecimento (MARCO). A JENAT se constitui num evento anual que ocorre no início do ano letivo, tendo sido realizada durante alguns anos configurando uma segunda etapa no período de término do recesso escolar. Esse evento é composto por todos os educadores que atuam na rede municipal de ensino de Natal, tendo a participação de palestrantes com produção científica, artística ou filosófica na área da educação; a partir de 2008, os professores da rede também passaram a integrar as sessões de comunicação oral e pôsteres.

Entretanto, mesmo levando em consideração as ações que a SME/Natal tem realizado na área da formação continuada, o documento Política de Formação Continuada e Projeto de Assessoramento Pedagógico para a Rede Municipal de Ensino de Natal (2010), chama a atenção para o aspecto pontual e isolado que tem

caracterizado os cursos e formações ministrados pelas equipes do órgão central, que mesmo tendo o objetivo de atender às demandas das escolas da rede, as “experiências têm apontado para deficiências na sistematização e acompanhamento dos resultados, o que inviabiliza uma avaliação sobre sua eficiência” (NATAL, 2010, p. 15).

Tomando como base esses dados e considerando a tarefa de a SME/Natal ser responsável pela gestão da rede municipal de ensino, tendo como uma de suas funções específicas prestar apoio pedagógico às escolas de Ensino Fundamental e aos Centros Municipais de Educação Infantil, os departamentos de ensino fundamental, educação infantil, gestão escolar e atenção ao educando dispõem de assessores pedagógicos em seu quadro de pessoal que possuem como uma de suas tarefas orientar a equipe gestora e acompanhar o trabalho pedagógico. Para melhorar esse trabalho disponibilizado às escolas, a Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica, juntamente com a Comissão de Formação Continuada, Ensino e Pesquisa e com representantes dos departamentos e setores pedagógicos dessa Secretaria, deu início a estudos visando a uma reformulação na maneira como o assessoramento às escolas estava ocorrendo de forma que ele venha a atender as atuais exigências advindas das escolas. Para isso, foi criado o Comitê de Assessoramento Pedagógico cujo propósito foi reorganizar o monitoramento das escolas,

numa perspectiva de estudos que privilegiam a reflexão teórica e prática estabelecida em Rede pelos Grupos de Trabalho que compõem o Comitê [...] Logo, a melhoria desse assessoramento requer que os diferentes departamentos/setores trabalhem de maneira articulada, a fim de minimizar os problemas decorrentes da fragmentação de ações desenvolvidas, evitando desperdício de tempo, de recursos financeiros e de pessoal. (NATAL, 2010, p. 45).

Entre outras atribuições, cabe aos assessores pedagógicos a busca constante pelo estudo e elaboração de soluções inovadoras nas áreas de gestão pedagógica, por meio de pesquisa, seleção, indicação e avaliação de meios e recursos pedagógicos, além de procurar discutir com a equipe gestora a utilização dos dados de avaliação de maneira a subsidiar o planejamento pedagógico; e ainda, contribuir com a equipe gestora nos encaminhamentos para elaboração, implementação e articulação do PPP/PDE/currículo/regimento escolar, elaborando relatório semestral das atividades de assessoria, visando indicar ações e projetos desenvolvidos, dúvidas, resultados obtidos e decisões contempladas pela SME/Natal.

O referido documento reconhece a necessidade de organização de metas que forneçam subsídios para o monitoramento das escolas e da formação continuada de maneira que sejam tomadas como eixos norteadores as avaliações do IDEB e INADE, os índices de rendimento e movimento escolar (aprovação, reprovação, abandono) auxiliados pelo Educacenso. Ao mesmo tempo, são destacados também como elementos essenciais para o desenvolvimento do assessoramento pedagógico que as ações planejadas estabeleçam relação com a legislação federal e municipal em vigor, a utilização de um referencial teórico que valorize a formação integral dos alunos (autonomia, responsabilidade, criticidade, criatividade e participação colaborativa) .

São objetivos desse projeto de assessoramento: orientar e acompanhar o processo pedagógico das escolas com o propósito de elevar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos; assegurar ações de apoio pedagógico às atividades de organização, acompanhamento, análise e implementação de soluções com vistas a aprimorar o processo educativo de forma a permitir uma maior eficácia no desempenho da equipe gestora, assegurando que o coordenador assuma o papel de mediador das atividades.

Para a operacionalização desses objetivos, foram utilizadas as seguintes estratégias: organização de um Comitê Estratégico de Assessoramento Pedagógico que integra dezesseis coordenadores de grupos de trabalho, a Secretaria Adjunta de Gestão Pedagógica e a Comissão de Formação Continuada, Ensino e Pesquisa, assim como as chefias de Departamentos/setores; formação de oito grupos de trabalho (GT) composto por dez assessores pedagógicos de diferentes Departamentos/Setores e dois coordenadores participantes do Comitê; organização de oito agrupamentos de até 10 dez escolas cada um, segundo características de desempenho fornecidas pelo IDEB e INADE; construção de uma pauta única pelo Comitê para a Formação dos Assessores e Formação dos Gestores, bem como das diretrizes para o assessoramento às unidades educacionais; reuniões semanais do Comitê para estudo, planejamento e avaliação do assessoramento; reuniões quinzenais dos Grupos de Trabalho para estudo, planejamento e avaliação do assessoramento às Unidades Educacionais e das reuniões mensais com a Equipe Gestora das Unidades Educacionais; Reuniões mensais dos Grupos de Trabalho com a Equipe Gestora das Unidades Educacionais para estudo, planejamento e avaliação das ações e projetos pedagógicos desenvolvidos, bem como da formação continuada de professores (NATAL, 2010).

Esse conjunto de proposições se insere no amplo direcionamento e exigências das reformas educacionais implementadas em nosso país nos últimos anos as quais trouxeram novas demandas para os sistemas de ensino o que tem repercutido em novas demandas para a formação e o trabalho docente. Conforme as leituras realizadas nos documentos, pudemos perceber os esforços da legislação local para estar em consonância com as diretrizes elaboradas em nível nacional. Esse fato que expressa uma adequação da política educacional do município de Natal às diretrizes educacionais do Ministério da Educação. As diretrizes educacionais do nosso município expressam a tendência mais ampla de organizar estratégias que contribuam para que sejam apresentados melhores resultados educacionais, com a inclusão de novas formas de gestão escolar, políticas de avaliação, novo perfil de formação e atuação do docente.



## **6 FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: ÂNGULOS DA SITUAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE NATAL**

Ao longo dos estudos realizados sobre a educação escolar na atualidade podemos perceber as inúmeras mudanças trazidas pelas reformas educacionais as que têm repercutido na formação e no trabalho docente. Dentre essas mudanças podemos destacar o aumento do número de docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental com formação em nível superior; descentralização da gestão escolar; abandono de muitos sistemas de ensino do regime seriado que passaram a se organizar em ciclos; adesão ao regime de progressão automática com vistas a reduzir a repetência; as formas de avaliação sofreram alterações nos currículos das escolas e foram criadas estratégias com o propósito de abordar os conteúdos de maneira integrada, considerando a realidade dos alunos (SANTOS, 2007).

A formação dos docentes também tem sido tomada como um dos eixos essenciais que pode promover mudanças no trabalho docente e na qualidade do ensino. Assim, têm sido formuladas propostas que estão ancoradas em ideias que consideram o professor como um sujeito que deve pensar sobre a prática pedagógica fundamentando-a teoricamente, pesquisando sobre a sua prática, buscando solucionar problemas do cotidiano escolar, assim como sua formação tem sido pensada para além da sala de aula tendo em vista a sua inserção em processos de gestão da escola e para a educação em espaços não escolares.

Essas propostas pensadas para a reorganização do contexto escolar trouxeram mudanças intensas para o trabalho docente no que se refere a atividades curriculares desenvolvidas, participação em processos de gestão, planejamento, tempo de dedicação as atividades da escola; identidade docente e competências necessárias a sua atuação. Isso nos estimulou a estudar as relações estabelecidas entre essa temática num contexto mais amplo explicitados na literatura e documentos com as características assumidas pela formação e o trabalho docente na rede municipal de Natal.

Nesse sentido, o presente capítulo busca discutir e analisar os dados da pesquisa que expressam a realidade do município de Natal sobre a formação e o trabalho docente. A análise das informações considera as seguintes dimensões: formação docente, situação funcional, condições de trabalho, filiação dos sujeitos docentes e atuação do sindicato.

## 6.1 AS CARACTERÍSTICAS ASSUMIDAS PELA FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE NATAL

O nível de formação dos sujeitos docentes se constitui no primeiro tema considerado em nossa análise. A tabela a seguir mostra o nível de escolaridade dos docentes que atuam na rede municipal de Natal.

**Tabela 01: Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao nível de escolaridade no município de Natal**

Nível de escolaridade	Frequência	Percentual
Não respondeu	5	1,20%
Ensino médio	25	6,00%
Graduação	177	42,45%
Pós-graduação	210	50,36%
<b>Total</b>	<b>417</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

Mais de 50% dos sujeitos entrevistados possuem pós-graduação, conforme dados da tabela 01. Já aqueles que possuem graduação, correspondem a 42,45% do total e apenas 6% possuem ensino médio.

Julgamos necessário destacar que os dados da Pós-Graduação dizem respeito, na quase totalidade, a cursos de especialização, pois a maioria dos docentes não cursou ainda mestrado ou doutorado. Devido à facilidade hoje de cursarem especialização, haja vista o grande número de ofertas no mercado, os docentes privilegiam esse tipo de curso (que pode ser feito a distância) o que permite que eles continuem desenvolvendo suas atividades na escola. Além disso, os cursos de especialização requerem menos tempo e dedicação para estudo em relação ao mestrado e doutorado. Por outro lado, o fato de os docentes procurarem os cursos de especialização pode ser considerado positivo, visto que expressa a necessidade que eles estão sentindo de se qualificarem e atualizarem seus conhecimentos, o que pode trazer benefícios para o trabalho de sala de aula.

A exigência de constante procura por qualificação profissional é, também, devido à possibilidade de progressão funcional na carreira, por meio da mudança de nível N1 (profissionais com formação em curso superior de licenciatura plena com habilitação específica para o magistério da educação básica) para N2 (formação em curso superior de licenciatura plena, com habilitação específica para o magistério da educação básica e diploma de pós-graduação na área de educação, em nível de

especialização, mestrado ou doutorado). Segundo o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério (Lei Complementar 058/2004), essa progressão funcional ocorre por meio de requerimento administrativo com o comprovante da nova titulação e vigorará a partir do mês seguinte ao da comprovação pelo professor requerente. Dessa forma, cada título - especialização, mestrado ou doutorado - só poderá ser utilizado uma única vez, seja para contagem de pontos em concurso de admissão, seja para fim de progressão ou de concessão de vantagem, permitida a apresentação de apenas um título por nível acadêmico.

Os docentes destacam que há uma dificuldade por parte da Secretaria Municipal de Educação no que se refere à liberação de docentes para a realização de estudos, o que muitas vezes, inviabiliza os profissionais de buscarem melhorar sua formação. Isso acontece principalmente em relação aos cursos de mestrado e doutorado que requerem um afastamento do docente da escola, devido ao nível de aprofundamento nos estudos que acaba dificultando o cumprimento das atividades acadêmicas e daquelas a serem realizadas na escola. Mesmo ocorrendo essa situação, o percentual de 50,36% de docentes com pós-graduação expressa uma situação favorável para a rede municipal de Natal tendo em vista que a formação se constitui num dos aspectos relevantes para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico dos docentes e para um repensar de suas práticas pedagógicas.

Consideramos que 42,45% é um percentual alto no que se refere a docentes que possuem apenas a graduação. Sabemos que é essencial ao docente procurar constantemente participar de processos de formação tendo em vista as constantes mudanças que acontecem na área da educação escolar as quais repercutem em desafios para a formação e o trabalho docente.

O grupo de 6% dos sujeitos respondentes que possuem apenas o ensino médio possivelmente diz respeito ao conjunto de oficineiros que participam do programa Mais Educação, tendo em vista que, para atender às exigências da Lei 9.394/96 sobre a formação em nível superior dos docentes que atuavam na Educação Básica, a Prefeitura Municipal de Natal firmou convênio com o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) e os docentes cursaram Pedagogia com atividades presenciais nessa instituição e atividades vivenciais na escola onde trabalhavam.

É buscando dinamizar a formação dos docentes que os dirigentes governamentais formulam propostas de formação as quais têm por objetivo auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, melhorando a produtividade do ensino. É nesse

sentido que os governos têm investido na profissionalização docente por meio da utilização de estratégias de formação presenciais e a distancia e na produção de materiais pedagógicos que são distribuídos para as escolas como forma de esses profissionais terem acesso a novas ideias capazes de contribuir para um repensar da prática pedagógica dos professores, possibilitando, assim, a realização de mudanças.

Conforme posicionamento dos técnicos da SME, embora os dados da tabela 01 mostrem um bom nível de formação, há certo distanciamento entre a titulação dos docentes da rede municipal e o tipo de trabalho que desenvolvem em sala de aula de modo que, muitas vezes, as fragilidades no fazer pedagógico têm pouco contribuído para o nível de aprendizagem dos alunos. Esse aspecto é evidenciado quando a representante da SME A nos diz que

Os professores de um modo geral no município de Natal, eles têm uma grande titulação! Então não é raro encontrar um mestre, um doutor em uma escola. No órgão central então nem se fala! Mas isso não tem chegado à sala de aula. Essa especialização, essa certificação ela serve para o funcionário, ela não serve para o professor na sala de aula. Como funcionário ele é reconhecido, ele tem inclusive o plano de cargos e salário, que isso é maravilha! Mas por que não chega. Quantos cursos, quanta formação tem acontecido, quanto tem sido utilizado de recurso, de tempo, de pessoas fantásticas, formadores maravilhosos, mas essa formação não chega à sala de aula, não modifica, não modifica! Parece-me que quando eu chego à sala de aula, eu estou dizendo eu, para não dizer que estou acusando alguém. Mas parece que quando chego à sala de aula eu esqueço tudo e repito tudo aquilo que eu fui alvo na Educação Básica. Como eu fui trabalhada naquele momento. Então, eu fico pensando o que é que é possível ser feito de diferente? Por quê que essa formação ela não tem avançado? No município de Natal [...] com essa maravilha de pessoas formadas, com esse número que é esplendoroso. Por que é algo fantástico! você imaginar numa rede pessoas com uma formação como essa.

Segundo a entrevistada, o nível de formação que o docente possui repercute apenas em sua carreira profissional no que se refere a ganhos salariais. Os aprendizados realizados, ao longo do processo de formação, parecem ser esquecidos, as novas propostas pedagógicas são deixadas de lado e os docentes voltam a centrar sua atuação em práticas pedagógicas conservadoras.

Esse posicionamento nos faz pensar sobre o tipo de estratégia de formação que vem sendo utilizada na rede de ensino e a relação que ela estabelece com os profissionais, pois sabemos que a formação inicial se constitui no primeiro momento do processo de desenvolvimento profissional. A forma como ela tem ocorrido nas universidades,

privilegiando formas burocráticas e descontextualizadas da realidade das escolas já deixa no profissional a ser formado fragilidades que poderão ser trabalhadas ao longo de processos de formação continuada desde que sejam consideradas as necessidades formativas dos professores e os desafios vivenciados nas escolas.

Faz-se necessário considerar que não é, apenas, a formação que repercute em melhorias no tipo de trabalho que o docente desenvolve na escola. Ela tem influência no trabalho docente, mas não determina sozinha a melhoria na qualidade do ensino, porque há outras dimensões tais como: condições de trabalho, situação salarial, motivações para o exercício da docência, dentre outros.

Ao destacar o perfil do profissional necessário para atuar na rede municipal de ensino de Natal, as entrevistadas elucidam a necessidade de profissionais que conheçam as especificidades da clientela que frequenta as escolas e chamam a atenção para saberes que não compõem apenas o campo curricular, mas também destacam a afetividade e o compromisso social como elementos essenciais. A representante da SME B afirma que

o professor precisa não só dominar o conhecimento que é o papel básico da escola que é partir do conhecimento do aluno e ir mediando para ele chegar ao conhecimento científico. Então, ele precisa ter o conhecimento e ele precisa também saber lidar com as classes populares. Precisa entender: quem são esses alunos? Que clientela é essa? Então nós não estamos sabendo lidar com as classes populares no sentido de entender que eles tem um conhecimento prévio, mas precisam avançar. Então para mim o perfil do professor exige essa competência dele compreender quais são as dificuldades, as limitações dessa clientela e como fazer para que ela se motive e se auto-motive e tenha um projeto de vida porque muitas vezes os pais mesmo não tem um projeto de vida. Eu considero também importante a amorosidade, a ética, do compromisso social com essas classes populares. Para mim, o perfil do professor não pode prescindir dessa amorosidade. Eu preciso saber de que lado eu estou. Se estou do lado dos poderosos para manter o status quo ou eu estou preciso dar as ferramentas básicas para essa classe popular se apropriar dos saberes científicos e saber circular como cidadão nessa sociedade. E até intervir em outras instancias da sociedade mudando essas relações de poder.

É relevante que o docente, antes de ingressar numa rede de ensino, procure conhecer as suas características e o contexto de atuação em que desenvolverá o seu trabalho de modo que possa pensar sobre quais as contribuições que poderá dar para o processo de formação do conjunto de alunos que necessitam dos serviços educacionais dessa rede de ensino. Poderá pensar também sobre a sua função social enquanto profissional do ensino e como desenvolverá práticas educacionais que repercutam no processo de emancipação dos sujeitos.

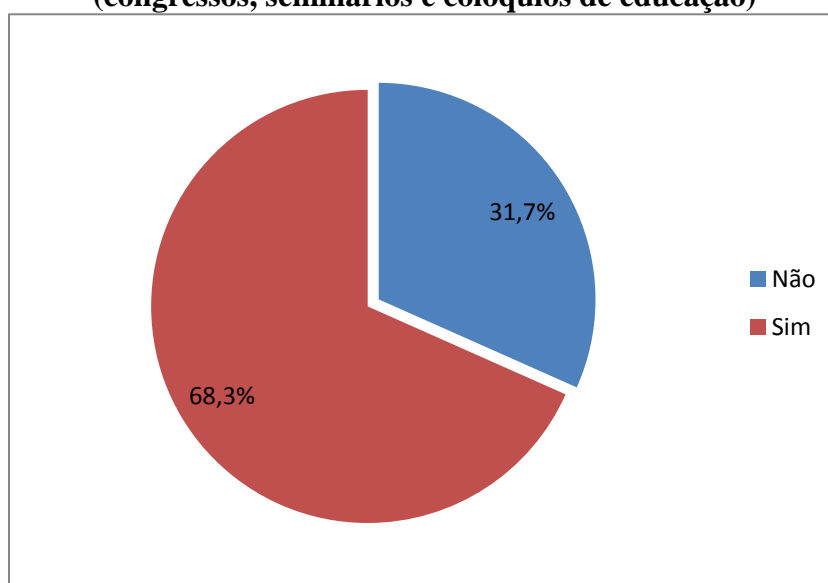
Essa perspectiva é destacada por Freire (1999), ao afirmar que dentre outros saberes, ensinar exige criticidade, respeito aos saberes dos educandos e, ainda, querer bem a eles. Assim, ele destaca a necessidade de não só respeitar os saberes dos discentes, sobretudo os das classes populares, mas também, ao longo do trabalho pedagógico, relacionar o conhecimento de mundo com o ensino do conteúdo de maneira a tornar a prática educativa algo concreto para o aluno.

O educador deve também se constituir num sujeito indagador que pensa, criticamente, sobre a realidade social e age buscando transformá-la levando em consideração as dificuldades e limitações do aluno no processo de ensino e aprendizagem. É imprescindível também “querer bem aos educandos e a própria prática educativa de que participo [...] isso significa, de fato, que a afetividade não me assusta” (FREIRE, 1999, p. 159).

Desse modo, tanto as universidades quanto os sistemas de ensino necessitam estabelecer um trabalho conjunto para que as ações implementadas contemplem as demandas dos sistemas e favoreçam o desenvolvimento de ações para que os sistemas respondam melhor as demandas dos docentes no que diz respeito as condições de trabalho de modo que não sejam cobrados dos docentes melhorias no desenvolvimento de seu trabalho sem lhe dar as condições necessárias para que isso se concretize.

A participação em ações de formação continuada tem se constituído em um aspecto relevante para a melhoria do trabalho docente. O gráfico a seguir mostra como essa realidade se expressa na rede municipal de Natal.

**Gráfico 03: Participação dos sujeitos docentes em ações de formação continuada (congressos, seminários e colóquios de educação)**



Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

Podemos observar, por meio do gráfico 03, que 68,3% dos sujeitos docentes entrevistados, participaram de atividades de formação continuada. A SME/Natal visando atender às demandas das escolas de Ensino Fundamental e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), desenvolve além de programas/cursos do Ministério da Educação (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Educação inclusiva: direito à diversidade; Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível), ações de formação continuada dentre elas cursos, oficinas e palestras envolvendo temas da área de gestão escolar e práticas pedagógicas que são ministrados por assessores pedagógicos da SME/NATAL.

Os resultados da pesquisa indicam que 31,7% dos docentes não participam das ações de formação continuada coordenadas ou realizadas pela SME. Esse dado mostra que um número considerável de docentes está se eximindo de participar de estratégias de formação capazes de contribuir para internalizar novos conhecimentos, repensar seu trabalho pedagógico, socializar experiências, impedindo assim, de contribuir para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

As ações de formação continuada estão embasadas nas diretrizes da política de formação continuada da rede municipal de Natal, consubstanciada nos documentos Política de Formação Continuada, elaborado, em 2009, e na Proposta de Assessoramento Pedagógico organizado, em 2010, os quais buscam por meio de ações complementares contribuir para a melhoria das escolas da rede municipal de ensino de Natal.

Verificamos que o documento Política de Formação Continuada faz um diagnóstico de como estão organizadas as ações de formação continuada, crítica às atividades de formação realizadas denominando-as de pontuais, destaca princípios que regem a formação continuada e faz um quadro de formações previstas que deveriam acontecer no período de 2009 a 2010. Portanto, podemos afirmar que o município de Natal segue a tendência de organizar várias ações de formação continuada pautadas nos programas advindos do MEC, os quais, em sua maioria, não atendem às necessidades formativas dos docentes da rede de ensino.

Não estamos subestimando as contribuições que as propostas de formação do MEC possam trazer para a rede, mas chamamos a atenção para a importância de atividades de formação elaboradas pela SME/Natal tomando como base um diagnóstico das principais necessidades formativas dos professores dessa rede de ensino. Mesmo a

equipe da SME organizando estratégias de formação como palestras, oficinas e cursos junto aos docentes esses profissionais disseram que, em alguns momentos, os temas não atendem aos seus interesses, pois estão desconectados das práticas escolares cotidianas.

A participação dos docentes em ações de formação continuada visando, principalmente, à obtenção de certificados para serem apresentados nas avaliações de desempenho efetivadas pela SME anualmente, que possibilita a progressão horizontal caso o docente atenda à pontuação exigida, foi um aspecto realçado pelos docentes na pesquisa.

Durante a pesquisa de campo, os docentes disseram que, muitas vezes, participam de atividades de formação com o objetivo de receber certificado, pois acham que as informações trabalhadas nessas atividades de formação pouco ou nada acrescentarão em sua prática pedagógica por se constituírem em ações repetitivas e descontextualizadas do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Sendo assim, consideramos um fator relevante não só a quantidade de docentes que participam das atividades de formação continuada promovidas pela SME/Natal, mas também a qualidade dessas atividades do ponto de vista não só da concepção de formação presente nessas estratégias, mas também dos modelos, objetivos, resultados esperados e o tipo de participação realizada pelos docentes. Consideramos necessário também que sejam avaliados os impactos que tais estratégias possuem no trabalho desenvolvido pelos docentes nas escolas, pois há investimento de recursos públicos e gasto de tempo não só pelos docentes, mas também pelos assessores pedagógicos que ministram essas formações. E nesse cenário, é o aluno quem vai ser privado de ter um professor com uma formação continuada que realmente dê respaldo teórico e metodológico para a melhoria da qualidade do seu trabalho, repercutindo nos resultados de aprendizagens desse aluno.

Um outro aspecto considerado na pesquisa foi a avaliação da política nacional de formação docente. A tabela 02 permite observar como os docentes avaliaram a política nacional de formação docente.



**Tabela 02: Distribuição dos sujeitos docentes da rede municipal de Natal quanto à opinião sobre a atual política nacional de formação docente**

<b>Avaliação da política nacional de formação docente</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Satisfatória, pois oferece boas oportunidades de formação em serviço	21	5,04%
Insatisfatória, pois não contempla a maioria dos docentes em atividade	97	23,26%
Satisfatória, mas deve ser melhorada	195	46,76%
Insatisfatória e precisa ser reformulada	95	22,78%
Não conheço a atual política nacional de formação docente	9	2,16%
<b>Total</b>	<b>417</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: GESTRADO/UFGM, 2010.

A grande maioria dos sujeitos entrevistados (46,76%) de acordo com tabela 02 mostra-se satisfeito com a política nacional de formação docente, mas considera que ela deve ser melhorada. Já, aproximadamente, 23% dos entrevistados sentem-se insatisfeitos pelo fato de a política não contemplar a maioria dos docentes em atividade, assim como cerca de 23% também estão insatisfeitos e acham que a política de formação docente precisa ser reformulada.

O fato de 46,76% dos docentes estarem satisfeitos com a política nacional de formação docente, não significa que todos estão plenamente satisfeitos, pois, mesmo nesse percentual, os docentes reconheceram a necessidade de essa política ser aprimorada. Ao examinarmos esse dado, podemos perceber que, no geral, há certa insatisfação nos docentes em sua maioria com relação à forma como a política tem sido formulada e operacionalizada uma vez que a maioria reconhece de aprimorá-la e reformá-la.

No atual cenário das políticas de formação, os docentes têm sido vistos pelos dirigentes governamentais como protagonistas das reformas educacionais, pois assumem o papel de principais materializadores no processo de implementação das reformas educativas. Todavia, sabemos que, ao mesmo tempo que, os docentes são “valorizados” no processo de implementação das políticas, eles, também, são culpabilizados pelos maus resultados na aprendizagem dos alunos. Os sujeitos da pesquisa destacaram que não são elaboradas políticas de formação que contemplem as dificuldades vivenciadas pelos docentes na escola. Muitas vezes, são contemplados temas muito gerais (indisciplina, aprendizagem da leitura, etc.).

Assim, podemos supor que as políticas de formação não atendem às expectativas dos docentes nas escolas, porque são formuladas para ser materializadas em nível nacional e devido a esse fato não consideram aspectos específicos de cada contexto escolar, o que faz com que, na maioria das vezes, os docentes expressem insatisfação ao analisarem a política.

Consideramos necessário ressaltar que, mesmo as escolas tendo um tratamento homogêneo no processo de elaboração das políticas de formação, há aspectos que as diferenciam umas das outras e que acabam influenciando na compreensão, aceitação ou não e implementação de estratégias consideradas pelos dirigentes governamentais como inovadoras para o processo de formação e desenvolvimento de novas formas de organizar o trabalho docente. Dentre os aspectos que fazem com que as escolas sejam diferentes, mesmo que pertençam a uma mesma rede de ensino, podemos destacar: percurso da trajetória formativa dos docentes; concretização dos objetivos educacionais; relações entre direção e corpo docente; práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos e formas de participação no trabalho pedagógico desenvolvido na escola, dentre outros.

É relevante chamar a atenção para o fato de que não são as políticas que se adequam aos contextos escolares, mas sim estes são chamados constantemente a promover mudanças em sua rotina para se adequar às exigências de implementação das políticas educacionais. Isso acontece também com as políticas de formação, visto que parecem ser elaboradas sem considerar as necessidades formativas dos docentes e as dificuldades que emergem nos contextos escolares. É visível a incompreensão por parte dos dirigentes governamentais que, parecem considerar, que a participação dos professores em programas de formação garante, necessariamente, mudanças em sua prática pedagógica.

Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 116), discutindo as implicações que as reformas educacionais trazem para o cotidiano de trabalho dos sujeitos docentes afirmam que

Grande parte das reformas que vêm sendo implementadas acaba por se reduzir à introdução de novos modos de estruturação da vida escolar ou de abordagens curriculares, didáticas e avaliativas bastante superficiais, descontínuas e fragmentadas, o que impede sua real apropriação pelos professores. Perde-se a possibilidade de se criar espaços/tempos onde eles possam compreender mais profundamente os fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem em pauta, de modo a se apropriarem pessoalmente das propostas e produzirem respostas efetivas, voltadas para responder as diversidades da sala de aula.

Assim, julgamos necessária a elaboração de políticas de formação que atendam às demandas das escolas e às necessidades formativas dos professores, considerando-os como sujeitos ativos no seu processo de formação por meio de estratégias que promovam a

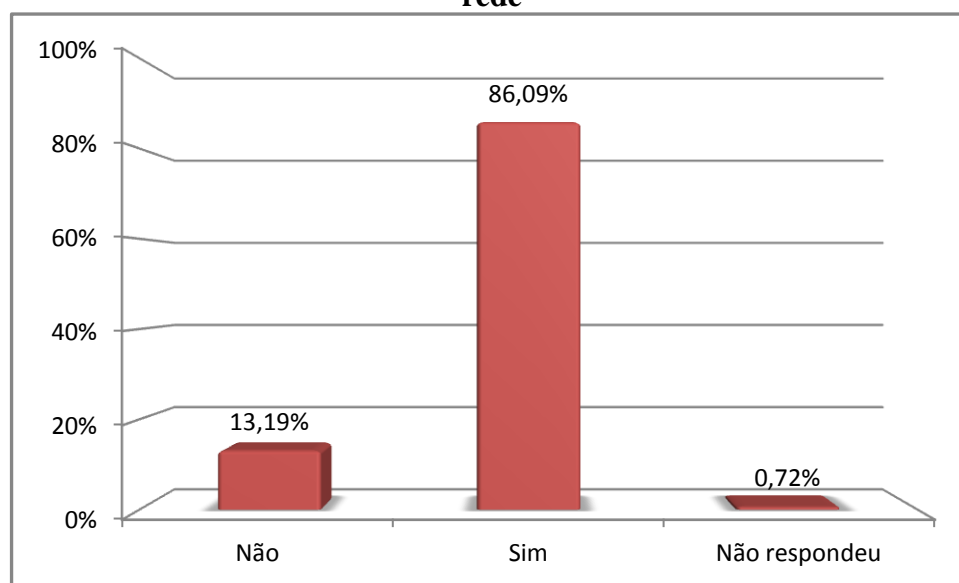
articulação entre os saberes teóricos com os saberes já elaborados pelos docentes e o contexto em que atuam de forma que seja construída uma postura de constante aprendizagem e autoavaliação sobre a qualidade do trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido.

## 6.2 SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NATAL

Para compor o quadro de docentes da rede municipal de ensino de Natal, o professor deverá ser aprovado em concurso público de provas e títulos e apresentar diploma de formação, obedecendo à ordem de aprovação. Os concursos para o cargo de carreira do magistério ocorrem de acordo com as necessidades do ensino de modo que “deverá ser efetuado quando o número de vagas atingirem 5% (cinco por cento) do total de cargos existentes” (LEI COMPLEMENTAR 058, 2004, p. 10). O diploma de graduação é reconhecido tomando como base a legislação vigente; os títulos de especialização, mestrado e doutorado para terem validade, devem ter sido reconhecidos pela CAPES, sejam eles adquiridos no Brasil ou no exterior.

O gráfico 04 mostra a distribuição dos sujeitos docentes, segundo a forma de ingresso na rede.

**Gráfico 04: Distribuição dos sujeitos docentes, segundo a forma de ingresso na rede**



Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

De acordo com os dados, a grande maioria dos entrevistados prestaram concurso público para trabalhar na rede de ensino municipal, o que corresponde a 86,09% do total. Esse dado pode ser considerado como algo positivo, pois demonstra que, no município de Natal, a maioria dos docentes ingressaram na carreira do magistério por meio de concurso público, o que atende à exigência da Lei 9.394/96. Já 13,19% atuam na rede de ensino sem haver prestado concurso público. Dessa forma, esse percentual de docentes desenvolve suas atividades a partir de uma relação de trabalho precarizada se levarmos em consideração que não possuem os mesmos direitos trabalhistas dos concursados.

Essa situação não possibilita ao docente uma construção de identificação com a rede de ensino no sentido de se sentir sujeito construtor e pertencente à dinâmica de organização do trabalho pedagógico da escola tendo em vista que ficou com a situação funcional vulnerável, ou seja, a qualquer momento, pode ser solicitado a mudar de unidade educacional ou deixar de prestar serviço devido ao término do projeto, no caso dos oficinairos, o que poderá causar uma desmotivação para participar de projetos uma vez que não tem a garantia para desenvolver o trabalho pedagógico até a conclusão da atividade. Durante a aplicação do questionário na pesquisa, um professor temporário disse que o desenvolvimento do seu trabalho na escola sempre é uma incógnita, uma vez que não há a garantia de continuidade desse trabalho, em virtude de não integrar o quadro de professores concursados.

Assim, a cada término do tempo de substituição de um professor em licença ou outro motivo terá que mudar de escola e isso traz algumas implicações negativas para o trabalho docente, dentre elas a dificuldade em organizar o planejamento pedagógico para a turma por não ter conhecimento significativo das dificuldades dos alunos. Dentre outras dificuldades decorrentes da constante rotatividade dos professores temporários na escola, estão: desmotivação, problemas de adaptação com as turmas, insegurança, dificuldade de criação de vínculo com a unidade educacional e sensação de trabalho inconcluso.

Quando inquiridos sobre o tipo de vínculo ou contrato de trabalho com a unidade educacional onde desenvolvia suas atividades profissionais no momento da pesquisa, prevaleceu a condição de estatutários tal como nos mostra a tabela 03:

**Tabela 03: Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao tipo de vínculo ou contrato de trabalho com a unidade educacional**

<b>Tipo de vínculo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Estatutário (concurado)	344	82,49%
CLT/carteira assinada	11	2,64%
Temporário/Substituto/Designado	46	11,03%
Estágio com remuneração	3	0,72%
Voluntário	1	0,24%
Não sabe	1	0,24%
Não respondeu	2	0,48%
Outro	9	2,16%
<b>Total</b>	<b>417</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

Esse dado de 82,49% pode ser considerado como algo positivo visto que há uma tendência de contratação de profissionais de maneira provisória, não só na área da educação como também em outras áreas, como estratégia de não realização de concursos públicos e redução de gastos, o que precariza cada vez mais a condição do trabalhador na área da educação que se vê obrigado a aceitar qualquer contrato de trabalho como estratégia de não permanecer desempregado. Todavia, considerando que estamos tratando da capital do estado do RN, o número de profissionais com relação de trabalho precarizada é elevado.

Sobre esse aspecto de contratação de professores temporários, a Representante do Sindicato explicita que

Nós temos um quadro funcional de 4300 professores, mas vamos ter uma média de 400 contratados temporários para uma capital que não tinha na sua história a contratação, isso é muito grande! É uma questão que a gente tem preocupações. Temos rebatido essa questão, estamos permanentemente em luta pelo concurso público para atender em todas fases da educação, mas o poder público ainda tem se apegado a determinados instrumentos que são instrumentos em seu benefício. Há uma relação hoje do sindicato diretamente com a promotoria pública, onde nós tivemos várias discussões com a promotora no sentido de recomendar e até entrar com uma ação civil se o município não fizer esse concurso. Tem promessas, mas infelizmente as coisas não estão dadas ainda.

A representante A da SME também critica a contratação do professor temporário e ressalta que

primeiro tem a questão do concurso público que é imprescindível. Não podemos e nem queremos fugir disso. A principal questão é [...] o município ele passou por um tempo que precisaria ter dado caminho ao concurso, sabe? É impossível você ter alguém temporário e que esse temporário não se sente empoderado daquele lugar. Ele está temporário no número e na cabeça. Eu não sei quanto tempo estou aqui! Quando nós temos professores que a gente diz assim: ele está há 10 anos nesta escola! A escola faz parte dele e ele faz parte da escola. Isso não é tudo por que também a gente não pode dizer: faço parte e acabou! Agora vou deitar e dormir em berço esplendido. Não pode ser assim. Ele precisa se renovar, ele precisa ter uma retomada na sua formação.

Padilha (2010) ao discutir o trabalho precário e a exploração da força de trabalho na ordem do capital, afirma que o mundo do trabalho está envolvido num jogo de forças, cujos interesses dos empregadores se sobrepõem ao dos trabalhadores, impondo-lhes cada vez mais trabalhos precarizados. Para essa autora, o trabalho precário é caracterizado por um conjunto de fatores, dentre eles: desregulamentação e perdas dos direitos trabalhistas e sociais (flexibilização das leis e direitos trabalhistas); legalização de trabalhos temporários, em tempo parcial, e da informalização do trabalho; intensificação do trabalho; aumento de jornada (duração do trabalho) com acúmulo de funções (polivalência); maior exposição a fatores de riscos para a saúde; rebaixamento dos níveis salariais; aumento de instabilidade no emprego, fragilização dos sindicatos e das ações coletivas de resistência; rotatividade estratégica (para rebaixamento dos salários).

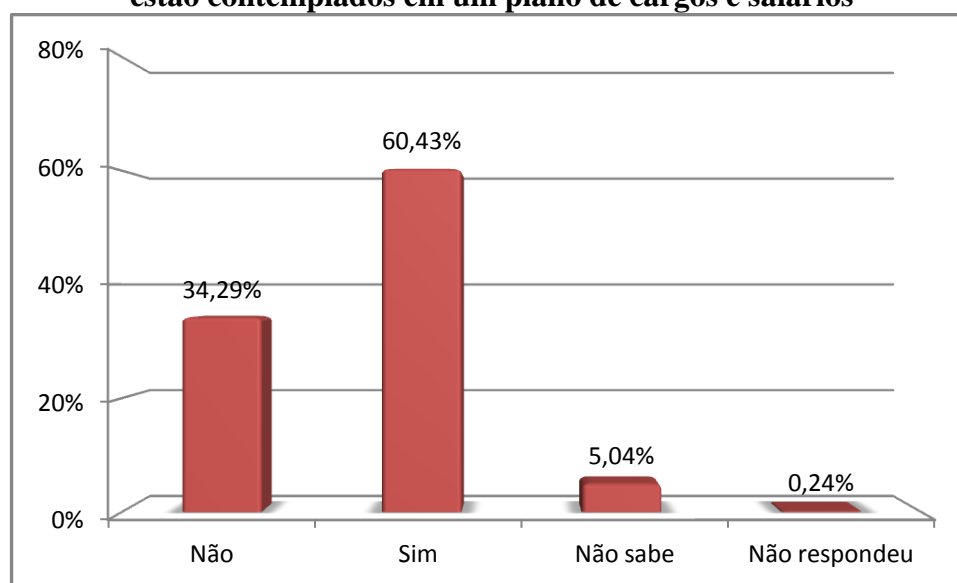
Podemos observar vários desses fatores no desenvolvimento do trabalho dos professores temporários. A contratação de professores temporários é uma estratégia governamental para redução de gastos públicos com a contratação de professores estatutários. É menos oneroso para os governantes contratar um professor por um determinado período, sem o registro na carteira de trabalho e previdência social. O servidor concursado recebe salário no período de férias escolares, possui plano de carreira, incorpora gratificações de tempo de serviço. Já o professor temporário, embora possua os mesmos deveres e obrigações de um professor efetivo, não usufrui dos mesmos direitos, uma vez que não recebe FGTS, não faz jus ao seguro desemprego, não recebe férias e o seu décimo terceiro salário é proporcional, assim como não tem garantia de permanência no cargo porque, na maioria das vezes, seu contrato é rescindido em dezembro com o término do ano letivo.

A contratação de docentes temporários (estagiários, oficinheiros, seletivos) traz várias implicações para a qualidade do trabalho desenvolvido na rede, assim como, algumas implicações para o trabalho desse docente tais, como: a não fixação em uma

escola tendo em vista que constantemente esses profissionais mudam de contexto escolar para atender às demandas do sistema, o que inviabiliza a identificação com a escola e a continuidade do trabalho pedagógico; intensificação do trabalho, pois concordam em desempenhar diferentes tarefas para garantir a continuidade do contrato de trabalho; rebaixamento de salários e de direitos trabalhistas, pois não tem direito, por exemplo, ao terço de férias; instabilidade no emprego porque o trabalho possui um tempo determinado que acaba após o vencimento do contrato; negação do direito de participar das greves e lutar por melhores condições de trabalho e salários.

Um outro aspecto também considerado na pesquisa refere-se ao fato de os docentes serem contemplados em um plano de cargos e salários. O gráfico 05 nos mostra que a maioria dos sujeitos docentes do município de Natal estão contemplados em um Plano de Cargos e Salários.

**Gráfico 05: Distribuição dos sujeitos docentes da rede municipal de Natal que estão contemplados em um plano de cargos e salários**



Fonte: GESTRADO/UFGM, 2010.

Mais da metade (60,43%) dos sujeitos entrevistados é contemplado com o plano de cargo e salários. Por outro lado, observamos um percentual expressivo (34,29%) que não é contemplado com esse mecanismo. Consideramos necessário ressaltar que todos os docentes que são estatutários estão contemplados no Plano de cargos e salários da rede municipal de ensino de Natal operacionalizado pela Lei Complementar 058/2004.

Por outro lado, os docentes contratados temporariamente - os oficineiros de programas e projetos desenvolvidos nas escolas que não estão contemplados no Plano de Cargos e Salários (34,29%) - caracterizam o percentual de trabalhadores que não possuem direitos trabalhistas e que têm o trabalho precarizado, pois não possuem vínculo empregatício, ou seja, têm instabilidade no emprego, estão sujeitos a rotatividade presente na rede de ensino, podem acumular funções caso um diretor de escola solicite para atender à demanda da escola, possuem rebaixamento de níveis salariais por não receberem um salário fixo, mas uma bolsa remunerada.

Assim, nessa pesquisa, além de alguns sujeitos docentes que estão na condição de professores temporários, também há oficineiros e voluntários que integram programas educacionais na rede. Há a hipótese de que alguns sujeitos docentes estatutários não tenham entendido a pergunta. Essa hipótese é confirmada na questão abaixo quando os sujeitos docentes são inquiridos se o plano de cargos e salários pertence à carreira do magistério, conforme tabela seguinte.

**Tabela 04: Distribuição dos sujeitos docentes da rede municipal de Natal quanto ao fato do plano de cargos e salários pertencer à carreira do Magistério**

<b>Pertence a carreira do magistério</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim	243	58,27%
Não	4	0,96%
Não sabe	144	34,53%
Não respondeu	26	6,24%
<b>Total</b>	<b>417</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: GESTRADO/UFGM, 2010.

Conforme os dados da tabela 04, 58, 27% dos entrevistados revelam que o plano de cargos e salários em que estão contemplados pertence à carreira do magistério. Enquanto 34,53% não sabe. Esse dado indica a ausência de conhecimento dos docentes sobre o fato de que seu plano de cargos e salários pertence à carreira do magistério.

Isso mostra a necessidade de ações organizadas nas escolas pelos pares que a compõem, SME/Natal e Sindicato sobre a carreira na rede no sentido dos docentes compreenderem o que é a Lei Complementar 058/2004, quais são os aspectos contemplados no plano de carreira e como ele repercute nas condições de trabalho dos docentes.



Essas estratégias poderiam auxiliar o docente a pensar na sua condição social enquanto profissional da educação no sentido de perceber que a sua atuação embora se materialize no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, não se restringe a ela, pois é essencial pensar na sua condição enquanto trabalhadores numa sociedade que os desvaloriza, mas, ao mesmo tempo, exige e os responsabiliza de forma intensa atribuindo cada vez mais funções para o desenvolvimento de seu trabalho o que requer constante adaptação e criação de novas estratégias para atender às novas demandas.

Os aspectos mais valorizados no plano de cargos e salários também foram contemplados na pesquisa. A tabela a seguir especifica quais foram os aspectos mais valorizados no plano de cargos e salários segundo a percepção dos sujeitos docentes.

**Tabela 05: Aspectos mais valorizados segundo os sujeitos docentes no plano de cargos e salários**

<b>Aspectos</b>	<b>Percentual</b>
Tempo de serviço	9,51%
Titulação (graduação, especialização, mestrado, doutorado)	16,79%
Participação em atividades de formação continuada (palestras, cursos em serviço)	11,35%
Exames realizados pela Secretaria de Educação	2,08%
Avaliação de desempenho	11,51%
Não se aplica <sup>21</sup>	42,85%
Não sabe	5,28%
Não respondeu	0,64%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: GESTRADO/UFGM, 2010.

Dentre os aspectos mais valorizados no plano de cargos e salários, os sujeitos docentes apontaram a titulação (16,79%), a avaliação do desempenho (11,51%) e a participação em ações de formação continuada (11,35%). Já o tempo de serviço correspondeu a, apenas, 9,51%.

Consideramos necessário realçar que a tendência em valorizar esses três aspectos que prevaleceram na avaliação dos docentes segue a tendência que vem sendo preconizada no âmbito das políticas educacionais: titulação dos docentes, participação em ações de formação continuada e avaliação do desempenho. Isso se expressa numa

<sup>21</sup> O termo não se aplica significa que a pergunta não se aplicava ao sujeito respondente. Todavia, suspeitamos que no caso dessa pergunta que originou a tabela 05 poderá ter ocorrido uma incompreensão por parte do docente a respeito da questão.

tendência nacional e não apenas municipal tendo em vista que os documentos da política educacional de nosso país alinhados às propostas dos organismos internacionais destacam que o professor exerce um papel de protagonista na implementação das reformas educacionais e que, por isso, a sua atuação é importante para a melhoria da qualidade da produtividade dos sistemas de ensino.

Assim, a formação continuada é considerada pelos dirigentes governamentais como uma estratégia de desenvolvimento de conhecimentos e saberes que repercutem em melhorias no trabalho docente de modo a alcançar resultados significativos na aprendizagem dos alunos.

A titulação dos docentes em nível de graduação é considerada na atualidade condição essencial para que ele participe de qualquer concurso público para assumir a função de docente numa rede pública de ensino em nosso país. Esse aspecto passou a ser valorizado principalmente após a promulgação da Lei 9.394/96 que, em seu artigo 62, afirma que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 19).

Como já assinalamos, neste trabalho, para que o docente passe a integrar o quadro do magistério da rede municipal de Natal deverá ter sido aprovado em concurso público de provas e títulos e apresentar o diploma de formação (graduação), tomando como base sua ordem de classificação no concurso.

No que se refere à avaliação do desempenho, percebemos que esta se constitui numa tendência nacional e não apenas local, como estratégia que vem sendo utilizada pelos sistemas de ensino no processo de avaliação do sistema educacional brasileiro. De acordo com registros em nosso diário de campo, ao se referirem a avaliação realizada pela rede municipal de Natal, os professores manifestam insatisfação por se sentirem excluídos da discussão dos critérios que compõem o processo avaliativo.

Afirmaram, ainda, que possuem dificuldade em realizar cursos, participar de eventos científicos na área da educação e produzir materiais devido à quantidade de atividades que desenvolvem no seu cotidiano profissional (planejamento de aulas, elaboração e correção de atividades, participação em reuniões), bem como alegaram a

falta de tempo visto que precisam cumprir dupla ou tripla jornada como forma de suprir os irrisórios salários recebidos.

A representante do SINTE/RN ao discutir a avaliação do desempenho dos docentes, critica a forma como esse processo foi organizado e tem sido implementado. A esse propósito, ela afirma que

ela não se propõe a trabalhar um diagnóstico da rede onde esse diagnóstico contemplasse todo o sistema de ensino que pudesse produzir elementos de fundamentar dentro do diagnóstico aquilo que se compõe como estrangulamento da rede, inclusive, os profissionais, mas a avaliação terminou sendo uma avaliação para promover os profissionais ou não promover. Nós tivemos avaliação em que a reprovação de título dos profissionais chegou a 49% no segundo ano da avaliação. E o sindicato incentiva uma posição de crítica por que de lá pra cá nós tivemos, não vimos nenhuma melhoria efetiva na rede. Para que se aplicar uma avaliação só para dar 5% aos profissionais? Então vamos fazer, quem teve o ano passado esse ano não vai ter e de dois em dois anos você faz. Mas vamos fazer um trabalho de natureza voltada a promover transformações na rede. E aí nós temos sempre feito a crítica por que a nova administração segue o mesmo modelo, aliás com atrasos por que nem pagar ela está pagando desde janeiro (2011) que ela deve aos profissionais que tiveram a promoção e nós gostaríamos muito de que a sociedade entendesse que o sindicato quer a avaliação mas que tenha uma natureza e uma concepção sistêmica.

Entendemos que a avaliação se constitui em um importante instrumento para averiguar quais são os avanços e fragilidades, se os objetivos organizados foram alcançados e quais os principais entraves para que tais objetivos sejam concretizados. Assim, entendemos que centrar a avaliação dos docentes apenas em critérios que não atendem ao cotidiano de suas atividades profissionais e que desconsideram as condições de trabalho dos docentes é restringir um processo que poderia contribuir de forma significativa para repensar não só as práticas pedagógicas, mas também servir de subsídio para avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido na rede de ensino.

Algumas práticas avaliativas são relevantes de serem consideradas no processo de avaliação do desempenho, dentre elas: autoavaliação; observação das atividades desenvolvidas em sala de aula que poderiam ser realizadas por equipes da secretaria de educação ou coordenação pedagógica da escola; apresentação de experiências pedagógicas desenvolvidas na escola em forma de relatos ou painéis; culminância de projetos pedagógicos nos quais fossem observadas pelos professores, coordenação e direção o relato de como o projeto foi desenvolvido, assim como, a apresentação das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo desse trabalho.

É importante salientar que da forma como a avaliação do desempenho vem sendo realizada, ela se constitui muito mais numa atividade burocrática que tem provocado insatisfação, angústia e estresse pelos docentes nas escolas do que numa estratégia de valorização profissional. Para Duarte (2011), independente da esfera (federal, estadual e municipal), o processo de avaliação dos docentes não tem levado em consideração, as condições de trabalho a que estão submetidos os docentes. Dessa forma, o docente é estimulado a buscar eficiência e “se preocupar com a sua atuação escolar e com os resultados do ensino, que são avaliados pelos órgãos centrais” (DUARTE, 2011, p. 170).

Um outro aspecto destacado pelos docentes como o mais valorizado no plano de cargos e salários diz respeito à participação em atividades de formação continuada (palestras, cursos em serviço) com 11,35%. A formação continuada se constitui num aspecto essencial para auxiliar no trabalho e desenvolvimento profissional dos docentes. No município de Natal, as ações de formação continuada são centradas nos programas do Ministério da Educação (PROFA; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade), mesmo após a elaboração em 2009, do documento Política de Formação Continuada e Projeto de Assessoramento Pedagógico para a Rede Municipal de Ensino de Natal.

A SME disponibiliza apoio didático pedagógico aos docentes mediante programas de formação e encontros com equipes da secretaria que atendem a grupos de professores por área ou ano de escolaridade, buscando auxiliar na melhoria do trabalho docente de maneira que essas ações possam repercutir na aprendizagem dos alunos.

Todavia, durante a aplicação dos questionários um número considerável de professores destacou que essas ações não têm atendido as suas necessidades de formação e aos problemas que estes vivenciam nas escolas como indisciplina, ausência de participação dos pais, dificuldades de leitura e escrita dos alunos, dificuldades de como desenvolver os projetos de aprendizagem, falta de um acompanhamento sistemático pela coordenação pedagógica da escola.

Dessa forma, podemos afirmar que as ações têm consistido em atividades pontuais que, muitas vezes, respondem aos interesses de formação docente das equipes da secretaria sem haver uma articulação com as necessidades de formação dos professores. Além disso, a quase ausência de acompanhamento por parte do coordenador pedagógico se constitui num entrave para as ações de formação continuada, pois esse profissional assume várias funções na escola e não consegue fazer

o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores de forma que possa observar quais são as lacunas/dificuldades nas práticas pedagógicas para, em seguida, formular junto aos professores atividades de formação que deem conta das necessidades do cotidiano escolar.

Dalben (2010) chama a atenção, em seus estudos, para o aspecto da formulação, demandas e apresentação das propostas, afirmando que há, muitas vezes, uma dispersão nos projetos de formação devido à pouca organicidade existente entre os órgãos de gestão, professores e as instituições convidadas a ministrar os cursos. Não há ações de tentar conhecer os resultados de projetos concluídos e são investidos recursos em projetos específicos. Essa autora também chama a atenção para o aspecto da suspensão de projetos mediante a troca de dirigentes governamentais, quando outras forças políticas passam a fazer parte do poder na gestão pública. Isso ocasiona, segundo essa autora, um impedimento no processo de reflexão e na busca pela efetividade tomando como base uma experiência já concretizada.

Dalben (2010, p. 175), ao discutir a relação estabelecida entre o processo de formação e o trabalho docente, nos diz que

Muitos docentes reclamam de cursos oferecidos pelos órgãos das secretarias de educação que não lhes acrescentam quase nada ou oferecem poucas propostas aos desafios enfrentados no cotidiano. Um professor se faz ao longo do exercício da docência, mas esse processo precisa ser consciente. O professor precisa entender as razões que o levam a agir de um jeito ou de outro.

Assim, essa autora chama a atenção para o cuidado que formadores devem ter ao elaborarem propostas de formação no sentido de considerarem as ideias dos docentes sobre os novos conhecimentos a serem contemplados nas ações de formação continuada.

Esse fator é realçado pela assessora pedagógica da SME/Natal, quando ela afirma que

Eu considero que a formação continuada por mais que tenha sido aperfeiçoada ela precisa *partir mais das demandas da escola*, o que a escola está precisando concretamente? E aí eu vejo que a gente muitas vezes pensa: a escola está precisando agora que o professor seja capacitado em inclusão ou então nas disciplinas específicas (grifos nossos).

Decerto, percebemos que predomina entre as ações de formação continuada da SME/Natal estratégias de cunho transmissivo, tais como: cursos rápidos ou longos que podem ser presenciais ou a distância, palestras, seminários e oficinas nas quais os formadores levam todo o material e metodologia elaborados e aplicam com os docentes. Se, por um lado, essas estratégias podem contribuir para a aquisição de novos conhecimentos e propostas pedagógicas de trabalho com os conteúdos curriculares; por outro, não propiciam aos docentes uma reflexão aprofundada sobre a qualidade do trabalho que tem sido desenvolvido nas escolas, pois estão norteadas por um caráter prático e utilitarista do processo formativo que não possibilita a esse profissional fundamentar, teoricamente, a sua prática pedagógica.

Apenas 9,51% dos docentes citaram o tempo de serviço como um dos aspectos mais valorizados no Plano de Cargos e Salários. Verificamos uma perda de centralidade do tempo de serviço como aspecto importante no plano de cargos e salários, pois ele foi substituído por itens associados a critérios meritocráticos enfatizados pelo Ministério da Educação para avaliar os sistemas de ensino.

Um outro tema abordado na pesquisa se refere ao salário bruto recebido pelos docentes nas unidades educacionais pesquisadas, conforme demonstra a tabela 06:

**Tabela 06: Salário bruto recebido na função que exerce nas unidades educacionais pesquisadas**

<b>Salário bruto</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 465,00)	15	3,60%
Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 465,01 a R\$ 930,00)	102	24,46%
Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 930,01 a R\$ 1.395,00)	219	52,52%
Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 1.395,01 a R\$ 1.860,00)	43	10,31%
Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 1.860,01 a R\$ 2.325,00)	24	5,76%
Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 2.325,01 a R\$ 3.255,00)	11	2,64%
Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 3.255,01 a R\$ 4.650,00)	1	0,24%
Não respondeu	2	0,48%
<b>Total</b>	<b>417</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: GESTRADO/UFGM, 2010.

O salário bruto dos sujeitos docentes entrevistados foi classificado em classes, levando em consideração o valor do salário mínimo (R\$510,00). Mais da metade dos entrevistados (52,52%) possuem renda entre dois e três salários mínimos; 24,46% entre um e dois salários mínimos. Já em relação àqueles com maiores rendimentos, 2,64% recebem de cinco a sete salários, enquanto 3,6% recebe um salário mínimo.

Esse nível de renda representa uma desvalorização profissional tendo em vista o nível de exigências que a profissão docente possui na atualidade. Percebemos que os jovens, de modo geral, se sentem desmotivados para o ingresso na carreira docente devido aos ínfimos salários, e isso faz com que os docentes com níveis mais elevados de qualificação abandonem a profissão optando por outras que ofereçam melhores níveis ou busquem fazer parte da rede federal de ensino cujos salários são mais elevados que na rede municipal de ensino.

De acordo com Sampaio e Marin (2004, p. 1210), o salário recebido pelos docentes pelo tempo de dedicação às suas funções faz a precarização do trabalho docente se tornar bem visível, “sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública”. Para essa autora, a situação salarial tende a melhorar um pouco com o passar dos anos de atividade docente, “por meio de incentivos dados como adicionais por tempo de serviço ou de qualificação” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210).

Todavia, é elucidado que o salário tem expressiva repercussão sobre “a precarização do trabalho dos docentes, porque a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210). Na realidade pesquisada, os salários oferecem aos docentes restritas oportunidades de acesso a bens materiais e lazer. Dessa forma, alguns profissionais informaram que o trajeto para a escola acontece por meio da utilização de ônibus, preferem usar fardas para economizar roupas, dificilmente possuem plano de saúde, e alguns, não tendo condições de pagar para toda a família, fazem, apenas, o plano para os filhos menores.

No que se refere ao lazer, 16,5% dos docentes entrevistados têm, como atividade nos tempos livres, a leitura, seguido de programa familiar com 15,7% e descanso com 14,7%. Já 4,0% dos sujeitos docentes frequentam o cinema em seu tempo livre e 3,3% participam de atividades lúdicas (jogos, entretenimentos, etc.). Foram registradas no diário de campo, outras atividades relacionadas pelos docentes; dentre elas, cuidar dos filhos, visitar parentes, descansar, ver novelas, planejar aulas e corrigir atividades.

A representante do Sinte/RN apontou o lazer como uma atividade necessária para o docente, e afirmou que

A gente considera que é fundamental o lazer, a gente tem hoje, por exemplo, nós temos um teatro aqui que o professor paga meia, mas ele nunca ia ao teatro, mesmo pagando meia ele ainda não vai. Aí você não têm os bailes, você não tem um parque aquático pra oferecer natação, pra oferecer hidroginástica, você não tem! E acaba limitando por que o profissional ele ganha muito pouco e não tem como pagar essas coisas que são importantes para sua qualidade de vida. E aí ele acaba adoecendo mesmo e aí não tem plano de saúde. Você se tranca dentro de casa, vai ver televisão e não sai da televisão, e encerra o final de semana, já começa a segunda-feira mal humorada porque não fez nada de diferente, ao contrário, conservou todo aquele seu estilo.

Um outro fator também diz respeito à pouca possibilidade de esses profissionais participarem de ações de aperfeiçoamento profissional, tais como: congressos e cursos, pois segundo os docentes, sua remuneração é insuficiente para pagar as despesas mensais. Ressaltaram que precisam, muitas vezes, fazer empréstimos bancários ou com empresas de crédito, pedir dinheiro emprestado ou se “conformarem” de que a profissão escolhida possui difíceis chances de mobilidade social e de condição de vida confortável.

O grau de satisfação concernente ao salário também se constituiu num aspecto contemplado na pesquisa. A tabela 07 demonstra a realidade constatada de acordo com a opinião dos docentes pesquisados.

**Tabela 07: Grau de satisfação dos sujeitos docentes em relação ao salário**

<b>Satisfação com o Salário</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Insatisfeito, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho	268	64,27%
Muito insatisfeito, pois a remuneração que percebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno	98	23,50%
Satisfeito/a, por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho	31	7,43%
Conformado, pois o salário é baixo, mas é compatível com sua dedicação ao trabalho	7	1,68%
Outro	6	1,44%
Não respondeu	4	0,96%
Indiferente	3	0,72%
<b>Total</b>	<b>417</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: GESTRADO/UFGM, 2010.



Com relação à satisfação salarial, a grande maioria (64,27%) mostra-se insatisfeita e diz ser incompatível com sua dedicação ao trabalho. Outros 23,50% se dizem muito insatisfeitos por considerar a remuneração insuficiente para manutenção de um padrão de vida digno. Já 31 dos entrevistados (7,43%) consideram a remuneração compatível e se dizem satisfeitos. De forma geral, constatamos que há um alto índice de insatisfação apresentado por 87,77 dos sujeitos da pesquisa, o que traz implicações preocupantes para a qualidade do ensino, visto que os docentes se constituem numa categoria mal remunerada, portanto, insatisfeita, com essa situação. Isso gera desmotivação para o trabalho a ser realizado, frustração por não conseguir o que almejam em sua profissão que é o reconhecimento e a valorização. Aliado a esses fatores, ainda desenvolvem suas atividades em condições de trabalho relativamente precárias.

Sabemos que o nível de exigência para os docentes é cada vez maior considerando as mudanças ocorridas na educação escolar (formas de ensinar e aprender que enfatizam a ação ativa do aluno, mudanças no papel e sistemática da avaliação, necessidade de trabalhar em equipe, rapidez na produção e flexibilidade do conhecimento, dentre outros). Essas exigências trazem a necessidade de constante qualificação e dedicação às atividades docentes desenvolvidas na escola, mas não vêm acompanhadas de aumentos salariais. Por isso, cada vez mais os docentes se veem em meio a muitas cobranças em relação ao seu trabalho, enquanto seus salários não condizem com as demandas que lhe são impostas (MARTÍNEZ, 2003; ALONSO 2003).

Os irrisórios salários já não bastam para que esse profissional se dedique, apenas, a uma escola, ou rede de ensino. Dessa forma, os docentes se veem obrigados a cumprir jornada de trabalho dupla ou tripla para garantir ganhos maiores. Esse aspecto é realçado pela Dirigente do Sinte/RN quando afirma que

Um outro complicador são os salários por que se o profissional não tivesse que recorrer a mais dois outros campos de trabalho quer seja um da iniciativa privada e outro público também, seguramente ele teria condições de muito garantir a melhoria dentro da escola. Se ele tivesse por exemplo, um salário três vezes maior, ele teria condições de ter uma jornada de 40 horas, sendo parte dela dentro da sala e parte construindo esses elementos essenciais e concretos para uma prática pedagógica vitoriosa. Mas infelizmente não acontece isso na nossa rede. Os salários são baixos e não dá para o professor ter essa dedicação.

O nível tão elevado de insatisfação devido ao fato de os docentes considerarem sua remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho nos permite inferir que os docentes estão cercados por atividades que não se restringem ao ensinar, já que eles também desenvolvem atividades ligadas à gestão da escola, participam de inúmeras reuniões, conselhos, reformulação do currículo da escola, ações de formação continuada dentre tantas outras tarefas que lhe são exigidas ao longo de sua carreira profissional.

Alves e Pinto (2011), ao compararem, em seus estudos a remuneração docente com outros ramos profissionais confirmam uma remuneração insatisfatória dos professores. Com efeito, informam que a remuneração do professor é menor quanto mais jovem for os alunos com quem trabalha; no geral, a rede estadual possui os maiores valores salariais relativos, entretanto, há consideráveis diferenças nos salários médios dos professores nos contextos estaduais; em doze estados os professores sem formação superior recebem rendimentos mensais inferiores ao piso nacional; em dez estados, professores com formação em nível superior apresentam salários médios que não chegam a R\$ 1.500,00; a remuneração na rede privada apresenta-se maior apenas no ensino médio; os professores possuem de forma significativa rendimento médio menor do que aquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente.

As condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho e às exigências de sua atuação que envolve muitas responsabilidades sociais. Além disso, comparando a profissão docente com outras categorias profissionais que possuem o mesmo nível de escolaridade, veremos que os salários docentes quase sempre se encontram em nível inferior, o que se constitui em mais um aspecto que atua como elemento que promove a insatisfação dos docentes. De fato, há um investimento pessoal do indivíduo em qualquer profissão (metas, sonhos, dedicação) e todos almejam que aquela profissão escolhida permita uma satisfação não só no campo pessoal, mas também no sentido de melhorar sua qualidade de vida.

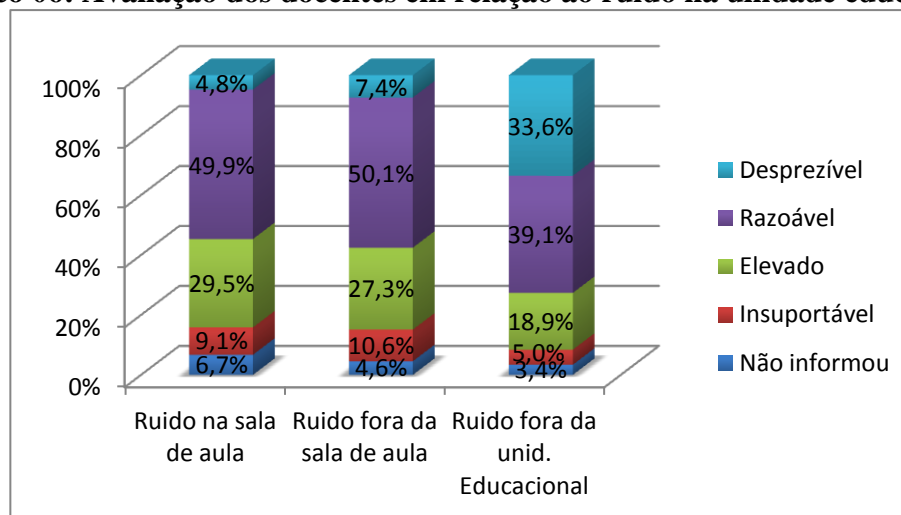
### 6.3 O CONTEXTO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE NATAL E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES

As condições de trabalho na unidade educacional se constituíram num dos elementos avaliados pelos sujeitos docentes. Na análise, foram considerados: ruído na unidade educacional, condições da sala de aula, condições de trabalho na unidade

educacional (espaço físico), número de unidades educacionais onde os sujeitos docentes trabalham, frequência com que os sujeitos docentes levam atividade para casa.

Para avaliar o ruído na unidade educacional, foi considerado o ruído dentro da sala de aula, fora da sala de aula e, ainda, fora da unidade educacional.

**Gráfico 06: Avaliação dos docentes em relação ao ruído na unidade educacional**



Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

De acordo com os resultados apresentados, 49,9% dos sujeitos disseram que o ruído na sala de aula é razoável, 29,5% consideraram elevado e 4,8% avaliaram como desprezível. No que se refere ao ruído fora da sala de aula, 50,1% dos sujeitos docentes o consideraram razoável; 27,3% elevado; e 7,4% desprezível. Ainda de acordo com os dados do gráfico 04, 39,1% acharam o ruído fora da unidade educacional razoável e 33,6% avaliaram como desprezível.

Os dados presentes no gráfico 06 nos permitem inferir que o ruído presente na sala de aula parece incomodar os docentes. O número de alunos por turma num espaço onde, às vezes, não comporta o grupo de alunos de maneira adequada, pois as carteiras ficam muito próximas, dificultando a passagem dos alunos e do próprio professor durante as aulas. Os docentes destacaram as conversas entre os alunos, gritos provocados por desavenças em sala de aula, o barulho de carteiras quando arrastadas na sala de aula, a inadequação de alguns prédios com salas de aula de péssima acústica. Além disso, a voz do professor num tom elevado para que os alunos possam ouvi-lo.

Um outro aspecto importante diz respeito ao fato de, na maioria das escolas, não haver um espaço adequado para o desenvolvimento das diferentes atividades pedagógicas trabalhadas pelos docentes, como a realização de dinâmicas ou

brincadeiras educativas que tendem a fazer com que as crianças interajam mais e por isso façam mais ruído.

A Dirigente Sindical emitiu um posicionamento crítico ao tratar das condições de trabalho nas salas de aula, destacando que

As escolas não tem uma adequação para o trabalho pedagógico, são modelos de escolas da década de 1950. As salas de aula com filas, quadro e giz, sem mobilidade, sem você trabalhar o próprio ambiente escolar. São salas de aula muitas vezes quentes demais que gera um desconforto nos alunos e acaba refletindo na relação direta dos alunos e professor. São salas de aula pequenas, com cadeiras inadequadas, salas com morfo. O aluno não encontra motivação para estudar e os professores se cansam muito por que na medida em que você não tem como trabalhar o seu aluno de uma forma diferente, as salas de aula são pequenas. Não dá nem pra você fazer uma dinâmica na própria sala de aula ou quando o professor faz a dinâmica muitas vezes é chamado atenção, como temos depoimento de profissionais que dizem: Agente tá tentando fazer uma dinâmica diferente, de construção dentro da sala de aula e o povo diz que os alunos estão bagunçando, que estão falando alto, que estão perturbando a ordem.

No nosso diário de campo, foi registrada a crítica de alguns professores quanto à não existência de locais mais adequados na escola para o desenvolvimento de atividades coletivas tendo em vista que o uso da quadra constantemente está sob a responsabilidade do professor de educação física e grande parte dos pátios das escolas da rede municipal ficam em frente às salas de aula. Caso um docente conduza sua turma de alunos para fazer qualquer atividade coletiva no pátio acaba por produzir mais ruídos, atrapalhando o desenvolvimento da aula de outros colegas de profissão.

No que se refere ao ruído fora da sala de aula em que 50,1% dos sujeitos docentes o consideraram razoável e 27,3% elevado, além dos aspectos mencionados anteriormente em nossa análise, os docentes informaram ao longo da entrevista, que alguns funcionários, ao desempenharem suas funções, parecem esquecer que estão num ambiente educativo e chamam outros colegas num tom de voz alto, arrastam objetos no chão, chamam os docentes que estão em sala de aula para atender telefone ou falar com alguém do próprio pátio, apenas dizendo o nome do colega, conversas nos corredores, dentre outros. Todos esses aspectos repercutem na atenção e concentração dos alunos, principalmente daqueles com mais dificuldade nas tarefas escolares.

Quanto ao fato de 39,1% dos docentes considerarem o ruído fora da unidade educacional razoável, nos faz inferir que, possivelmente, a localização de um número

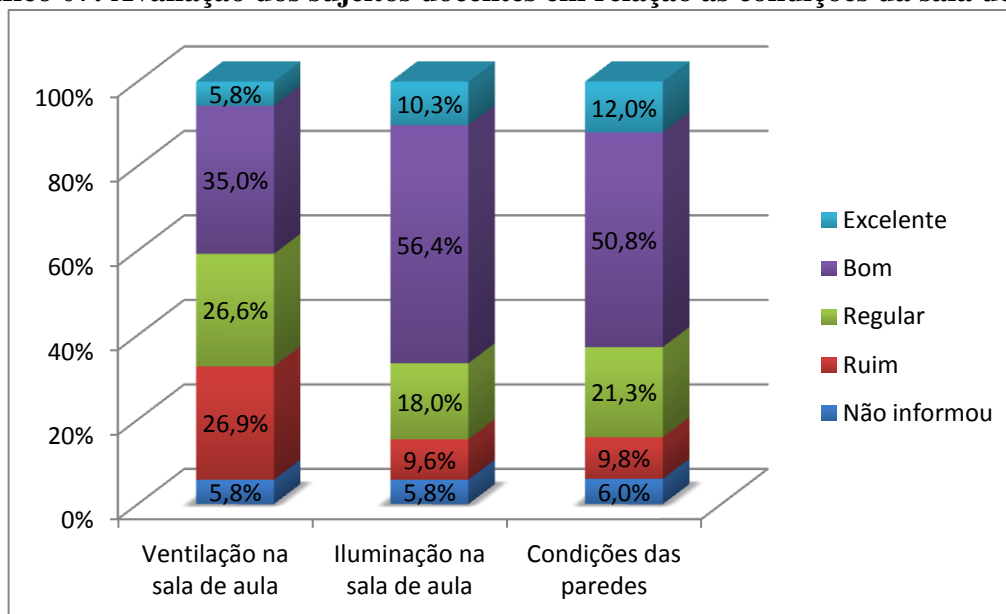
considerável de escolas situadas em avenidas ou ruas com tráfego de veículos razoavelmente elevado, algumas escolas ficam próximas a campinhos de futebol de bairro, residências e pontos comerciais, zonas de conflito entre bandidos ocorrendo, de vez em quando, tiroteios ou agressões físicas.

O fato de 33,6% dos docentes avaliarem como desprezível o ruído fora da unidade educacional nos fez inferir que esses profissionais se habituaram aos ruídos produzidos na comunidade onde as escolas estão inseridas, de maneira que os aspectos relatados anteriormente, observados em nossas visitas às escolas, parecem não incomodar os docentes.

No conjunto das escolas pesquisadas, o ruído apresenta-se como um problema bastante evidenciado e isso afeta o docente e suas condições de saúde, pois, para se fazer ouvir, esse profissional necessita, constantemente, alterar sua voz. As salas de aula com muitos alunos e os ruídos fora desse espaço exigem do docente esforço extra da laringe e isso pode causar disfonias (PENTEADO; PEREIRA, 1996).

Assim, percebemos que as condições de trabalho e as rotinas com situações estressantes se apresentam como fatores de risco para a saúde vocal e geral dos docentes. Penteado e Pereira (1996) destacam algumas alterações manifestadas pelos docentes; dentre elas: estão: pigarros, ardência na garganta, cansaço ao falar, rouquidão, falta de volume e projeção, dentre outros. Na pesquisa sobre a realidade da rede municipal os docentes informaram que as condições de trabalho presentes em sua jornada diária também têm causado dores de cabeça, dores musculares e depressão. Dessa forma, é necessária por parte da SME uma parceria com a Secretaria de Saúde do município para a criação de ações que busquem informar sobre cuidados com a voz e prevenção de outras doenças, chamar a atenção para a construção de atitudes que possibilitem melhorar a qualidade de vida desses profissionais, assim como desenvolver estratégias que contribuam para a melhoria das condições de trabalho.

As condições da sala de aula também foi um dos aspectos avaliados na pesquisa. A situação evidenciada está registrada no gráfico 07.

**Gráfico 07: Avaliação dos sujeitos docentes em relação às condições da sala de aula**

Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

De acordo com a avaliação realizada pelos sujeitos docentes, 35% consideraram o sistema de ventilação da sala de aula bom, 56,4% avaliaram a iluminação como boa e 50,8% acham as condições das paredes boas. Ainda de acordo com os dados do gráfico 07, apenas, 5,8% consideram o sistema de ventilação excelente; 10,3% dizem que a iluminação é excelente e 12% avaliaram as condições das paredes como excelentes. De modo geral, os itens analisados – ventilação, iluminação e paredes – tiveram o conceito bom com os percentuais mais elevados. Mas não podemos desconsiderar que o item ventilação também obteve os maiores percentuais avaliados de forma negativa, pois 26,6% dos sujeitos o avaliaram como regular, e 26,9% ruim. Ao somarmos os itens regular e ruim, obteremos um percentual de 53,5, o que demonstra uma situação precária, visto que os docentes trabalham sem condições na sala de aula onde a ventilação não é adequada. Isso pode gerar problemas para a concentração e atenção dos alunos nas aulas, além de exigir um esforço redobrado do docente para desenvolver suas atividades.

No nosso diário de campo, registramos algumas informações correspondentes às estruturas das escolas. Com relação à ventilação percebemos que a maioria possui janelas num formato que propicia a ventilação adequada, além de serem utilizados ventiladores, embora tenhamos observado que havia, nas diferentes salas, alguns desses objetos quebrados.

Visitamos escolas onde as janelas não foram colocadas em locais arejados, impossibilitando uma ventilação adequada, mesmo com o uso de ventiladores foi observado que o vento que circula na sala é muito quente. Os docentes que trabalham em salas não arejadas reclamaram do posicionamento das janelas e da existência de vários ventiladores quebrados nas salas de aula da escola.

Ademais, criticaram também o fato de terem que trabalhar com a porta fechada para evitar a saída de alunos que não pedem permissão ao professor para se ausentar da sala, mas aproveitam as situações em que o docente está explicando alguma atividade para “fugir” para tomar água, e ir para a quadra ou brincar escondido em outros espaços da escola.

A ventilação repercute no trabalho que o docente está desenvolvendo em sala de aula, já que a ausência de uma ventilação adequada pode dificultar o desenvolvimento das atividades na classe.

A iluminação também foi um item bem avaliado pelos docentes (56,4%). De acordo com depoimento dos docentes, as salas de aula eram bem iluminadas. Isso foi verificado nas visitas realizadas nas escolas, com exceção de poucas em que a pintura da sala possuía uma cor escura, o que deixava o ambiente com a claridade comprometida.

No que se refere às condições das paredes, 50,8% avaliaram como boa, enquanto 21,3% consideraram ruim. É necessário ressaltar que, embora o percentual maior seja de uma avaliação positiva nas condições das paredes, pudemos observar e registrar no nosso diário de campo que as escolas visitadas necessitavam de manutenção no que se refere não só às condições das paredes que estavam riscadas, danificadas por materiais colados com cola de maior fixação, materiais pedagógicos expostos desbotados, rebocos caídos e buracos, mas também ventiladores, inclusive, muitos deles quebrados, carteiras e cadeiras velhas, quadros obsoletos e manchados (riscados).

De forma geral, poucos docentes reclamaram das condições das salas de aula, o que nos parece que esses profissionais já se acostumaram a trabalhar nessas condições ou acreditam que é responsabilidade da direção em buscar junto à secretaria de educação melhorias para a estrutura física da escola. Por outro lado, sabemos que são tantas atividades para o docente desenvolver na escola que, talvez, ainda não tenha despertado para a importância de reivindicar melhorias nas condições de trabalho em suas salas de aula, pois este é o espaço onde permanecem mais tempo com os alunos no cotidiano escolar.

Foi analisada, ainda, na pesquisa toda a estrutura da escola que envolveu os equipamentos utilizados em sala de aula, quadra de esporte e áreas de recreação. A tabela 08 mostra esses resultados.

**Tabela 08: Avaliação dos docentes em relação as condições de trabalho na unidade educacional (espaço físico)**

<b>Condições de trabalho</b>	<b>Excelente</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>	<b>Não informou</b>
Sala dos professores	7%	35%	29%	20%	8%
Banheiros para funcionários	3%	38%	37%	20%	1%
Equipamentos	8%	52%	29%	9%	2%
Sala de informática	6%	38%	21%	7%	27%
Recursos pedagógicos	8%	45%	37%	10%	0%
Biblioteca	2%	31%	35%	12%	19%
Parquinhos/áreas de recreação	2%	21%	26%	19%	32%
Quadra de esporte	2%	28%	18%	16%	36%

**Fonte:** GESTRADO/UFMG, 2010.

Os dados da tabela 08 revelam que é relativamente baixo o índice de excelência quando a estrutura da unidade educacional é avaliada, sendo 7% para sala dos professores, 8% para recursos pedagógicos e equipamentos, e apenas 2% para biblioteca. Por outro lado, 20% consideram em péssimas condições (ruim) tanto a sala dos professores quanto os banheiros para funcionários; quanto aos recursos pedagógicos, 37% atribuíram conceito regular.

A avaliação efetivada pelos docentes deixa evidente que as condições de trabalho na escola são relativamente boas. Por outro lado, perdura uma situação de precariedade visto que as anotações registradas em nosso diário de campo permitiram constatar que, na maioria das escolas pesquisadas, não havia um local específico para a sala dos professores, pois, ao mesmo tempo em que funcionava a sala dos professores, o ambiente também era utilizado para a coordenação conversar com os pais, alunos ficarem de castigo fazendo dever de casa, além de servir para guardar equipamentos eletrônicos como TVs, DVDs, som, armário contendo materiais dos professores. Quando havia um lugar específico para a sala dos professores não tinha uma boa ventilação e era bem pequeno. De forma geral, a avaliação dos docentes em relação à sala dos professores não foi positiva tendo em vista que, somando os percentuais relativos a regular e ruim, teremos 49% de avaliação negativa.

No que diz respeito aos banheiros para funcionários, a avaliação não foi positiva, pois 57% atribuíram conceitos regular e ruim. Os docentes disseram que os



banheiros para funcionários eram insuficientes; existindo apenas, um banheiro feminino e um masculino, o que implica a formação de filas quando coincide de mais de um docente necessitar utilizá-lo. Além disso, foi citada a falta de manutenção haja vista pias ou descargas quebradas, ausência de chuveiro para a utilização dos docentes que trabalham mais de um turno na escola, e, ainda, banheiros muito pequenos para funcionários.

Os equipamentos receberam uma boa avaliação por parte dos docentes, pois 60% avaliaram de forma positiva (conceitos excelente e bom). Os docentes declararam que os quadros de giz foram substituídos por lousa branca, o que contribui para evitar problemas alérgicos. Disseram, ainda, que havia som para trabalhar com músicas na sala de aula, DVD e televisores; algumas escolas já contavam com copiadoras para impressão das atividades pedagógicas a serem utilizadas com os alunos (o mimeógrafo ainda continuava sendo utilizado). Devido a alguns atrasos no repasse de recursos financeiros para as escolas, foi colocado que, às vezes, os docentes deixam de utilizar as copiadoras por falta de *tonner* e, por isso, voltam a usar os mimeógrafos. Em algumas escolas visitadas, os docentes poderiam planejar utilizando os computadores da sala de informática e organizar atividades para serem trabalhadas em sala de aula.

Embora a sala de informática tenha sido avaliada de forma positiva (conceito bom), com percentual de 38%, alguns professores declararam que não há o uso adequado desse espaço, pois, além de não haver computadores suficientes para todos os alunos, não existem profissionais capacitados nas escolas para desenvolver trabalho pedagógico adequado na sala de informática.

Além desse fato, a manutenção nos computadores é quase inexistente, fato demonstrado em escolas onde fizemos a pesquisa com os docentes na própria sala de informática, por esta não estar sendo utilizada devido à ausência de manutenção nos computadores quando estes são quebrados ou apresentam algum problema que o professor responsável pela sala não sabe como solucionar. Por outro lado, consideramos que esse percentual positivo, pode se relacionar ao fato de haver sala de informática na escola, o que vislumbra a realização de um trabalho pedagógico adequado com os alunos, tendo em vista que, antes, se trabalhava apenas com quadro, giz e livros.

Em relação aos recursos pedagógicos 53%, dos docentes analisaram de forma positiva (conceitos excelente e bom), enquanto 47% avaliaram negativamente (conceitos regular e ruim). Os docentes que fizeram uma análise positiva dos recursos ressaltaram que têm acesso a diferentes materiais pedagógicos como jogos educativos, livros de literatura infantil enviados pelo Ministério da Educação, CD'S e DVD'S disponibilizados na própria

escola para o trabalho com os alunos. Enquanto os docentes que avaliaram negativamente os recursos pedagógicos disseram que necessitam, constantemente, comprar ou confeccionar materiais pedagógicos como jogos educativos, na medida em que a escola não dispõe desse tipo de material em estado adequado para utilização; muitos deteriorados ou obsoletos. Os docentes criticaram a falta de materiais como folhas de papel ofício, cartolinas, lápis de cor motivada pela falta de repasse de recursos pela secretaria de educação.

Quanto aos parquinhos, 23% dos docentes fizeram uma avaliação positiva (conceitos excelente e bom), enquanto 45% avaliaram de forma negativa (conceitos regular e ruim). Os docentes que fizeram uma avaliação positiva disseram que, embora na maioria das escolas não tenha parquinho, havia os pátios cobertos que serviam para recreação. Outros criticaram esse item ressaltando que, há ausência de parquinho adequado nas escolas, pois naquelas que ainda têm, os brinquedos estão quebrados. Devido ao fato de não oferecerem segurança para as crianças, muitos foram interditados. Em relação às áreas de recreação alguns docentes afirmaram que algumas escolas não possuem pátios adequados que possibilitem a recreação das crianças porque não há espaço físico adequado ou ainda não foi construída nenhuma área de recreação.

A quadra de esporte obteve uma avaliação positiva de 30% (conceitos excelente e bom) e negativa de 34% (conceitos regular e ruim). Os docentes disseram que, em algumas escolas, há quadras de esportes, mas não existe material adequado para o docente da área de educação física desenvolver as atividades com os alunos de maneira proveitosa. Outros docentes elucidaram que, em algumas escolas, as quadras de esportes necessitam de manutenção, haja vista o piso quebrado ou sem cobertura. Há, também, escolas que não têm quadra e o docente de educação física utiliza algum terreno na própria escola ou o pátio para desenvolver as atividades, o que prejudica o desenvolvimento de seu trabalho, e principalmente, a aprendizagem dos alunos. No geral, podemos afirmar que as condições de trabalho na escola - embora não tenham sido consideradas pelos docentes como totalmente frágeis - ainda necessitam melhorar nos aspectos pesquisados para contribuir de forma mais efetiva na melhoria do trabalho pedagógico realizado.

O número de unidades educacionais onde os docentes trabalham também foi contemplado na pesquisa. A tabela a seguir mostra dados referentes ao número de unidades educacionais onde os docentes trabalham.

**Tabela 09: Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao número de unidades educacionais em que trabalha**

<b>Nº de unidades educacionais</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Apenas nesta unidade	192	46,04%
Em 2 unidades	182	43,65%
Em 3 unidades	32	7,67%
Em 4 ou mais unidades	9	2,16%
Não respondeu	1	0,24%
Não se aplica	1	0,24%
<b>Total</b>	<b>417</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: GESTRADO/UFGM, 2010.

De acordo com os sujeitos docentes, 46,04% trabalham apenas na unidade educacional onde foram entrevistados; 43,65% trabalham em duas unidades educacionais; 7,67%, trabalham em três unidades educacionais; e 2,16% desenvolvem suas atividades profissionais em quatro ou mais unidades educacionais.

O número de unidades educacionais onde os docentes trabalham tem relação com os baixos salários recebidos, visto que segundo os sujeitos entrevistados, muitos docentes trabalham em mais de uma escola para aumentar a renda que garanta condições de vida digna e, assim, suprir suas necessidades de consumo. É importante dizer que, às vezes, mesmo o docente trabalhando em apenas uma unidade educacional, ele presta serviço em mais de um turno.

Um outro aspecto também que não podemos esquecer é que, mesmo aqueles docentes que trabalham em duas escolas, (na pesquisa correspondeu a 43,65% dos docentes ou três escolas com 7,67%) desenvolvem suas atividades muitas vezes em mais de um turno. Assim, os docentes cumprem dupla ou tripla jornada de trabalho para compensar os baixos salários.

Segundo o relato de um dos sujeitos entrevistados, geralmente o docente sai de casa muito cedo e só volta à noite, após o terceiro turno de trabalho. Muitos docentes que trabalham pela manhã e à tarde numa mesma escola, não saem para almoçar, geralmente compram quentinhas e almoçam no próprio ambiente de trabalho, ou procuram restaurantes próximos à unidade educacional. Outros substituem o almoço por um lanche rápido para não perder o horário de início das aulas.

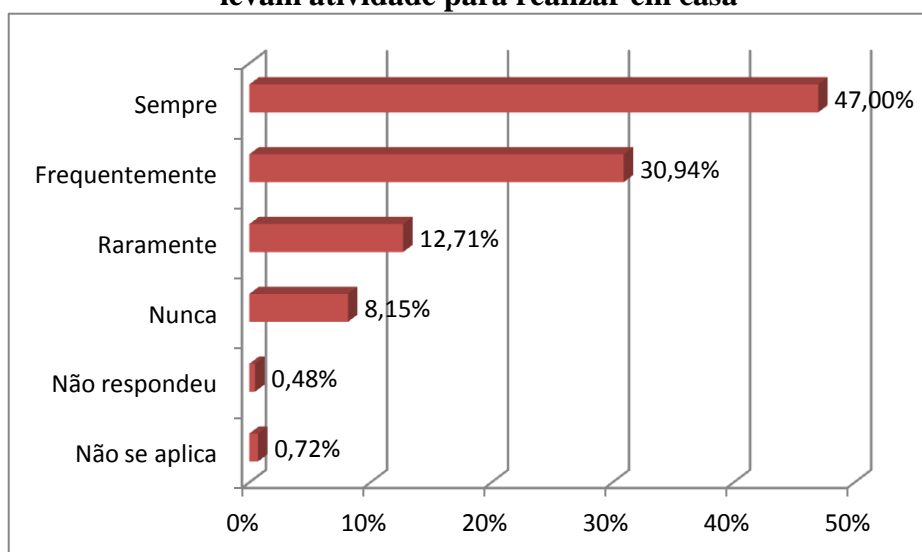
Os docentes criticaram as condições de trabalho que lhe são impostas as quais repercutem na organização de sua vida particular e até na saúde, pois após três turnos de trabalho, má alimentação e muito cansaço, ainda têm que planejar em casa as atividades pedagógicas para as aulas do dia seguinte.

Esse ritmo acelerado em que vive grande maioria dos docentes da rede municipal de Natal para cumprir os horários de trabalho não se constitui numa tendência local, pois se expressa na realidade de vários docentes de nosso país (MARIANO; MUNIZ, 2006; LOURENCETTI, 2006). Infelizmente, não são oferecidas condições objetivas de trabalho adequadas para que esse docente desenvolva suas atividades profissionais de maneira articulada com condições de vida adequadas, pois o fato de um profissional trabalhar mais de um turno, em unidades educacionais diferentes, muitas vezes, localizadas em pontos distantes da cidade e ainda sem tempo para se alimentar interfere não só na qualidade do trabalho pedagógico desse profissional, mas também na sua saúde em longo prazo.

Além desses aspectos, o docente é envolvido num conjunto de atividades que exigem desse profissional inúmeras horas de preparação de aula que requer gasto de energia física e mental. Mas na atualidade, não são, apenas, as aulas que estão incluídas no trabalho docente, visto que, comumente, o docente é chamado a participar do planejamento escolar, conselhos de classe, reuniões de pais, reuniões de organização de festividades na escola, projetos que envolvem a comunidade, dentre outros que requerem também tempo, muitas vezes, utilizados fora da jornada de trabalho na escola.

As atividades desenvolvidas pelo docente, em casa, também foi um outro elemento considerado na análise. Quando perguntados se costumavam levar alguma atividade do seu trabalho para casa, a maioria dos docentes respondeu sempre, conforme nos mostra o gráfico 08.

**Gráfico 08: Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a frequência em que levam atividade para realizar em casa**



Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

Observamos que 47% dos entrevistados sempre levam atividade do seu trabalho para casa, enquanto 30,94% o fazem frequentemente. Já os que nunca levam atividades para casa, corresponde a 8,15% do total.

Podemos perceber, na leitura do gráfico 08, que a parcela dos sujeitos docentes que levam atividade para casa é muito alta, totalizando 81,94%, quando somados os percentuais relativos aos docentes que levam sempre e frequentemente. As atividades de correção, preparação de atividades, pesquisa e elaboração de aulas que despertem o interesse do aluno e contribuam para uma aprendizagem significativa demandam bastante tempo dos docentes.

Mesmo, na rede municipal, sendo destinado espaço de quatro horas/semanais na carga horária do docente para que ele participe do planejamento pedagógico na escola, sabemos que a quantidade de atividades que é exigida do docente faz com que ele leve também atividades para fazer em casa.

Esse aspecto foi revelado pelos docentes como um dos mais difíceis de seu trabalho, pois aqueles que têm dupla ou tripla jornada, mesmo estando cansados, ainda precisam planejar ou realizar qualquer outra atividade de seu trabalho que não dá para concluir na escola. Por exemplo, a correção de atividades, sempre necessita ser feita em casa, pois, nos horários de planejamento pedagógico ocorridos na escola, é o momento que os docentes têm para trocar ideias com os seus colegas sobre as atividades pedagógicas ou os alunos.

Dentre algumas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar que acabam por exigir que o docente sempre leve atividade do seu trabalho para casa, estão: seleção de materiais pedagógicos, organização de atividades externas à escola (aulas de campo, por exemplo), elaboração de projetos didáticos, cursos de formação. Na perspectiva defendida por Duarte (2011, p. 168), “muitas dessas atividades são realizadas em domicílio e extrapolam o horário de trabalho remunerado para este fim”. Nesse sentido, o trabalho docente é uma profissão de tempo integral que ocupa não só o espaço público, como o privado.

Dessa forma, a carga de trabalho do professor não está restrita ao período em que ele está na unidade educacional, estende-se também para o seu lar e invade espaços privados de sua vida, privando-o até de momentos de descanso tendo em vista que, mesmo nos finais de semana, quando deveria se dedicar a atividades de lazer de seu interesse, muitas vezes o docente é levado, pelas exigências de seu trabalho a organizar projetos, elaborar provas ou corrigi-las em quantidades bastante altas dependendo do número de alunos ou turmas que ele leciona ou ainda planejar aulas.

Segundo Gomes (2008), a jornada de trabalho do professor se caracteriza por um elenco de preparações específicas que podem ser denominadas atividades anteriores e posteriores às aulas. Dessa maneira, a jornada de trabalho do professor não está restrita ao âmbito da sala de aula, “ela extrapola o sistema escolar e se estende para o reduto doméstico: muitas vezes, invadindo o silêncio das madrugadas e também ocupando o tempo dos finais de semana, reservado para o repouso” (GOMES, 2008, p. 77).

A cobrança e a pressão por certos resultados se constituem, segundo Lorencetti (2006), em mecanismos existentes no processo de intensificação do trabalho docente, e que, a nosso ver repercutem na quantidade de tarefas que os docentes levam para casa, tendo em vista que, para que os resultados na aprendizagem dos alunos sejam concretizados, há a necessidade de planejar as ações as quais exigem níveis mais elevados de atenção, concentração, análise e mais dedicação às atividades pedagógicas.

O tempo da jornada de trabalho na escola não é suficiente para que os docentes possam ministrar aulas, pesquisar, estudar e planejar aulas diferentes para atender ao conjunto cada vez maior de exigências que são impostas ao seu trabalho na escola, tais como: elaboração de projetos didáticos, participação em reuniões, atendimento de pais, participação em conselhos, elaboração do projeto político-pedagógico da escola, participação em mutirões (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Essas atividades exigem do docente cada vez mais dedicação e dispêndio de energia para atender às constantes demandas educacionais impostas pelas atuais reformas educacionais, o que tem retirado tempo livre para o lazer, por exemplo, e aumentado cada vez mais o tempo dedicado ao trabalho.

Essa situação está presente no conceito que Rosso (2008) construiu a respeito da intensificação do trabalho enquanto processo que pode ser verificado quando há um maior gasto de energia do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas. Dele, é exigido algo mais, um empenho maior, seja físico, intelectual, psíquico, ou alguma combinação desses três. Para esse autor, a intensificação do trabalho se constitui em “processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar os resultados. Em síntese, mais trabalho” (ROSSO, 2008, p. 31).

Esse cenário também está presente na área da educação na atualidade em que novas exigências são impostas a esse profissional pelas reformas educacionais e mudanças que emergem no cotidiano escolar as quais têm exigido novos papéis e a participação dos docentes em atividade que não se restringem a ensinar, caracterizando ampliação de suas funções educativas na escola, que aumentam sua carga de trabalho e traz consequências

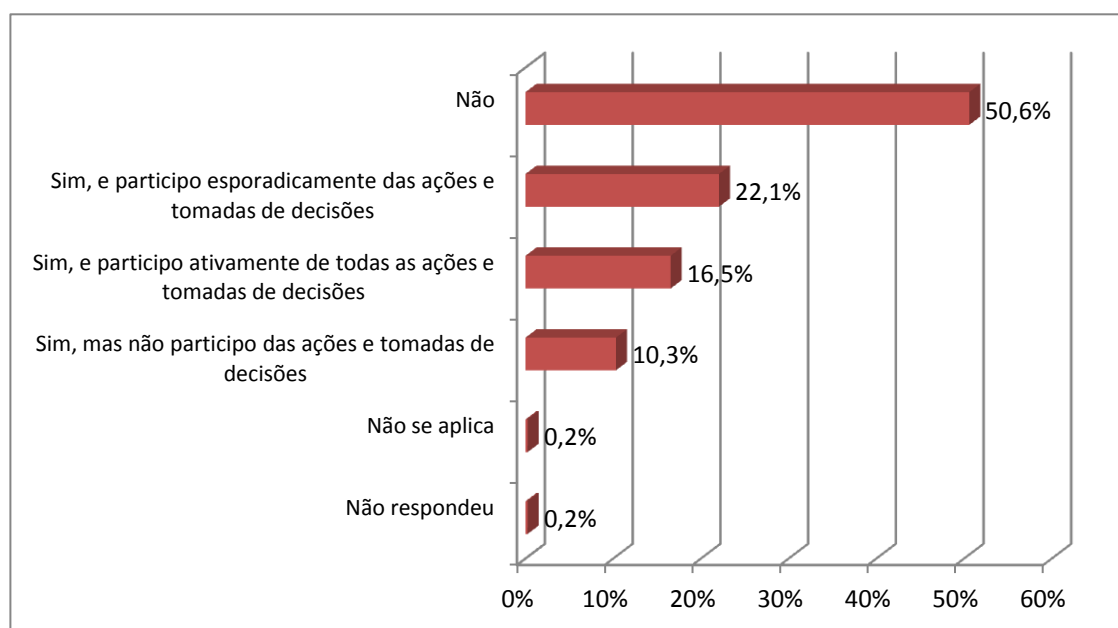
negativas para a sua saúde. Assim, a sobrecarga de trabalho é apontada pelos estudiosos (MARIANO; MUNIZ, 2006; LANDINI, 2008; SILVA, 2005) como um dos fatores que contribuem para o adoecimento, além de comprometer a qualidade do trabalho realizado. É nesse sentido que Esteve (1995) diz que os docentes, devido à diversidade de atividades desenvolvidas, têm apresentado dificuldades para desenvolver seu trabalho, menos por incompetência e mais pela incapacidade de atender às inúmeras exigências inerentes às funções na escola.

Assim sendo, as condições de trabalho dos docentes merecem uma atenção por parte dos dirigentes governamentais, pois as discussões travadas ao longo desse trabalho e os estudos desenvolvidos em outras regiões do país demonstram que os processos de desgastes físico e mental ocasionados pela intensificação do trabalho e pelas condições de trabalho fragilizadas, ao repercutirem na saúde do trabalhador docente e na qualidade do trabalho realizado, não se constituem no único fator de interferência, mas também trazem efeitos sobre a qualidade do sistema de ensino.

#### 6.4 RELAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS DOCENTES E O SINDICATO

A filiação dos sujeitos docentes ao sindicato se constitui num dos elementos integrantes da pesquisa. O gráfico a seguir registra informações sobre essa dimensão da pesquisa.

**Gráfico 09: Filiação dos sujeitos docentes ao sindicato**



Fonte: GESTRADO/UFGM, 2010.

A maior parte (50,6%) dos sujeitos docentes que participou da pesquisa não é filiada ao sindicato, enquanto 48,9 dos docentes são filiados ao sindicato. Dentre os filiados, 22,1% participam, esporadicamente, das ações e tomadas de decisão e 16,5% participam ativamente de todas as ações e tomadas de decisão, enquanto 10,3% não participam das ações e tomadas de decisões.

O fato de 50,6% dos sujeitos docentes que participaram da pesquisa não serem filiados demonstra a ausência de participação política na categoria. Essa situação pode ocorrer devido a um possível descrédito por parte dos docentes em relação à atuação do sindicato na defesa dos interesses da categoria. Os docentes entrevistados afirmaram que, percebem uma aproximação maior do sindicato, apenas no período de greve, quando há a visita de representantes do SINTE/RN nas escolas ou quando vai haver alguma assembleia que é o momento que passam nas escolas informando sobre o evento, e afixando os cartazes.

Os docentes destacam que, às vezes retiram um ou dois representantes na escola para ir à assembleia e outro docente assume as turmas para que os alunos não fiquem sem aula. Essa ausência de participação política por parte dos docentes no sindicato contribui para o enfraquecimento da defesa dos seus direitos trabalhistas, tendo em vista que os interesses devem ser defendidos por toda a categoria e não apenas por um grupo pequeno que na pesquisa correspondeu a 16,5% dos docentes os quais participaram de todas as ações e tomadas de decisões.

De acordo com os dados da pesquisa 22,1% dos sujeitos docentes participou esporadicamente, das ações e tomadas de decisões. Possivelmente, esse grupo compareceu ao sindicato somente no período de greve quando o número de assembleias é intensificado e em outros períodos quando são realizadas assembleias com menos frequência. Talvez exista, por parte da categoria, um desinteresse em atuar de maneira ativa na representação dos interesses de seu grupo profissional.

Ao cruzarmos os dados relativos à filiação ao sindicato e à idade dos respondentes, obtivemos os seguintes resultados: os docentes, na faixa etária, entre 40 e 50 anos apresentam o maior nível de participação no sindicato. 28 sujeitos docentes participam ativamente de todas as ações e tomadas de decisões e 34 participam, esporadicamente, das ações e tomadas de decisões. Os docentes, na faixa etária entre 20 e 30 anos, são os que apresentam menor nível de participação, pois, apenas, 3 participam ativamente de todas as ações e tomadas de decisões e 5 participam, esporadicamente, das ações e tomadas de decisões. Dentre os docentes não filiados ao

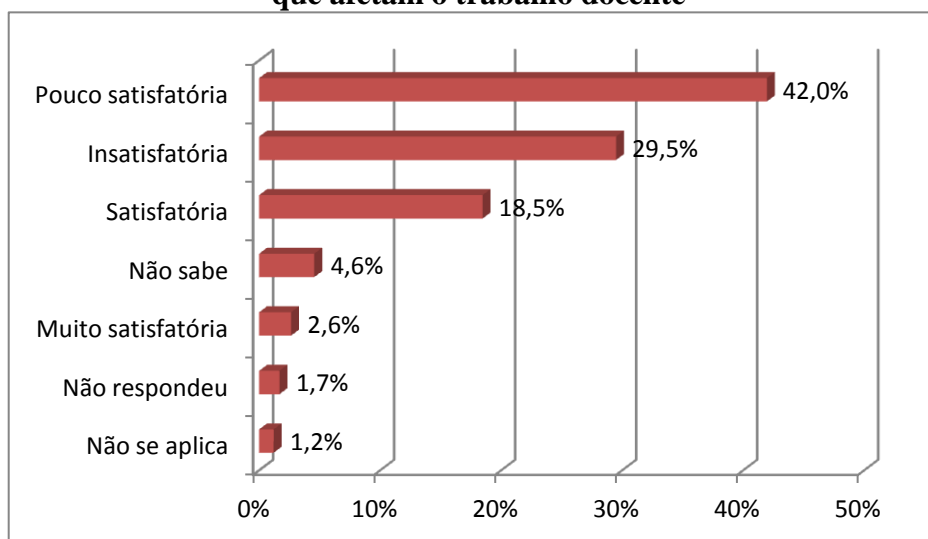


sindicato, aqueles com idade entre 40 e 50 anos são em número de 66. Já os que possuem idade entre 20 e 30 anos são em número de 40.

Consideramos ser necessário ao sindicato criar estratégias que incentivem os docentes a participar de maneira mais significativa do sindicato e que sejam elaboradas estratégias que potencializem a participação dos docentes de forma mais sistemática por meio de oficinas, palestras ou cursos de modo que sejam promovidas discussões que versem sobre participação política, papel do sindicato na atualidade, a organização da carreira, regime de trabalho, remuneração, direitos, deveres dos docentes na rede municipal de ensino de Natal, dentre outros. Esses temas poderiam emergir das necessidades sentidas pelos docentes na escola e se constituiria numa estratégia de aproximação entre o sindicato e as escolas, pois os docentes destacam a ausência do sindicato diante dos inúmeros problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Outra dimensão contemplada na pesquisa diz respeito à avaliação da atuação do sindicato quanto aos problemas que afetam o trabalho docente. O gráfico a seguir permite observar como os sujeitos docentes avaliam a atuação do sindicato em relação aos problemas que afetam o seu trabalho.

**Gráfico 10: Avaliação da atuação do sindicato em relação aos problemas que afetam o trabalho docente**



Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

Podemos verificar que 42% dos sujeitos avaliaram a atuação do sindicato quanto aos problemas que afetam o trabalho docente como pouco satisfatória. 29,5% dos sujeitos docentes consideraram a atuação do sindicato insatisfatória. O grupo que

avaliou a atuação do sindicato como satisfatória correspondeu a 18,5% e, apenas, 2,6% dos sujeitos docentes classificou a atuação do sindicato como muito satisfatória.

Os dados indicam que há uma insatisfação (71,5%) por parte dos sujeitos docentes com a atuação do sindicato em relação aos problemas que atingem o trabalho docente nas unidades educacionais. Os docentes disseram que há um distanciamento do sindicato em relação aos problemas existentes no cotidiano escolar, assim como a ausência de ações que discutam a natureza desses problemas de forma mais sistemática.

Os docentes são chamados a participar das ações do sindicato principalmente no período das greves, quando há ênfase na pauta sobre ganhos trabalhistas e parece que os problemas que vivenciam nas unidades educacionais sempre são deixados em segundo plano. Faz-se necessário, que sejam elaborados momento coletivos para discutir os desafios vivenciados pelos docentes nas escolas, assim como a troca de experiências por meio da divulgação de resultados satisfatórios provenientes dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas enquanto estratégia de valorização da categoria docente, tendo em vista que no conjunto de situações conflituosas existentes nas unidades educacionais, também há experiências inovadoras que poderiam ser aproveitadas pelo sindicato para socializar experiências e tentar retirar a visão de que o sindicato centra suas ações somente em ganhos salariais, que também é importante, mas não é o único elemento a ser defendido por essa instituição.

Ao analisar a atuação do sindicato, a representante do SINTE/RN afirma que

o nosso sindicato ele tem, vamos dizer assim, uma estrutura que ainda sofremos pelos ataques dos governos. O nosso sindicato ainda tem alguns problemas relacionados a ele ser mais atuante, dirigir mais ações no campo da formação dos profissionais. Faz a defesa, mas nós temos muitos problemas por que ainda sofremos muitos ataques do ponto de vista corporativo. A nossa corporação tanto sofre ataques da retirada do ponto de vista de direitos, como da não aplicação de direitos, como da recuperação da valorização profissional. E o sindicato tem se preocupado muito, nós temos promovido ações que são pontuais. Não é uma política! Mas o desejo nosso seria uma política. Nós temos promovido jornadas pedagógicas com a categoria e aí sim! A gente entende que essas ações pontuais são insuficientes e principalmente para quem está no início de carreira. Faz falta essa política, mas hoje a demanda do sindicato é muito grande e hoje nós congregamos também mais fora Natal, 87 municípios em todo o Estado, fora os municípios que a gente não dá assistência direta. Ela é muito grande, mas infelizmente nós temos essa [...] vamos dizer assim, essa falha. Embora a gente procure criar cursos de formação sindical, mas a parte pedagógica a gente ainda tem essa falha.

Desse modo, para tornar significativa a atuação do sindicato no cotidiano escolar, poderia ser dada vez e voz aos profissionais que estão, cotidianamente, nas escolas no sentido de serem criados espaços de participação mais efetiva do sindicato nos desafios vivenciados pelos docentes nas escolas, assim como a realização de ações que valorizassem a qualidade do trabalho que tem sido desenvolvido nas escolas da rede municipal de Natal, ou ainda, a elaboração de ações que discutissem temas relevantes para a organização e compreensão da categoria sobre o seu papel no atual cenário educacional tais como a natureza do trabalho docente, as mudanças na profissão, as reformas educacionais e sua repercussão no trabalho docente, diretrizes curriculares da rede municipal de Natal, avaliação do processo de aprendizagem, dentre outros temas que partissem do interesse do grupo de docentes da rede de ensino ou que fossem considerados pelos dirigentes do sindicato como relevantes de serem contemplados nas discussões.

Portanto, faz-se necessária a elaboração de políticas que verticalizassem ações visando à melhoria das condições do trabalho docente de forma ampliada. A qualidade do trabalho docente está vinculada a vários elementos, conforme constatamos ao longo desse estudo, e não podemos aceitar a culpabilização apenas dos docentes e das escolas pela ausência de resultados significativos na aprendizagem dos alunos tendo em vista a necessidade de se repensar de forma coletiva (estudiosos da área, docentes, técnicos das secretarias e dirigentes governamentais) e promover transformações nas condições objetivas a que são submetidos os docentes no desenvolvimento de seu trabalho. Dessa forma, os docentes devem continuar lutando por melhores condições de trabalho como fator essencial para o desenvolvimento de uma ação pedagógica com qualidade social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas educacionais materializadas na atualidade estão inseridas em um processo mais amplo resultante da globalização neoliberal e da reestruturação produtiva que trouxe novas demandas para a educação. O conjunto de exigências postas para a educação resultou não só na elaboração de políticas educacionais pelo governo brasileiro que enfatizam a adoção de novas formas de gestão embasadas em propostas gerencialistas que buscam adequar a gestão, o currículo, a avaliação e as práticas escolares à perspectiva de eficiência, produtividade, qualidade e desempenho.

Esse cenário trouxe impactos tanto para a formação quanto para o trabalho docente. No caso da formação docente, as políticas têm centrado sua atuação em estratégias pragmatistas, utilitaristas e imediatistas que não tem contribuído de forma significativa para o aprofundamento teórico e repensar das práticas pedagógicas devido à adoção de ações formativas aligeiradas e de qualidade precária. No que se refere ao trabalho docente o alargamento de suas funções também tem resultado em um processo de intensificação.

Para construirmos essa compreensão foi necessário nos aprofundarmos em conceitos discutidos pela literatura que aborda a temática do trabalho docente e o processo de formação desses trabalhadores. Todavia, antes de discutirmos a natureza do trabalho docente e suas características, bem como as condições de trabalho a que estão submetidos estes trabalhadores na atualidade, foi necessário compreendermos o trabalho docente enquanto “parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições” (DUARTE, 2011, p. 163).

Assim, inicialmente discutimos o conceito de trabalho destacando-o enquanto um processo que permeia a ação do ser humano e se constitui na sua especificidade estando presente em todas as dimensões da vida humana (biológica, social, estética, simbólica, lúdica, afetiva). Também analisamos o trabalho em sua forma histórica focalizando as características assumidas por ele na sociedade capitalista. Em seguida discutimos a reestruturação produtiva enquanto estratégia de reordenamento e valorização do capital, situando como as transformações ocorridas no processo produtivo influenciaram na adoção de novos modelos de organização do trabalho e de qualificação dos trabalhadores, e de como este processo por sua vez, trouxe novas demandas para a educação escolar, pois passou a ser enfatizado o discurso de adoção de

um novo perfil de formação para os trabalhadores que atendessem as novas exigências de qualificação para o trabalho.

Esse debate com base nas produções acadêmicas possibilitou situar a problemática investigada e estabelecer as relações entre o objeto de estudo e o contexto mais amplo, mesmo sabendo das suas especificidades enquanto realidade investigada em um contexto particular. Decerto antes de focalizarmos os dados referentes à experiência materializada no município de Natal, fundamentamos nossa análise a partir de uma discussão mais ampla sobre as características assumidas pelo trabalho docente e pela formação na atualidade. Assim, a partir de um conjunto de reformas educacionais realizadas a partir da década de 1990 foram elaborados novos padrões de organização do trabalho escolar os quais trouxeram a necessidade de serem adotados novos perfis de atuação para os trabalhadores docentes (OLIVEIRA, 2004).

Dessa forma, Duarte (2004) chama a atenção para o aspecto de que se percebe que as atividades reconhecidas socialmente como clássicas na escola têm sido sufocadas por outras provenientes do conjunto de modificações trazidas pelo processo de reorganização escolar. Dentre as atividades intituladas como clássicas pela autora estão: organizar a classe por meio de combinados, programação diária, disciplina; ministrar aulas; orientar os alunos; favorecer a formação de atitudes e valores; despertar a criatividade e interesse dos discentes. Essas atividades, exigiam conhecimentos específicos construídos pelos docentes na “formação geral e específica por meio da experiência, as técnicas e procedimentos pedagógicos, que são vistos como ferramentas de trabalho (DUARTE, 2004, p. 166).

Essa mesma autora afirma que a multiplicidade e imprevisibilidade de questões que passaram a compor o cenário da sala de aula ultrapassam a mediação do processo de ensino e aprendizagem. Dentre algumas situações estão relações familiares, violência doméstica, abandono familiar, ausência dos pais no processo de escolarização dos filhos, dentre outros.

Algumas dessas situações foram relatadas por docentes que atuam na rede municipal de Natal os quais destacaram que sua atuação não se restringe a abordar os conteúdos dos componentes curriculares, pois necessitam muitas vezes fazer um trabalho “extra” com os pais, para o qual não tem formação específica. Isso reflete o quadro de ampliação de funções a que estão submetidos os docentes na atualidade para o qual na maioria das vezes não há uma formação específica, pois nos componentes curriculares dos cursos de formação docente, a disciplina de psicologia cursada focaliza

os estudos sobre processos de aprendizagem, mas o docente é um profissional que atua também com relações humanas e enfrenta constantemente em seu contexto de trabalho situações de conflito que requerem controle emocional e conhecimentos de áreas que ele não possui aprofundamento teórico, como no caso citado anteriormente.

Um outro aspecto referendado pelos docentes foi a ausência dos pais na vida escolar dos filhos. Num número considerável de escolas pesquisadas esse foi um aspecto constantemente ressaltado como um desafio a ser resolvido pelo coletivo escolar. Para alguns docentes não bastava apenas chamar os pais para participar, havia a necessidade de favorecer o seu entendimento sobre a importância da participação no processo de aprendizagem de seus filhos e esse tipo de trabalho exigiria a parceria com outros profissionais como psicólogos, assistentes sociais.

Como pode-se perceber os docentes em seu cotidiano vivenciam muitas situações que geram tensões, dilemas e escolhas nem sempre apropriadas, pois são feitas em meio a atitudes imediatistas e improvisações. Assim, eles se veem obrigados a assumirem papéis de assistente social, enfermeiros, psicólogos, dentre outros (OLIVEIRA, 2003; DUARTE, 2004). Foi destacado ao longo do estudo que essas atividades que não estão vinculadas ao papel do docente enquanto mediador das aprendizagens favorece o surgimento do sentimento de insatisfação e impotência por não conseguir resolver todos os problemas para os quais não lhe foi dada formação.

Dessa forma, pode-se afirmar que a configuração assumida pelo trabalho docente no contexto de operacionalização das políticas educacionais tem levado a intensificação na atuação desses trabalhadores. Ao discutir o processo de intensificação a que têm sido submetidos os trabalhadores docentes, Hargreaves apud Hipólito et al (2009), cita as principais características desse processo ao qual os docentes tem que responder “a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação – mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente” (HIPÓLITO ET AL, 2009, p. 105). Sendo assim, dentre essas características estão:

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho; 2. implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias; 3. implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de

longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento; 4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de gerência são incrementadas; 5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais; 6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento); 7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo.

Esse mesmo autor chama atenção para o aspecto de que as políticas educacionais tendem a favorecer uma intensificação do trabalho docente, com características que podem assumir formas distintas dependendo do contexto em que elas se expressam. Dessa forma, é realçado que num contexto mais conservador as características do processo de intensificação se assemelham mais ao conceito clássico se expressando por meio do aumento de trabalho em sala de aula, muitas tarefas realizadas fora da escola, práticas menos criativas e piores condições de trabalho.

No entanto, no modelo gerencialista que se difundem atualmente na educação os processos de intensificação podem apresentar um maior distanciamento do conceito clássico, e podem, em sua aparência, requerer maior tempo de preparo fora da sala de aula, favorecimento de práticas curriculares mais criativas, condições de trabalho organizadas a partir de modos de gestão mais abertos, bem como, atividades e tarefas propostas, boa parte realizadas fora das escolas que são compreendidas como inovações e podem aparentar um caráter mais criativo e insinuarem um trabalho pedagógico mais reflexivo. Todavia, se configuram em estratégias que demandam maior envolvimento intensificando e alargando o tempo de dedicação do docente ao seu trabalho.

Os dados da pesquisa indicam que 47% dos sujeitos docentes sempre levam atividades para realizar em casa e 30,94% costumam levar frequentemente. Podemos inferir que um grande número de docentes que atuam na rede municipal de Natal tem uma ampliação no tempo em que se dedica as atividades escolares, pois mesmo quando chegam em casa após uma dupla ou tripla jornada de trabalho ainda precisam destinar alguma parte desse tempo para o desenvolvimento de atividades concernentes ao trabalho docente.

A realidade da rede municipal de Natal apresenta características do processo de intensificação norteadas pelo conceito clássico discutido por Hipólito (2009) tendo em vista que os docentes destacaram que sempre levam atividades de seu trabalho na escola para fazer em casa, mesmo tendo por direito participar do planejamento semanal com duração de quatro horas na escola.

Esse foi um aspecto relatado na maioria das críticas feitas pelos docentes no que se refere à sobrecarga de trabalho, pois muitos destacaram que além das atividades cotidianas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem (organização de estratégias metodológicas para abordar os conteúdos, elaboração e correção de atividades, participação em projetos didáticos, realização de avaliações, dentre outras), ainda são “convidados” a participarem de inúmeros projetos e/ou atividades que fazem parte do cotidiano da escola tais como: entrega de qualquer objeto que seja disponibilizado pela prefeitura (suplemento alimentar, por exemplo), registro de informações do aluno solicitados pela SME, participação em comissões (eleição de gestores da escola por exemplo) dentre outras. Sendo assim, várias atividades que deveriam ser desenvolvidas em seu tempo de trabalho na escola são levadas para casa, o que acaba por interferir nos momentos de descanso ou de um possível lazer com a família.

Esse contexto contribui para gerar não só a insatisfação com os resultados do trabalho tendo em vista que acaba por construir no trabalhador docente que “há sempre algo a ser feito” como também poderá contribuir para gerar atitudes de planejar de forma imediatista, levando-o a pensar “o que tem para hoje”. Isso traz sérias repercussões para a organização do trabalho e resultados a serem construídos tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem para se consolidar de maneira adequada necessita de preparação e consciência do docente sobre o seu papel enquanto mediador e de como ele atuará na zona de desenvolvimento real e proximal dos alunos para favorecer a concretização de aprendizagens e assim contribuir de maneira efetiva para a melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, o docente precisa constantemente pensar sobre: Como fazer com que os alunos se interessem pelo conteúdo estudado? Como motivá-los para que estudem? Que estratégias utilizar para facilitar a aprendizagem dos componentes curriculares? Como resolver casos de alunos indisciplinados? Essas e outras questões que perpassam o trabalho docente exige não só dedicação e conhecimentos, mais também tempo e condições adequadas de trabalho.



A acentuada cobrança que incide sobre o trabalho docente provoca o sobretrabalho que tal como foi destacado nesse estudo, está relacionado ao alargamento das funções que os docentes assumem na realização de seu trabalho na escola, fato que pode ser verificado no município de Natal nas atribuições para o profissional que atua na docência, pois este além de desempenhar atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, ainda é solicitado a participar de atividades na área da gestão escolar tais como: elaboração do projeto político-pedagógico, do regimento interno da escola e do conselho escolar, bem como, outras situações que surgem na dinâmica cotidiana da escola as quais já foram discutidas ao longo desse estudo.

Ao se depararem com situações sobre as quais não tem domínio para contornar/resolver, pois algumas vezes estão além de seu papel enquanto trabalhador da educação, os docentes destacam sua insatisfação, pois parecem ter incorporado o discurso de que quanto mais se dedicarem para ultrapassar os obstáculos existentes no cotidiano escolar, mais estarão contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Esse descompasso entre o que é exigido pelos governantes e demandas sociais e o que os docentes conseguem realizar/fazer tem gerado uma situação de insatisfação que poderá contribuir cada vez mais para a desmotivação e culpabilização dos trabalhadores docentes para com os resultados de seu trabalho, desconsiderando que outros fatores como condições de trabalho adequadas também repercutem no desenvolvimento de sua atuação profissional (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007; OLIVEIRA, 2004).

Observa-se que o sobretrabalho está presente na realidade pesquisada, e este aliado às condições salariais inadequadas, acaba por contribuir para que os docentes tenham uma ampliação da jornada de trabalho. Pudemos constatar na pesquisa que 87,77% dos docentes se sentiam insatisfeitos com o salário recebido o que traz implicações negativas para a qualidade do trabalho desenvolvido na escola tais como desmotivação e frustração tendo em vista que as exigências para a realização do trabalho docente são cada vez maiores, exigindo constante qualificação profissional e dedicação às atividades, mas as condições de trabalho relativamente precárias tendem a dificultar cada vez mais a realização de um trabalho de qualidade.

Embora a pesquisa tenha apresentado resultados considerados relativamente bons no que se refere às condições de trabalho nas escolas da rede municipal, consideramos necessário ressaltar que existem escolas na rede que não possuem uma estrutura física adequada, pois na época da coleta de dados visitamos uma escola que funciona em um antigo prédio de um supermercado que tem paredes de material

compensado e não oferece condições adequadas de trabalho. A maioria das escolas pesquisadas necessita de manutenção tais como pintura, troca de carteiras e cadeiras, espaço adequado para biblioteca, reforma na quadra de esportes, sala para os professores, pois em muitas escolas o local onde funciona esse espaço também são colocados materiais de uso coletivo (som, aparelho de DVD, TV, caixas de som, ausência de manutenção nos computadores o que inviabilizava em várias escolas as aulas de informática, dentre outros.

No que se refere à formação docente a SME por meio de uma comissão de técnicos desse órgão organizou um documento que norteia a política de formação continuada dos docentes da rede municipal de Natal. O documento intitulado de Política de Formação Continuada e Projeto de Assessoramento Pedagógico para a Rede Municipal de Ensino de Natal apresenta um discurso teórico em consonância com os estudos sobre a temática da formação docente de maneira que considera que há uma articulação entre a formação inicial e continuada e que ambas são essenciais para a melhoria da qualidade do ensino, explicita a necessidade de articulação entre teoria e prática na formação docente, elucida que as ações de formação continuada devem contemplar projetos e/ou atividades a serem vivenciados nas escolas, bem como, chama a atenção para o aspecto de que a formação em nível superior não é suficiente para o desenvolvimento profissional e destaca a necessidade de que os docentes busquem acompanhar o desenvolvimento técnico e científico que tem suscitado novas demandas para a atuação docente.

A rede municipal de Natal dispõe de várias ações realizadas na área da formação continuada dos docentes (cursos, programas, oficinas, palestras e um evento realizado anualmente para divulgação de trabalhos desenvolvidos nas escolas). Essas estratégias buscam empreender mudanças na prática pedagógica dos professores com o propósito de possibilitar a aquisição de conteúdos e técnicas considerados mais eficazes no que se refere ao ato de ensinar e aprender.

Contudo, a SME poderia desenvolver ações de formação que considerem os saberes já construídos pelos docentes, bem como, as suas necessidades formativas para que a participação nas ações de formação não focalizem principalmente os certificados a serem recebidos que muito interessam por contabilizarem pontos para a avaliação do desempenho realizada na rede. Assim, é relevante o planejamento de estratégias que tenham significado para a melhoria da atuação pedagógica dos docentes nas escolas.

Mesmo dispondo de um documento que traça diretrizes gerais para a formação docente na rede municipal, percebe-se que as ações de formação continuada realizadas pela SME seguem a tendência das políticas implementadas pelo governo brasileiro em elaborar propostas que configuram ações focalizadas as quais são definidas a partir das necessidades do sistema. Ainda não foi propiciado um espaço no qual o docente possa atuar de maneira significativa participando das decisões relativas ao processo educativo, tampouco, no que diz respeito à organização de experiências que envolvam a formação continuada.

Foi constatado que 68,3% dos docentes participam de ações de formação continuada, enquanto 31,7% não participam. As ações de formação continuada são coordenadas ou realizadas pela SME/Natal e em seu conjunto traz a oportunidade para que os docentes ampliem sua compreensão a respeito de temas na área da educação (currículo, avaliação, gestão, dentre outros) e participem de atividades tais como oficinas pedagógicas que visam atualizar conhecimentos e sugerir práticas pedagógicas embasadas na perspectiva construtivista no trabalho com os conteúdos em sala de aula. Embora um número considerável de docentes participem dessas ações de formação continuada, é significativo o número de docentes que não participam dessas ações e tal fato traz algumas implicações para o trabalho pedagógico realizado por esses docentes como o não conhecimento da orientação que o grupo de assessoramento da SME/Natal está disponibilizando para os demais docentes, ausência de participação das discussões e trocas de experiências o que poderá dificultar um repensar da qualidade do trabalho que esses docentes estão desenvolvendo com os alunos.

Desse modo, reafirmamos a necessidade de serem desenvolvidas de ações de formação continuada que despertem a necessidade de participação por parte do docente de maneira que ele se sinta motivado a ampliar seus conhecimentos e trocar experiências com os demais colegas da rede ao participar das ações de formação continuada coordenadas e/ou realizadas pela SME/Natal.

Essas ações devem estabelecer relação com o contexto concreto de atuação dos professores, tornando esse processo significativo, ou seja, que permita ao docente por meio de estudos respaldar teoricamente sua prática pedagógica e compreendê-la de forma crítica, sempre buscando construir coletivamente estratégias de (re)pensá-la de maneira a superar os desafios vivenciados. Nesse contexto, a participação ativa dos professores e a consideração de seus conhecimentos e saberes como pertinentes para o seu processo de formação continuada se fazem necessários, uma vez que, como já foi

dito, os professores não chegam aos programas de formação como “folhas em branco”, uma vez que, ao longo de seu processo de formação e atuação pedagógica, eles estão inseridos num constante processo de construção e (re)elaboração de conhecimentos e saberes.

Tomando como base os aspectos discutidos ao longo desse estudo, podemos afirmar que os resultados expressos corroboram com a tese defendida de que de que as reformas educacionais implementadas pelo governo brasileiro ao buscarem responder às novas demandas advindas do processo de globalização e mudanças no mundo do trabalho, exigindo dos professores níveis cada vez mais elevados de qualificação e constante ampliação de suas funções docentes na escola, tem se configurado como uma estratégia de intensificação do trabalho docente, provocando uma crise na identidade docente. Tais características têm sido evidenciadas também no delineamento e na implementação das políticas referentes ao trabalho docente e a formação dos professores da rede municipal de Natal, uma vez que novas exigências têm sido postas aos docentes, mas não tem sido propiciadas condições de trabalho e formação que dêem conta dos inúmeros desafios que emergem no contexto escolar e isso tem provocado um sobretabalho e precarização em seu fazer profissional.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Alunos, professores e escola face à sociedade da informação. In: \_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003a.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003b.

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes (Orgs.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de pesquisa** [online], v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documentos Finais do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992 a 2000**. S.l., 2000.

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

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2005. 1 CD-ROM.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 44, abr.1998.

BOCK, Ana M. B. A multideterminação do humano: uma visão em psicologia. In: \_\_\_\_\_. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 009, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

para a Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e força de trabalho. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CABRAL NETO, Antônio. **Gestão educacional no atual cenário brasileiro: limites e desafios**. Natal, [2001?].

CABRAL NETO, Antônio. Política Educacional Brasileira: novas formas de gestão. Simpósio de Política Educacional: Tendência da década de 90. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 50., 1998, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN, 1998.

CABRAL NETO, Antônio. Reformas educacionais e a política de formação de professores. In: Congresso de formação continuada e profissionalização docente. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2005.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação do professor no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTTO, Oswaldo H.; CABRAL NETO, Antônio (Orgs.). **O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar**. Natal: UFRN, 2004.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CASTRO, Alda Maria D. A.; CABRAL NETO, Antonio. Educação a distância como estratégia de expansão do Ensino Superior no Brasil. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Políticas para a Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Tecnologia e educação a distância: o Programa TV escola como estratégia de formação de professores**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; Evangelista, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

DALBEN, Angela Imaculada L. de F. Tensões entre formação e docência: busca pelos acertos de um trabalho. In: DALBEN, Angela Imaculada L. de F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2003.

DIAS, Rosanne Evangelista. **A recontextualização do conceito de competências no currículo da formação de professores no Brasil**.2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=137&path%5B%5D=134>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

ESTEVE, José M. **O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: São Paulo: EDUSC, 1999.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, set./dez. 2007.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; Evangelista, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação Profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de Final do Século**. São Paulo: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação. In: SILVA, Aída Maria M.; Aguiar, Márcia Angela da (Orgs.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília, 2004.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: \_\_\_\_\_. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

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

GHENDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GHENDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Novos sentidos para a ciência. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Ricardo Jorge Silveira. A jornada de trabalho do professor: ritual de deveres, restrições de direitos. **Revista Novas Ideias**, Recife, v. 1, p. 75-92, jan./jun. 2008.

GOMEZ, A. L. Pérez. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. Gimeno; GOMEZ, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONÇALVES, José Alberto. **Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão**. 2011. Disponível em: <[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_J.A.Gon%3%A7alves\(2\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gon%3%A7alves(2).pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2011.

HARVEY, David. **A condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2009.

HIPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, jul./dez. 2009.



HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, Alípio et al (Org.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

KOSIK, Karel. O homem e a coisa ou a natureza da economia. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão inclusão e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Cláudio; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andréa do Rocio. Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Aspolíticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LANDINI, Sonia Regina. Professor: trabalho e transtornos psíquicos. **Teoria e prática da Educação**, v. 11, n. 3, set./dez. 2008.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo de formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Prática educativa, pedagogia e didática. In: \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice R. Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2006. 1 CD-ROM.

MACÊDO, Valcinete Pepino de. **Política de formação continuada de professores: cenários, diretrizes e práticas.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MACHADO, Lucília Regina de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MACIEL, Maria Delourdes; GUAZZELLI, Iara Regina Bochese. **Necessidades e dificuldades da formação docente: uma tentativa de análise e compreensão do processo.** 2011. Disponível em: <http://www.uninove.br/PublishingImages/Mestrados%20Doutorados/edu/I%20seminario/MPF%2014.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2011.

MANCEBO, Denise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 73, maio/ago. 2007.

MARIANO, Maria do Socorro Sales; MUNIZ, Hélder Pordeus. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, 2006.

MARTINEZ, Deolidia. Estudos do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a. L. 1. v. 1.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b. L. 1, v. 2.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. O trabalho docente no contexto das reformas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2005.

MIGLIAVACCA, Adriana. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

MILL, Daniel. Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: pensando a LDB e a EAD como ponto de partida. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., 2005, Caxambu. **Anais...Caxambu**, 2005.

NATAL (Cidade). Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº. 004/2007**. Natal: CME, 2007.

NATAL (Cidade). Decreto nº. 8.961 de 01 de dezembro de 2009. Natal, 2009b.

NATAL (Cidade). **Diretrizes para Funcionamento das Unidades de Ensino da Rede Municipal**. Natal, 2009a.

NATAL (Cidade). **Lei complementar nº. 058/2004**. Instituiu o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério Público de Natal. Natal, 2004.

NATAL (Cidade). **Plano Municipal de Educação de Natal/RN (PME): 2005 a 2014**. Natal, 2005.

NATAL (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Política de Formação Continuada e **Projeto de Assessoramento Pedagógico para a Rede Municipal de Ensino de Natal**. Natal: SME, 2010.

NETO, Alexandre. **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Estudo das necessidades formativas de professores(as) do ensino médio no contexto das reformas curriculares**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t089.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: UNESCO, 2001.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Dalila A.; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia Maria F. **O trabalho docente na Educação Básica no Brasil.** Base de dados TDEB. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia Maria F. **Sinopse do survey nacional: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil.** Belo Horizonte: Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente (Gestrado); FAE; UFMG, 2010a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: \_\_\_\_\_. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de La educación em América Latina y El Caribe.** Santiago do Chile: CEPAL, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.** Brasília: UNESCO; OREALC, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe.** Santiago de Chile: UNESCO, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Os professores em busca de novas perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

PADILHA, Valquíria. Qualidade de vida no trabalho num cenário de precarização: a panaceia delirante. **Revista trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, nov.2009/fev.2010.

PARO, Vitor Henrique. A administração capitalista. In: \_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: \_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PENTEADO, Regina Z.; PEREIRA, Isabel Maria Teixeira Bicudo. A voz do professor: relações entre trabalho, saúde e qualidade de vida. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 25, 1995-1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Ivany. As TIC na formação a distancia: reflexões contemporâneas. In: Retratos da escola: Dossiê Formação de professores impasses e perspectivas. **Revista Semestral da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE)**. Brasília, v. 2, n. 2/3, jan./dez. 2008.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto. **Política de formação docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2006.

ROSSO, Sadi Dal. O conceito de intensidade do trabalho. In: \_\_\_\_\_. **Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Ed. Porto, 1995.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, M. E. G. **Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas: articulação, dificuldades e possibilidades**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais da Educação Pós-LDB: Vicissitudes e Perspectivas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: MOMENTOS E MOVIMENTOS/ANPAE, 20., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador, 2001. 1 CD-ROM.

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Poço de Caldas, MG. 2003. 1 CD-ROM.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente, dois passos atrás... In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. A. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000b.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr./jun. 2000a.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação dos professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 61, dez. 2000.

SILVA, Guacira A. G. Campos. A Síndrome de Burnout em trabalhadores do ensino: doença profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2005.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **Pesquisa sobre Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil**: relatório técnico do estado do Rio Grande do Norte. Natal: Grupo de Estudos sobre Gestão, Trabalho e Política Educacional (GETEPE); UFRN, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, dez. 2000.

TRAVASSOS, José. Dimensão pedagógica e didática da formação contínua de professores: papel das Instituições de Ensino Superior. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

TUMOLO, Paulo Sergio; KlalterBez Fontana. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

Z Aidan, Samira. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

# APÊNDICE



**ROTEIRO DE ENTREVISTA (DIRIGENTE SINDICAL)****QUESTÕES**

1. Como o sindicato analisa a política de formação docente da SME/Natal?
2. O Sindicato tem alguma contribuição na organização dessa política?
3. A SME utiliza a educação a distancia no processo de formação dos professores?  
Como é analisado o papel da EAD na formação docente?
4. Qual o perfil de professor defendido pelo Sindicato para compor o quadro de docentes da rede municipal de Natal?
5. Na sua opinião, tem ocorrido mudanças no trabalho docente? Se sim, como você avalia essas mudanças? Qual a repercussão delas no trabalho docente?
6. Há uma articulação entre a SME, as instituições de formação docente e o sindicato no que se refere às demandas da rede para a atuação dos profissionais em formação?
7. Existe alguma ação do sindicato direcionada aos professores em início de carreira quando estes passam a integrar o quadro docente da rede municipal de ensino de Natal?
8. Como está organizada a situação funcional dos professores (professores efetivos, temporários)? O sindicato tem algum relatório sobre isso?
9. Qual o posicionamento do sindicato a respeito da avaliação do desempenho dos docentes? O Sindicato dispõe de algum documento/relatórios sobre como tem sido realizada a avaliação do desempenho?

10. Como o Sindicato analisa as condições de trabalho (salário, jornada de trabalho, formação, materiais pedagógicos, etc) dos docentes nas escolas da rede municipal de ensino?
11. O Sindicato dispõe de dados sobre o adoecimento dos professores no que se refere ao índice de afastamento por problemas de saúde?
12. Quais as principais demandas/necessidades provenientes dos professores sindicalizados para o Sindicato?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA (Representantes da SME/NATAL)**QUESTÕES

1. Como está organizada a política de formação docente da SME/Natal?
2. Quais programas ou plano de ação materializam a política de formação docente no município de Natal?
3. E o Sindicato tem alguma contribuição na organização dessa política?
4. Qual sua avaliação sobre a política de formação continuada que vem sendo operacionalizada em âmbito nacional e mais especificamente no município de Natal? No caso, programas, projeto formulados pelo MEC e que a SME tem acesso.
5. A SME utiliza a educação a distância no processo de formação dos professores? Como é analisado o papel da EAD na formação docente?
6. Como você analisa o papel da EAD na formação dos professores?
7. Qual o perfil de professor exigido na atualidade para compor o quadro docente da SME?
8. Na sua opinião, tem ocorrido mudanças no trabalho docente? Se sim, como você avalia essas mudanças? Qual a repercussão delas no trabalho docente?
9. Existe alguma ação direcionada aos professores em início de carreira quando estes passam a integrar o quadro docente da SME?
10. Como está organizada a situação funcional dos professores (professores efetivos, temporários)?

11. Como está organizada a avaliação do desempenho dos docentes? A SME dispõe de algum documento/relatórios sobre como tem sido realizada a avaliação do desempenho?
12. Como a SME analisa as condições de trabalho (salário, jornada de trabalho, formação, materiais pedagógicos) dos docentes nas escolas da rede municipal de ensino? Existe algum relatório sobre essa questão?
13. A Secretaria de Educação dispõe de dados sobre o adoecimento dos professores no que se refere ao índice de afastamento por problemas de saúde?
14. Existe algum programa ou projeto de atenção (cuidados) à saúde docente?
15. Existe um acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pela SME nas escolas? Como ele está sendo realizado?
16. Ainda existe aquele acompanhamento dos técnicos irem às escolas?
17. Quais as principais demandas/necessidades das escolas no que se refere às condições de trabalho? Quais as principais dificuldades vivenciadas para responder as demandas das escolas?