

Magali de Fátima Evangelista Machado
Célio da Cunha
Organizadores



MAGISTÉRIO

Formação, Avaliação e Identidade Docente



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Magistério: formação, avaliação e identidade docente

MAGALI DE FÁTIMA EVANGELISTA MACHADO
CÉLIO DA CUNHA
Organizadores

Magistério: formação, avaliação e identidade docente



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

- Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Brasília, DF
2018

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Florence Marie Davet, Ivar César Oliveira de Vasconcelos, Luiz Siveres

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).

Revisão: Renato Thiel

Capa/diagramação: Jheison Henrique

Impressão e acabamento: Cidade Gráfica e Editora Ltda

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de Acordo com ISBD

M194

Magistério: formação, avaliação e identidade docente / Magali de Fátima Evangelista Machado, Célio da Cunha, organizadores -- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2018.

154 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-28-2

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Professores – Formação profissional. 4. Políticas Públicas. 5. Políticas Educacionais. 6. Ensino Superior – Licenciatura. 7. Avaliação docente
I. Machado, Magali de Fátima Evangelista; Cunha, Célio da. II. Título.

CDU: 371.13

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700 –
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

Dedicatória

Este livro é dedicado à Professora Doutora Clélia de Freitas Capanema que trabalhou diuturnamente em prol da educação. Professora engajada, ética, generosa e de uma acolhida fecunda e singular para com seus colegas, alunos e orientandos.

A maneira mais amorosa que encontramos para agradecê-la seria comparar sua dedicação à educação às cores dos ipês amarelos que sempre nos brindam no final do inverno seco de Brasília, com seu asfalto acinzentado e de um céu cor azul anil com leves tons avermelhado.

Nosso último encontro com a Profa. Dra. Clélia Capanema, foi num final de tarde de julho de 2014, perto de completar seus 90 anos. Uma mulher de estatura pequena, porém forte, de uma inteligência ímpar, de uma vivacidade rara e que possuía um brilho no olhar quando o assunto era educação, tão intenso como as cores dos ipês amarelos: inigualável!!!

*Ainda podemos recordar de suas sábias palavras: este o **ente** chamando **escola** é um assunto sério, relevante e essencial na constituição de qualquer sociedade, em todos os tempos. Revestida das mais variadas formas, desde as mais rudimentares às mais sofisticadas de nossos dias, em diferentes contextos históricos, políticos, sociais, econômicos, religiosos e étnicos, a **escola** sempre teve lugar na vida da humanidade (CAPANEMA,2013, p.9)¹.*

A conversa caminhava para fim quando a Profa. Dra. Clélia de Freitas Capanema pontuou que não investir na educação, na formação de professores e gestores,

¹ CAPANEMA. Clélia de Freitas. Prefácio. In: **A escola e seus processos de humanização:** implicação da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensinar a todos e a cada um dos estudantes. Magali de Fatima Evangelista Machado. Brasília: Liber Livro, 2013.

no planejamento educacional e nos processos de avaliação é abandonar a sorte de seus estudantes e de suas famílias que confiam na força transformadora da escola, depositando nela seus sonhos e desejos de uma vida melhor.

Concordamos naquele afetuoso abraço de despedida que o ‘Magistério: formação, avaliação e identidade docente’ são assuntos pertinentes nas discussões atuais e ressaltamos o quanto os sistemas de ensino, os gestores educacionais, as universidades, as escolas e os professores devem ser eficazes no cumprimento de seu desiderato de formar integralmente o indivíduo em todas as dimensões. E que a ‘identidade docente’ é a chave que abre a porta para ressignificar as práticas vigentes, com base na qual se deverá perpetuar o princípio do nenhum a menos, ou seja, nada deve ser deixado para trás: nenhuma possibilidade de melhoria, nenhum estudante sem aprender e nenhum professor sem qualificação para ensinar.

À Profa. Dra. Clélia de Freitas Capanema, nossa eterna gratidão!!

Magali de Fátima Evangelista Machado
Célio da Cunha
Organizadores

Lista de siglas

- ACE - Agencia de la Calidad de la Educación
ACM - Asociación Chilena de Municipalidades
Alceste - Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto
Anep - Administración Nacional de Educación Pública – Uruguay
AVDI – Atribuição Variável de Desempenho Docente
BRP - Bonificación de Reconocimiento Profesional – Chile
CNED - Consejo Nacional de Educación
CPA - Comissão Própria de Avaliação
CPADC - Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico
CPEIP - Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – Chile
Daem - Departamento Administración de Educación Municipal
DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DOU - Diário Oficial da União
EE - Escola Estadual
Encceja - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
EUA - Estados Unidos da América
FAB LAB - Abreviação do termo em inglês '*fabrication laboratory*'
Fasesp - Faculdade Sesi-SP de Educação
Fiesp - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério – Brasil
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Iced - Instituto de Ciências da Educação
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano
IME - Instituto de Matemática e Estatística
Impa - Instituto de Matemática Pura e Aplicada
Inep – Instituto Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEN - Ley de Educación Nacional – Argentina
LGE - Ley General de Educación
MBE - Marco da Buena Enseñanza – Chile
MEC - Ministério da Educação e Cultura
Mercosul - Mercado Comum do Sul
Mineduc - Ministerio da Educação do Chile
MTSK - Mathematics Teachers Specialized Knowledge
NC - Núcleo Central
OBMEP - Olímpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos
ONGs - Organizações não Governamentais
PACT – Performance Assessment for California Teachers
PCs - Microcomputadores
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional
Pisa - Programme for International Student Assessment
Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE - Plano Nacional de Educação – Brasil
PPC - Projeto Pedagógico dos Cursos
PPP – Projeto Político Pedagógico
Profmat - Mestrado Profissional em Matemática
Promedlac - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PSDB - Partido da Social Democrata Brasileiro
PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional – Brasil
Rais - Relação Anual de Informação Sociais
RBMN – Remuneração Básica Mínima
SBM - Sociedade Brasileira de Matemática
Seduc - Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará
Sesi - Serviço Social da Indústria
Simce - Sistema de Medición de la Calidad Educativa – Chile
Sned - Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados
TRS - Teoria das Representações Sociais
UCE - Unidades de Contexto Elementares do Texto
Ufopa - Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
Unasul - União de Nações Sul-Americanas
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

Apresentação..... 11

*Magali de Fátima Evangelista Machado
Célio da Cunha*

Capítulo I

**Perspectivas de estudos comparativos da formação e carreira docente:
necessidades de cooperação entre as políticas no âmbito do Mercosul 15**

*Magali de Fátima Evangelista Machado
Célio da Cunha*

Capítulo II

**O exercício da docência na educação básica:
representações sociais de estudantes de licenciaturas 41**

*Juliana Lacerda Machado
Divaneide Lira Lima Paixão*

Capítulo III

**Licenciaturas da Faculdade SESI-SP de Educação:
áreas de conhecimento e residência educacional 63**

*Adilson Dalben
Alexander Montero Cunha
Ana Luiza Marcondes Garcia*

Fernanda Oliveira Simon
Hermes Talles dos Santos
Luiza Helena da Silva Christov
Rosangela de Souza Bittencourt Lara

Capítulo IV

- Avaliação docente: a experiência chilena** 85
Magali de Fátima Evangelista Machado
Célio da Cunha

Capítulo V

- Identidade e formação docente: narrativas a partir das vivências
dos professores da Escola Madre Imaculada, em Santarém (PA).....** 113
Iata Anderson Ferreira de Araújo
Maria de Fátima Matos de Souza

Capítulo VI

- Uma escola vencedora (de obstáculos)** 129
Allan Alves Ferreira

- Lista de Figuras, Quadros e Tabelas** 145

- Sobre os autores** 147

Apresentação

O livro que ora se publica é resultado de um trabalho coletivo de pesquisa pós-doutorado em Educação intitulada *A escola e seus processos de humanização*, que reúne relatos de experiências na formação de futuros docentes e de visitas técnicas realizadas em Santiago (Chile) e na cidade de Cocal dos Alves (Piauí/Brasil). A partir deste percurso, o objetivo primordial desta obra é colocar em circulação parte dessas experiências, consideradas imprescindíveis no processo de formação dos futuros docentes, estudantes da graduação e pós-graduação em educação.

O ingresso na educação superior, voltada para a formação docente é o caminho de entrada na carreira do magistério que, na atualidade, lida com alguns consideráveis desafios, tais como: a qualificação de seus estudantes no tocante ao domínio de conhecimentos necessários à profissionalização, sua polivalência funcional, sua adaptação às mudanças tecnológicas e de informações. As reformas educativas ocorridas nas últimas décadas, nos diferentes países sul-americanos, foram similares em seus processos de regulação da educação, porém, ainda persistem obstáculos, impedindo ações que de fato valorizem a carreira docente na região.

Em sua essência, esta publicação descreve quatro aspectos fundamentais relacionados à área do magistério: a profissionalização da carreira, os desafios da formação continuada, a implementação da avaliação docente no Chile e o relato de uma experiência exitosa de escola no sertão do Piauí, por fazer a diferença na vida de seus estudantes.

Em seguida, apresenta-se alguns destaque dos diversos textos incluídos no presente livro. O **primeiro capítulo** trata das “Perspectivas de estudos comparativos da formação e carreira docente: necessidade de cooperação entre as políticas no

âmbito do Mercosul”. Os seus autores apresentam um estudo bibliográfico de educação comparada no âmbito do Mercosul, nos seguintes países: Argentina, Brasil, Chile e Uruguai, considerando que a formação de professores é um dos pilares e uma das condições básicas para a qualificação da educação e a profissionalização da carreira de magistério na América Latina.

O **segundo capítulo** aborda “O exercício da docência na educação básica: representações sociais de estudantes de licenciaturas”. Neste estudo as autoras buscam apreender as representações sociais de estudantes dos cursos de Ciências Biológicas e Letras, de uma universidade pública situada em um município do estado de Minas Gerais, acerca da educação superior, das licenciaturas e das políticas de formação docente.

O **terceiro capítulo** intitula-se “Licenciaturas da Faculdade Sesi-SP de Educação: áreas de conhecimento e Residência Educacional”. Nele, os autores trazem uma proposta pedagógica diferenciada, apresentando como meta a oferta de um modelo de referência para a formação inicial de professores na Faculdade Sesi-SP de Educação (Fasesp), concebida com uma vocação exclusiva para a formação docente e com o desafio de alinhar duas das principais demandas na atualidade: a indissociabilidade entre teoria e prática docente e uma formação que possibilite uma abordagem curricular para superar a excessiva fragmentação dos conteúdos escolares.

O **quarto capítulo** foi organizado para retratar a “Avaliação docente: a experiência chilena”, relatando os caminhos de implementação da avaliação docente no Chile. Neste sentido, houve a necessidade de dialogar e compreender o sistema de avaliação docente daquele contexto a partir das aproximações éticas e políticas da avaliação docente institucionalizadas no sistema de ensino chileno, além de suas implicações na administração e na comunidade educacional. O compartilhamento de tal experiência avaliativa requereu uma apresentação, ainda que breve, do panorama do sistema educacional chileno, a fim de contextualizar o leitor.

O **quinto capítulo**, “Identidade e formação docente: narrativas a partir das vivências dos professores da Escola Madre Imaculada, em Santarém (Pará)”, tem como principal objetivo apresentar narrativas de professores que vivenciam uma experiência de formação profissional docente, no contexto de sua atuação na educação básica.

E o **sexto capítulo** nomeado “Uma escola vencedora (de obstáculos)”, relata a visita técnica realizada a uma escola para uma pesquisa com seus professores de matemática. A partir desta visita, o autor pôde conhecer as conquistas e o trabalho coletivo da direção da escola, dos professores e dos estudantes frente aos desafios da

educação brasileira, estabelecidos nas implicações de práticas da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensinar aos estudantes.

A partir da leitura dos seis capítulos desta obra, o leitor verificará que não existem fórmulas mágicas e milagrosas em matéria de melhoria da qualidade da educação no Brasil e em qualquer parte do mundo. O que existe, no entanto, são experiências exitosas capazes de auxiliar gestores, professores e estudantes a compreenderem a educação como um processo que depende basicamente de relações entre pessoas, concretizadas com lideranças sérias, na construção de um clima propício de aprendizagem, a partir da identificação com a profissão docente, e que se estabelece, num processo dialógico, com os diferentes atores educacionais (GOMES, 2013)¹.

Com isso, comprehende-se que a “identidade docente” é uma chave que abre portas para a conexão plena e pessoal, flexibilizando concepções, dada a capacidade de integrar razão e emoção na atividade de ensino, dispondo-se a um acolhimento das diferenças, possibilitando novas formas de reescrever o mundo. A identidade docente se estabelece nas necessidades de ressignificar as práticas vigentes, em cuja base se deverá perpetuar o princípio do nenhum a menos, ou seja, nada deve ser deixado para trás: nenhuma possibilidade de melhoria, nenhum estudante sem aprender e nenhum professor sem qualificação para ensinar; isso faz lembrar que, se estamos lidando com pessoas, carecemos trabalhar a integralidade humana (MACHADO, 2013, p. 257)².

Assim sendo, faz-se necessário repensarmos, antes de tudo, uma formação docente e escolas capazes de autotransformar-se. Para isso, tomemos por base as recomendações de nosso grande educador Paulo Freire (2000, p. 23)³ ao destacar a necessidade de que o docente incorpore e assuma o seu papel como “ser social, como ser pensante, transformador e criador, capaz de realizar, não só os sonhos do outro, mas também os seus próprios sonhos.”

Magali de Fátima Evangelista Machado
Célio da Cunha
Organizadores

1 GOMES, Cândido Alberto. 4^a Capa. In: **A escola e seus processos de humanização:** implicações da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensinar a todos e a cada um dos estudantes. Magali de Fátima Evangelista Machado. Brasília: Liber Livro, 2013.

2 MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. In: **A escola e seus processos de humanização:** implicações da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensinar a todos e a cada um dos estudantes. Magali de Fátima Evangelista Machado. Brasília: Liber Livro, 2013.

3 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Capítulo I

Perspectivas de estudos comparativos da formação e carreira docente: necessidades de cooperação entre as políticas no âmbito do Mercosul

Magali de Fátima Evangelista Machado¹
Célio da Cunha²

Breves considerações iniciais

O ensino superior sempre foi e continua sendo, em qualquer sociedade, um dos pilares do desenvolvimento econômico e social para o futuro das nações. Neste contexto, aumentam as demandas por esse nível de ensino, as quais precisam ser atendidas de forma inovadora para assegurar a ampliação do acesso e a diversificação na oferta de todos aqueles que o procuram.

Numa perspectiva de ampliar este debate da importância da educação superior

¹ Doutora em Educação e Pós-doutoramento em Educação, em andamento (UCB). Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF).

² Doutor em Educação. Professor do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília (UCB).

para o desenvolvimento de uma sociedade, na atualidade, relembramos dois pontos entre os demais sobre a responsabilidade dessa modalidade de ensino, que foram destaque na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em Paris (2009). No relatório intitulado: ‘As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social’, a educação superior foi considerada ‘como um bem público e de responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes’. Outra responsabilidade que merece uma ênfase é que o documento reafirma que, diante da “complexidade dos desafios mundiais atuais e futuros, a educação superior tem a responsabilidade social de avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões.” (UNESCO, 2009, p. 2).

O ingresso na educação superior voltada é o principal caminho de entrada na carreira do magistério que, na atualidade, enfrenta alguns fortes desafios: a qualificação de seus estudantes no tocante ao domínio de conhecimentos necessários à profissionalização, sua polivalência funcional, bem como, sua adaptação às mudanças tecnológicas e de informações.

As reformas educativas que ocorreram nas últimas décadas nos diferentes países sul-americanos foram similares em seus processos de regulação da educação, porém, ainda persistem obstáculos que impedem ações que de fato valorizem a carreira docente na região.

Nas palavras de Tenti Fanfani (2011, p. 253), a docência é um serviço pessoal, é um trabalho com e sobre os outros, e requer algo a mais que o domínio e uso de conhecimento técnico racional especializado, é um trabalho que envolve pessoas e compromisso humano. O autor reafirma que “Los docentes, al igual que cualquier otra categoría social, no constituyen una esencia o substancia que puede ser aprehendida en una definición particular.”

Arroyo (2000, p. 117-118) reforça essa ideia quando sugere que não se deve esquecer que a docência é uma atividade essencial à sobrevivência humana. O autor esclarece que falar da dimensão humana não é subestimar a atividade de ensinar e de aprender, nem se está repudiando “as dimensões de formar, os saberes a aprender, a cultura e seus significados”. Arroyo elucida, ainda, que tratar da dimensão humana na educação é tão somente equacionar “a pluralidade dessas dimensões como conteúdo de nossa humana docência”. Corroborando os autores, Machado (2013) ressalta que pensar na dimensão humana é ampliar a visão da escola e dos docentes, e nesse sentido, humanizar-se como escola não significa perda de autoridade constituída

para o ensino e, sim, ganho em potencialidade acolhedora da necessidade de também aprender.

Dada a sua importância, a profissão docente deve ser prioridade nas agendas governamentais, uma vez que é de responsabilidade de diferentes atores comprometidos na construção de consensos intersetoriais que busquem articulações em torno de políticas públicas efetivas na área educacional.

Falar da profissão docente na atualidade, portanto, não se restringe a elevar o *status* da carreira na perspectiva de vocação, amor à profissão ou resiliência do professor diante de desafios, que são muitas vezes, intransponíveis. A profissão docente envolve aspectos práticos que devem compor uma agenda de prioridades, fomentando mudanças nos programas de formação continuada, no plano de carreira, nos salários e, sobretudo, nas políticas de valorização do magistério.

Nessa perspectiva, um dos fenômenos abordados na literatura que analisa a carreira docente foi o mito da ‘sublimação’, caracterizado como uma distorção da visão do professor sobre a sua própria profissionalização. É uma percepção, inclusive, da baixa remuneração como uma espécie de ‘prêmio de consolação’ por exercer uma vocação. Talvez, romper com essa visão seria um dos primeiros passos para levar a sociedade a ressignificar o papel do professor. Afinal, o conceito de vocação passou a fazer parte de uma crença naturalizada que se vincula de imediato à ideia de doação, cumprimento de uma missão, visões que terminam por dificultar ainda mais os avanços nas políticas de valorização da carreira docente.

Trata-se de um processo que parece caminhar na contramão da profissionalização do magistério, aproximando-se mais de uma postura de comodismo diante da necessidade da categoria com relação à sua própria valorização. O risco, segundo Hypolitto (2004), é o professor passar a ser tratado como um mero trabalhador que recebe o mesmo salário que o dos pais de seus alunos, morador do mesmo bairro popular, ou seja, diferencia-se das profissões mais comuns e populares somente por ser intelectualizado.

O capítulo apresenta um estudo comparado sobre questões relacionadas com educação superior, a formação docente e a valorização da carreira do magistério, no âmbito do Mercosul, nos seguintes países: Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. O artigo teve como ponto de partida os ‘Estudos Comparativos dos Sistemas Educativos: Estruturas Normativas, Processos de Formação e Oferta Educacional nos Países da Unasul’ realizados pela União de Nações Sul-Americanas (Unasul), no ano de 2014.

1. América Latina: desafios a serem enfrentados na formação docente

A maioria dos países latino-americanos, na década de 1990, implementou pactos sociais que tiveram como objetivo estabelecer políticas públicas para a região. Esses pactos buscavam estimular e orientar uma posição de enfrentamento das questões relacionadas aos inúmeros problemas vivenciados pelos sistemas de ensino na região, tais como: baixo rendimento escolar, distorção entre idade e série, abandono escolar, escolas mal equipadas, professores com qualificação deficiente e baixos salários docentes.

Entre os desafios com os quais a educação mundial se confronta, e, de um modo particular, a educação na América Latina, seja em curto, médio ou longo prazo, não há como deixar de mencionar a questão da formação do professor, embora salário, jornada de trabalho e planos de carreira constituam pontos centrais para se avançar na valorização docente.

Inclui-se entre os desafios da formação do professor na América Latina, o baixo *status* que se confere à carreira de professor como um ponto crucial a ser também superado. Para Tenti Fanfani (2007), os docentes latino-americanos se autodescrevem como pertencentes à classe média ou baixa, exibem padrões de consumo cultural de certa precariedade e manifestam-se em desacordo com suas condições de trabalho.

No entendimento de Campos (2007), a docência se configurou durante muito tempo, na América Latina, como um ‘apostolado’ e um ‘serviço social’, em que a vocação era entendida como doação. Com o passar dos anos, novas demandas sociais surgiram, como a propagação dos meios de comunicação social e das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A educação passou a ser reconhecida com um fator de desenvolvimento econômico e como agente de mobilização social.

Outra característica predominante na América Latina e no Caribe é a feminização da profissão. Na Argentina, 87% dos professores do nível primário são mulheres. No Brasil, este percentual é de 91%, no Chile, de 78%, e no Uruguai o percentual alcança os 65%.

O Boletim do Programa de Reformas Educacionais para a América Latina e o Caribe – Preal (2002) ressaltou que as reformas educacionais ocorridas naquela época, na região, dedicaram parte de seus recursos ao treinamento dos professores. No entanto, o mesmo Boletim apontou que foram poucos os países que sistematizaram mecanismos de incentivos eficazes para fortalecer a profissão docente. O quadro

01 apresenta alguns programas introduzidos em alguns países como Argentina, Brasil, Chile e Uruguai, que tinham, como objetivo criar condições para melhorar a formação dos docentes por meio do aumento dos salários e incentivos profissionais.

A partir de uma perspectiva mais ampla pode-se entender por carreira docente o regime legal que estabelece o exercício da profissão, dentro de um âmbito determinado, regulando, entre matérias, o sistema de ingresso, exercício, mobilidade, desenvolvimento, acesso e aposentadoria das pessoas que exercem esse cargo (TERIGI, 2009). Os Ministérios da Educação são os empregadores mais importantes do professorado em todos os países da América Latina, o que explica o peso das decisões que tomam no âmbito da carreira docente.

Quadro 01: Incentivos para melhoria da docência

PROGRAMA	PAÍSES	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS
Incentivos para melhoria da qualidade	Brasil	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério	Capacitar o profissional em serviço; Ampliar a carga horária para atividades de planejamento; Aumentar o piso salarial profissional; Estipular incentivos à produtividade;
	Chile	Lei de Estatuto dos Profissionais da Educação Prêmios de Excelência	Assegurar a estabilidade e profissionalização docente; Premiar, não, com valores monetários os docentes considerados de excelência;
Programas de Desenvolvimento Profissional	Argentina	Rede Federal de Formação Contínua	Articular com instituições de formação docente;
	Uruguai	Programa para Professores de Escolas de Tempo Integral	Enfrentar com formação adequada o fracasso escolar para atuar com crianças em situação de risco social.

Fonte: Vaillant; Rossel (2006).

Em relação ao plano de carreira docente, Murillo (2005) ressalta que a maioria dos países latino-americanos conta com plano de carreira, que organiza as atividades dos professores em todos os sentidos, estabelecendo graus e categorias profissionais, bem como a promoção e a progressão salarial. Esses planos também servem para determinar os complementos salariais, benefícios trabalhistas e profissionais.

Os estatutos e carreiras docentes nos países analisados consideram as distintas funções que pode desempenhar um docente no sistema escolar: docência de aula, funções diretivas, funções técnico-pedagógicas e supervisão.

A partir dos estudos comparados dos sistemas educativos na Argentina, Brasil, Chile e Uruguai, foi possível apresentar algumas singularidades sobre a organização educacional nestes países alusivas à valorização do magistério, aos planos de carreira, à remuneração e à jornada de trabalho docente. Cabe destacar que cada país buscou adequar suas demandas específicas e particularidades, a partir de suas reformas educacionais.

2. Recursos metodológicos

A metodologia utilizada no artigo perpassou pelo recorte teórico de estudos nacionais denominados ‘Estudos Comparados dos Sistemas Educativos’, realizado no ano de 2016, nos países integrantes da Unasul. Trabalhar com o estudo em educação comparada, segundo Weller (2015), é ter como princípio norteador o “reconhecimento de diferenças culturais existentes nas sociedades pluriétnicas que caracterizam grande parte dos estados nacionais contemporâneos” (p. 478).

O artigo adotou como fonte de geração de dados a análise documental dos ‘Estudos Comparados dos Sistemas Educativos’, além de outras bibliografias de estudos comparados nestes quatro países integrantes do Mercosul.

A escolha de Argentina, Brasil, Chile e Uruguai se deu porque os mesmos participaram de alguns acordos estabelecidos desde o início da década de 90 do século passado, como por exemplo, a Conferência Mundial (1990), reuniões de Ministros da Educação da América Latina e o Caribe no âmbito do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Promedlac IV, V e VI), que definiram quatro eixos que discorriam sobre políticas públicas, em torno dos quais se desenhariam as estratégias, os programas e os projetos de inovação na área educacional para a região latino-americana considerando a gestão educacional, a qualidade, a equidade, a formação docente e o financiamento da educação.

O desafio de realizar um estudo em Educação Comparada é sem dúvida, relacionar à pergunta “o que é comparar?” que ‘comparar’ traz como significado ‘examinar as relações de semelhanças e diferenças, estabelecer paralelo entre comparar ideias, textos entre outras definições (CEGALLA, 2005). Para Bonitatibus, a comparação pode ser compreendida como “uma atitude mental, uma forma intuitiva de conhecimento do ser humano.” (1989, p. 4).

3. Carreira docente: um breve histórico dos quatros países do Mercosul

3.1 Argentina

Na Argentina, a *Ley de Educación Nacional* (LEN) n. 26.206, em seu art. 69, estabelece que o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, em acordo com o Conselho Federal de Educação, definirá os critérios básicos para a carreira docente, em que a formação continuada será uma das dimensões básicas para o acesso na carreira profissional.

La carrera docente admitirá al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional. A los efectos de la elaboración de dichos criterios, se instrumentarán los mecanismos de consulta que permitan la participación de los/as representantes de las organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes y de otros organismos competentes del Poder Ejecutivo Nacional. (ARGENTINA, 2006a).

O Plano Nacional de Formação Docente (2012-2015), segundo a Resolução n. 167/12 do Conselho Federal de Educação, regula as prioridades políticas e está estruturado para que respondam às realidades judiciais e aos compromissos federais, desde 2007. Em consonância com as Resoluções do Conselho Federal de Educação (n. 24/07, 30/07, 72/08, 74/08, 83/09, 134/11 e 140/11), as linhas de trabalho são definidas nessas resoluções a partir dos seguintes itens: a) no planejamento e desenvolvimento do Programa Nacional de Formação de Professores em âmbito federal; b) na avaliação abrangente da formação de professores; c) no fortalecimento do desenvolvimento curricular; d) no fortalecimento da formação continuada e da pesquisa; e) no fortalecimento da participação dos estudantes; f) na consolidação da

formação pedagógica dos professores em relação aos recursos digitais.

Em relação ao piso salarial dos docentes, a Argentina conta com a *Ley de Financiamiento Educativo*, (n. 26.075/2006). A partir da sua implementação, os salários dos professores passaram a ser regulamentados em consonância com o art. 9º da referida Lei.

Créase, en el ámbito del MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, cuyo objetivo será el contribuir a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente en aquellas provincias en las cuales se evalúe fehacientemente que, a pesar del esfuerzo financiero destinado al sector y de las mejoras de la eficiencia en la asignación de los recursos, no resulte posible superar dichas desigualdades. En la reglamentación de la presente ley, el Poder Ejecutivo nacional, con la participación del Consejo Federal de Cultura y Educación, fijará criterios de asignación tendientes a compensar las desigualdades existentes entre las diferentes jurisdicciones mediante un porcentaje de los recursos determinados en el artículo 4º que se destinarán al Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, así como su operatoria y los requisitos que deberán cumplir las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para acceder a los recursos. (ARGENTINA, 2006b).

Conforme o estabelecido na *Ley de Financiamiento Educativo*, a definição do piso salarial docente sugere um acordo entre os Ministérios nacionais, juntamente com o *Consejo Federal de Cultura y Educación* e as entidades que são formadas pela Associação dos Docentes Argentinos.

Segundo 'Informe Indicativo de Salários Docentes' (janeiro - junho/2014), da *Subsecretaria de Planeamiento Educativo*, do Ministério da Educação, o início do ano letivo/2014 foi caracterizado por negociações complexas, marcadas por fortes posicionamentos de todas as partes. O trecho do texto a seguir, confirma este processo:

[...]la definición de la paritaria nacional requirió un lapso mayor que en años anteriores, e incluso en algunas provincias hubo superposiciones entre la definición de esta paritaria nacional y la propia, mientras que en otras significó mayores dilaciones en cuanto a la resolución de la propia paritaria. Debe recordarse que el acuerdo nacional determina un salario mínimo de bolsillo para un docente, específicamente maestro de grado de educación primaria, sin antigüedad en la docencia, y pautas de crecimiento durante el año,

mientras que la estructura salarial, los niveles salariales para otros cargos, e incluso para el cargo testigo “nacional”, las remuneraciones relativas según funciones, antigüedad, etc. Se dirimen en todos los casos en las reuniones paritarias que se desarrollan en cada jurisdicción educativa. Sin embargo, los resultados del acuerdo nacional constituyen una referencia, a los que se suman las demandas específicas de los docentes, las problemáticas particulares de algunas funciones, las proyecciones de recaudación de cada jurisdicción y aquellas relativas a variaciones de precios, la situación fiscal de cada gobierno jurisdiccional, los niveles salariales del sector docente, los vigentes en cada espacio geográfico y al interior de la administración pública, las prioridades de inversión reflejadas en la aprobación de sus presupuestos públicos, entre las principales variables que condicionan las discusiones salariales. (ARGENTINA, 2014, p. 3).

Ao abordar o tema que trata da definição da carga horária dos docentes argentinos, verifica-se que ela está contemplada nas leis de educação nacional, nos estatutos dos docentes e nas normas complementares de cada província e da Cidade Autônoma de Buenos Aires. A *Ley de Educación Nacional* (LEN) estabelece que a jornada de trabalho para o docente considerado um *professor simples* seja de 4 (quatro) horas diárias e, no caso dos professores de jornada estendida, amplia-se para 8 (oito) horas.

3.2. Brasil

O Brasil, assim como os outros países, tem na educação um dos seus maiores desafios. Para imprimir avanços nessa direção, um dos caminhos propostos é o de começar pela valorização do professor, profissional cuja força de sua função educacional e social pode representar um impulso para o progresso almejado. A urgência em se equacionar a qualidade da educação à valorização do magistério, tem se constituído a exigência primeira de uma época marcada pela necessidade de progresso e consolidação de metas voltadas para o bom desempenho em todas as áreas. É nesse contexto que tem se concentrado o foco da discussão contemporânea sobre a valorização da carreira do magistério no país.

Em 2014, foi aprovada a Lei n. 13.005 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 anos (2014-2024). O PNE é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional que traça objetivos e metas

para o ensino em todos os níveis, desde a educação infantil, passando pela educação básica até a educação superior.

Entre os objetivos e metas aprovadas no PNE cabe destacar que das 20 metas, três tratam especificamente da valorização do profissional docente:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Mesmo com a aprovação do PNE, ainda há muito que se fazer no tocante à valorização do profissional docente. Não existe, no Brasil, um plano de carreira unificado para todo o país. A educação nacional é de responsabilidade compartilhada entre os entes federados, portanto, a contratação dos docentes fica a cargo de cada rede de ensino em cada unidade da federação. A Lei n. 11.738/2008 (art. 6º) fixou um Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público e estabeleceu que os entes federados dessem elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, ao Piso Nacional. Portanto, por esse documento legal, foi institucionalizado o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN (BRASIL, 2008). Neste texto legal, o PSPN é definido como o valor abaixo do qual a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios não poderão fixar o vencimento inicial nas carreiras do magistério público da educação básica, para uma jornada de, no máximo, 40 horas semanais. Portanto, cada unidade federativa passou a ter autonomia para definir o plano de carreira do magistério de sua rede.

Com a aprovação das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009, homologada 24 de junho de 2015), foi possível aos entes federados elaborar e implementar planos de carreira unificados, que incluíssem os demais profissionais da educação, sem prejuízo para os profissionais do magistério, que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência “[...] exercidas no âmbito das unidades escolares da Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades [...], com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.” (BRASIL, 2009).

Dentre os princípios que devem reger os planos de carreira dos profissionais do magistério, destacam-se: acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; remuneração condigna não inferior aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN); progressão salarial na carreira que contemple titulação, experiência, desempenho e aperfeiçoamento profissional; jornada preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 horas semanais, e estabelecimento de regras claras para o cálculo dos proventos dos servidores públicos ligadas ao regime próprio de aposentadoria dos entes federados.

Os planos de carreira e remuneração para os profissionais do magistério público da educação básica, nas redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, em sua maioria, foram implementados e estruturados por meio de lei ordinária, embora existam planos de carreira estabelecidos por lei complementar ou decreto.

A partir da aprovação do PNE (2014), de acordo com a Meta 18, o Brasil deve assegurar que “no prazo de 2 (dois) anos, sejam implementados planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem seguir o disposto na Lei n. 11.738/2008 e art. 22 da Lei n. 11.494/2007, sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb) destinada ao pagamento desses profissionais, assim como o art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394 (BRASIL, 1996), que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação.

Na composição da jornada de trabalho, o PSPN institui que deva ser observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos:

Art. 3º O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a par-

tir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos Profissionais da Educação Básica Pública, na União, nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

I – (VETADO);

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

§ 1º A integralização de que trata o *caput* deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei.

Art. 4º A União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso VI do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais e Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.

§ 1º O ente federativo deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação de que trata o *caput* deste artigo.

§ 2º A União será responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos.

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o *caput* deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. (BRASIL, 2008).

A jornada de trabalho dos docentes brasileiros é definida nos planos de carreira de cada ente federado. As leis do Piso Salarial e do Fundeb estabelecem, como regra, jornada de 40 horas semanais, com 2/3 (dois terços) da carga horária para planejamento, interação entre docentes e educandos, preferencialmente, com dedicação exclusiva. Mas, há uma variedade muito grande entre os sistemas de ensino. Há jornadas de 30 horas e também tem docentes com dois vínculos, com duas meias jornadas ou, até com uma jornada inteira e outra meia.

Na tabela 01 abaixo, pode ser observada a diversidade que existe com relação à distribuição da carga horária dos docentes, nas diferentes brasileiras.

Tabela 01: Jornada e hora – atividade (1/3 conforme lei n. 11.738/2008)

REGIÃO	Jornada			Hora-Atividade				
	20/25 h	30 h	40 h	- de 20%	20 a 25%	30%	33%	+ de 33%
Norte	02	01	04	01	03	01	02	-
Sul	02	-	01	-	03	-	-	-
Centro-Oeste	-	01	03	-	01	-	02	01
Nordeste	01	02	06	-	04	03	01	01
Sudeste	02	-	01	01	01	-	01	-
TOTAL	07	04	15	02	12	04	06	02

Fonte: Ribeiro; Pasqualini (2012).

Com exceção das regiões Sul e Sudeste, nas demais regiões brasileiras predominam as jornadas de 40 horas semanais. Em relação à hora/atividade, a Região em melhor situação é Centro-Oeste, com 75% dos estados cumprindo o preceito legal.

3.3 Chile

No Chile não existe um plano unificado da carreira docente. Compete ao Ministério da Educação através do *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (CPEIP), órgão que é responsável por promover, orientar, regular e executar ações de desenvolvimento profissional docente. Tem por objetivo apoiar os docentes em sua missão de favorecer a formação e garantir o direito à aprendizagem de qualidade para todos os estudantes. Ações do CPEIP são destinadas

a apoiar os professores regentes de sala de aula e a equipe diretiva ou gestora. Esse apoio se dá na aquisição de conhecimentos, com vistas aos resultados dos objetivos de qualidade e equidade do ensino, inspirados na Reforma Educacional e levando em consideração o Marco Curricular, o Marco para a *Buena Enseñanza* e o Marco para a *Buena Dirección*.

Efetivamente, a Lei n. 19.070 (1991), conhecida como Estatuto Docente, estabelece uma política de valorização para a profissão docente, a qual se aplica apenas em escolas públicas (setor municipal). A valorização toma por base os aspectos relacionados a tempo de serviço, qualificação profissional e desempenho, sem definir ‘planos’ de forma estrita. O estatuto dos professores estabelece uma série de reconhecimentos e trajetórias de trabalho na carreira docente, conforme art. 47:

Los profesionales de la educación del sector municipal gozarán de las siguientes asignaciones: de experiencia, de perfeccionamiento, de desempeño en condiciones difíciles y de responsabilidad directiva y técnico-pedagógica. Además, las Municipalidades podrán establecer incrementos en las asignaciones anteriores y asignaciones especiales de incentivo profesional, de acuerdo con los factores que se determinen en los reglamentos que al efecto dicte cada una de ellas y a la evaluación que realicen según lo establecido en el artículo 70 bis. Las asignaciones especiales de incentivo profesional se otorgarán por razones fundadas en el mérito, tendrán el carácter de temporal o permanente y se establecerán para algunos o la totalidad de los profesionales de la educación, de uno o más de los establecimientos de la respectiva. (CHILE, 1991).

Um exemplo do bônus, ou melhor, da *Bonificación de Reconocimiento Profesional* (BRP), que é um benefício em compensação instituído pela Lei n. 20.158, de 2006, permite que os docentes recebam um valor mensal para o título e um suplemento por meio de menção, que será paga proporcionalmente à duração do contrato de, no máximo, 30 horas (CHILE, 2006).

Além disso, no Chile, existe uma alocação de desempenho coletivo, para a educação pública, que é proveniente de uma subvenção por desempenho de excelência, baseada no *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados* (Sned). A alocação de desempenho coletivo, por sua vez, está vinculada a incentivos monetários que entram no sistema de incentivos grupais, levando-se em conta o conjunto do estabelecimento escolar. O Sned avalia por meio dos resultados acadêmicos dos alunos, mensurados através da prova *Sistema de Medición de la Calidad Educativa* (Simce).

No Chile, se um docente obtiver um desempenho abaixo da média deve inscrever-se nos Planos de Superação Profissional (PSP) gratuitos, desenhados e executados por municípios ou corporações municipais do país. Se obtiver um resultado insatisfatório, deve repetir a avaliação no ano seguinte, inscrevendo-se nos PSP. Porém, se, pela segunda vez, o resultado for insatisfatório, o docente deixa de lecionar para trabalhar durante o ano em seu Plano de Superação Profissional, a fim de preparar-se para uma nova avaliação. Se o resultado for insatisfatório pela terceira vez consecutiva, o professor deixará de pertencer ao quadro docente, conforme estabelecido no art. 70 da Lei n. 19.070.

O piso de remuneração se estabeleceu mediante negociações entre o Ministério da Educação e a Associação dos Docentes no marco de políticas de incremento de remunerações docentes, durante a década de 1990, na *Concertación de Partidos por la Democracia*. A Lei n. 19.070 (1991), em seu art. 35, estabeleceu

[...] una remuneración básica mínima nacional para cada nivel del sistema educativo, en conformidad a las normas que establezca la ley, a las asignaciones que se fijan en este Estatuto, y sin perjuicio de las que se contemplen en otras leyes. Se entenderá por remuneración básica mínima nacional, el producto resultante de multiplicar el valor mínimo de la hora cronológica que fije la ley por el número de horas para las cuales haya sido contratado cada profesional. De acuerdo al inciso 4º del artículo 5 transitorio de esta ley, el valor mínimo de la hora cronológica debe ser reajustado cada vez y en el mismo porcentaje en que se reajusta el valor de la Unidad de Subvención Educacional (USE), unidad que a su vez se debe reajustar en cada oportunidad en que se otorgue un reajuste general de remuneraciones al sector público y en igual porcentaje. (CHILE, 1991).

No Chile, o salário dos docentes da educação básica se compõe pela Remuneração Básica Mínima (RBMN), produto da multiplicação do valor mínimo da hora-aula fixada pela lei, e pelo número de horas para as quais foi contratado cada professor. Também são computadas as horas extras e alguns complementos pagos de forma esporádica. Além do RBMN, os professores recebem complementos salariais especiais para configurar a carreira profissional, tais como: a complementação de experiência (bianual); a complementação por aperfeiçoamento; a complementação por desempenho; a complementação por desempenho em condições difíceis; a complementação por responsabilidade de direção ou responsabilidade técnico-pedagógica.

Quanto à jornada de trabalho docente, é regulamentada também pela Lei n. 19.070 (1991), que instituiu um regime de atividade em sala de aula de, no máximo, 75% do tempo, com uma jornada limite de até 44 de horas cronológicas semanais.

La jornada semanal docente se conformará por horas de docencia de aula y horas de actividades curriculares no lectivas. La docencia de aula semanal no podrá exceder de 33 horas, excluidos, los recreos, en los casos en que el docente hubiere sido designado en una jornada de 44 horas. El horario restante será destinado a actividades curriculares no lectivas. Cuando la jornada contratada fuere inferior a 44 horas semanales, el máximo de clases quedará determinado por la proporción respectiva. (CHILE, 1991).

3.4 Uruguai

No país vizinho do Uruguai, existe a carreira docente e está institucionalizada em plano de carreira que abarca todos os professores da educação primária, da secundária, da educação técnica e os professores dos centros de formação docente da educação pública. Porém, não existe uma carreira docente unificada para quem atua na educação privada. A carreira docente está definida no Estatuto do Funcionário Docente, estabelecida na *Ordenanza n. 45*, do Conselho Diretivo Central da Administração Nacional da Educação Pública.

As atribuições docentes se estabelecem pelo Decreto do Poder Executivo que se atualiza periodicamente com os incentivos que se destinam à educação. As autoridades de *Administración Nacional de Educación Pública* (Anep) acordam com as associações dos docentes as porcentagens de aumento para as diferentes categorias de funcionários. Desses acordos, surgem as tabelas salariais dos docentes que se aplicam, de maneira geral, para todos os professores da educação pública no país. Os docentes da educação privada têm suas remunerações estabelecidas através da convenção de salários que são negociadas entre os seguintes representantes: das associações dos docentes da educação privada; dos professores; dos responsáveis pelas instituições de ensino e pelo Poder Executivo (por parte do Ministério do Trabalho e Seguridade Social). Nestes casos, também são instituídos os Decretos que fixam os marcos pactuados nos acordos coletivos com o setor educativo.

A *Ordenanza n. 45*, documento que institui o Estatuto Docente, estabelece que nenhum docente pode trabalhar mais do que 48 horas semanais. Assim está estipulado neste artigo da Lei: “Por vía de excepción y, por fundadas razones de interés del servicio, se podrá acceder anualmente hasta un máximo de 60 horas

semanales de función remunerada, no generando esta situación derecho ni precedente de especie alguna." (URUGUAI, 1993).

A jornada de trabalho dos docentes de escolas regulares será de um regime estabelecido em contrato de 20 horas semanais e poderá chegar às 40 horas semanais, nos casos de escolas denominadas de tempo completo ou tempo integral.

4. Apresentação das discussões: necessidades de cooperação entre as políticas no âmbito do Mercosul

Paulo Freire (2004) postula que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Esta afirmação corrobora uma preocupação de todos esses países cujos estudos nacionais foram aqui apresentados, bem como se constitui uma preocupação em nível mundial. Usufruir da força da educação como mola propulsora do desenvolvimento das nações, sendo, talvez, uma das forças mais mobilizadoras da contribuição humana para que isso ocorra, eis o grande desafio que se tem a superar.

As reformas educativas na América Latina se orientaram por um guia semelhante, respondendo em parte a desafios idênticos. O presente artigo fez uma primeira aproximação dos estudos de educação comparada que faz parte de um projeto maior. Porém, neste artigo ficou evidenciado que os países latino-americanos deveriam trabalhar em regime de cooperação no âmbito das políticas educacionais. Talvez fosse viável, consolidar uma política de parceria que contemplasse a criação de oportunidades para conhecer e dialogar com os interlocutores locais sobre temas pertinentes na área educacional, além de recomendar a criação de mecanismos que possibilitem a mobilidade de dirigentes e técnicos dos Ministérios da Educação para conhecer *in loco* experiências educacionais promissoras que estejam em curso nos diferentes países do bloco.

Outro caminho possível é contar com a parceria de aliados importantes, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), que são imprescindíveis, uma vez que todos esses organismos patrocinam e desenvolvem ações de política nacional, voltadas a temas de interesse de todos os países tais como: 'qualidade da educação', 'profissionalização docente' e avaliação da educação entre outras matérias. E não é diferente no continente latino-americano.

A convergência identificada nos estudos realizados passa pela valorização da carreira docente que toma posição dianteira nesse empreendimento. A luta desses países se caracteriza pela intenção concreta de buscar mecanismos de transformação da realidade vigente, com vistas a vencer este desafio.

Entre os desafios com os quais se confronta a educação no Brasil, e também parece ser dos demais países elencados no artigo, seja no curto, no médio ou longo prazos, é que não há como deixar de destacar a questão da formação do professor e, como problema correlato, a valorização do trabalho docente em nosso país e o consequente baixo *status* que a própria sociedade confere à carreira do professor.

No Brasil, são eloquentes as estatísticas que registram o desinteresse dos jovens brasileiros pela carreira do magistério: é frustrante saber que apenas 2% dos jovens desejam tornar-se professores (MACHADO; CAPANEMA, 2014).

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - Pnad/IBGE (2009), um professor brasileiro ganha 40% a menos que a média de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Outro dado preocupante divulgado pelo Relatório do Tribunal de Contas da União (2013) é que existem cerca de 50 mil professores da rede pública estadual no Brasil que lecionam no ensino médio não tem a formação básica específica em nenhuma das doze disciplinas obrigatórias. Em áreas das ciências exatas, como química, física e matemática, já se fala em um ‘apagão’, para simbolizar a seriedade da situação (MACHADO; CAPANEMA, 2014).

Gatti (2010) ressalta que, à insuficiência numérica, acrescenta-se a deficiência na formação dos docentes, seja a inicial, seja a continuada, e ainda, a formação, muito teórica, é desvinculada da realidade da escola pública, além da pouca efetividade de estágios mal planejados, realizados para cumprir formalidades regimentais, são indícios dessa fragilidade na educação e na qualificação do professor. Sousa (2011, p. 230) esclarece que pontos como esses “merecem ser repensados e enfrentados, na medida em que se configuraram em problemas concretos na relação da universidade e da formação de professores para educação básica”, no caso do Brasil.

Os estudos realizados na Argentina, no Brasil, Chile e Uruguai, países que integram o Mercado Comum do Sul (Mercosul), apontaram como aspectos convergentes, a necessidade de fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes, salários compatíveis à profissionalização da carreira docente e a valorização do próprio professor.

Não é recente a reivindicação dos docentes em diferentes países e suas organizações sindicais, em relação à valorização da carreira do magistério. No contexto brasileiro, João Monlevade (2000) é um dos autores que reconhece que

essa pauta caracteriza e atribui identidade à própria trajetória do exercício da profissão docente. Configura-se como uma busca por mudanças que não começou há pouco tempo para nenhum dos países, por isso, este anseio por valorização vem de longa data e acompanha a própria trajetória da educação no que diz respeito às reivindicações mais enfáticas, sobretudo da parte dos docentes.

Também não é de tempos recentes que entidades diversas, incluindo as governamentais, revelam consenso em defender a urgência na criação de uma política global de valorização do magistério. O objetivo é contemplar os elementos essenciais para que se atenda à expectativa desses profissionais. Esses elementos podem ser consolidados em medidas relativamente simples, dentre elas, possibilitar o desenvolvimento de competências por meio da formação inicial e continuada e propiciar as condições de exercer sua função e receber remuneração compatível com uma carreira valorizada.

Certamente, um passo decisivo a ser empreendido nessa direção será sempre o de tornar a educação prioridade. E, entre as medidas concretas decisivas, destacam-se a existência de um plano de carreira, assegurado por uma legislação consistente, atualizada conforme às demandas e emergências da categoria, por meio do qual se estabeleça uma jornada de trabalho capaz de assegurar as condições mínimas de se exercer a profissão da melhor maneira possível.

Luna (2005) chama a atenção para atitudes que podem ser levadas em conta ao se pensar em tornar a educação prioridade. Conforme o autor, para que de fato esse setor nas diferentes sociedades se torne capaz de contribuir e gerar as transformações necessárias, três condições básicas são exigidas: que seja considerada parte integrante de um projeto nacional; que seja efetivamente atendida como prioridade na agenda política de cada país; que as políticas educacionais de mudança estejam em consonância com as necessidades e especificidades da população a que atende e sejam assumidas por todos os setores e, em especial, pelo professor.

Considerando este último aspecto mencionado, bem como a própria diversidade como característica humana universal, coloca-se como um ponto de reflexão e passível de estudos profundos, se a estratégia de elaboração de um plano de carreira unificado constitui realmente uma medida adequada. Discute-se, nesse ponto de vista, se a diversificação conforme as particularidades locais não seriam menos problemáticas do que a unificação.

Destaca-se que, em qualquer contexto, o professor, antes de tudo, requer seu reconhecimento profissional no âmbito institucional para depois ser reconhecido na sociedade. Uma consequência importante por deixar de promover essa valorização

da profissão docente e atrair novos profissionais para a educação, principalmente os mais qualificados. Resultados de uma pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (2010), no Brasil, sobre esse aspecto, revelam a predominância de uma visão negativa da maioria dos jovens sobre a futura profissionalização na carreira docente. Segundo as percepções coletadas e expressas por esses jovens, o trabalho é mal remunerado e o professor, cotidianamente, é confrontado pelos alunos, esquecido pelo governo e desvalorizado pela sociedade. Lamentavelmente, o esforço dos governos em cada país por mudar essa realidade, incrementando ações neste sentido, criando novas políticas educacionais para sanar problemas recorrentes, parece que não tem sido suficientemente alcançado pela sociedade de modo geral.

Salário, jornada de trabalho e planos de carreira, juntamente com políticas sólidas de formação, são pontos centrais para se avançar na valorização desses profissionais. Esses são os fatores essenciais que constituem o rol de necessidades docentes. Quanto aos planos de carreira, sendo ou não unificados, não são todos que conseguem efetivamente uma estrutura que contemple essas necessidades de modo mais pleno. Este poderia ser um bom ponto de partida. Contudo, numa visão geral sobre essa estrutura, observa-se que há, como um ponto de convergência, uma forte tendência ao crescimento das iniciativas nesse sentido.

Nessa perspectiva do incremento dos planos de carreira, o primeiro passo seria realizar um estudo analítico de cada um e identificar os problemas mais frequentes encontrados na estrutura das carreiras do magistério de cada país. Em seguida, um segundo passo é classificar, por meio do cruzamento de informações, quais ações caberiam como medida ajustada de acordo com a natureza do problema, atribuindo-lhe um tratamento específico. Esta é uma ação essencial a ser realizada.

Considerações finais

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e ninguém é excluído fora dela, portanto se há direito subjetivando a educação, o estado pode e tem de entregar a prestação nacional (PONTES DE MIRANDA, 1947).

Concordando com Pontes de Miranda (1947), na epígrafe acima, abrem-se as considerações finais reforçando que, ainda segundo as suas próprias palavras que, se não for cumprido esse dever do Estado, acima de qualquer coisa, o que ficar fora disso será somente a ilusão da existência e do cumprimento de artigos de Constituição ou

de leis. Afinal, para se resolver definitivamente o problema da educação não basta promulgar leis, ainda que pertinentes e necessárias, mas possibilitar o acesso a escolas que ofereçam professores preparados e acolham a todos os alunos.

O direito à educação, indissociável do direito à cidadania, não será efetivado sem uma visão prospectiva de sua importância, de modo que se reconheça o papel estratégico da educação para combater a pobreza e impulsionar o desenvolvimento social, humano e econômico dos países (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2011).

Considerando que a formação de professores é um dos pilares e uma das condições imprescindíveis para a qualificação da educação, é preciso urgentemente repensar algumas questões, tais como a lacuna na formação dos profissionais que atuam na educação superior, o desprestígio da carreira de professor, a desvalorização e a pauperização da profissão docente nos países do Mercosul e da América Latina.

Diante do cenário mundial da educação, parte-se da premissa de que está na elaboração de estruturas de carreira adequadas ao desenvolvimento do perfil do magistério, a alternativa mais viável para que cada país dê o passo decisivo de acesso a um conjunto de alternativas efetivas para as políticas de valorização do professor.

A intenção de finalizar o artigo evocando Paulo Freire (2007) quando afirma: “não é possível sonhar e realizar sonho se não comunga este sonho com as outras pessoas”. Portanto, faz-se necessário e fundamental reafirmarmos que, como bem lembra Freire, se os países latino-americanos fizerem esforços coletivos para melhorar os índices de qualidade da educação e da profissionalização da carreira do professor, com certeza estas ações terão impactos no sistema educacional ofertado pelas escolas em toda região.

Referências

ARGENTINA. Congreso de la Nación. **Ley de Educación Nacional** n. 26.206, de 14 de diciembre de 2006. regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella. 2006a. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: 16.fev.2018.

_____. Ley n. 26.075, de Enero, 9, de 2006. **Ley de Financiamiento Educativo**. Creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente. 2006b. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26075.pdf>. Acesso em: 16.fev.2018.

_____. Ministerio de Educación. **Informe Indicativo de Salarios Docentes**. Período Enero - Junio de 2014. 66 p. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/informes-salarios-docentes>>. Acesso em: 16. fev.2018.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. MEC. Lei n. 11.738, de 16/7/2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 17/7/2008, p. 1 (Publicação Original). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 25.jan.2018.

_____. Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio - Pnad, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. (2009). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825C384C18015C3B891F412846>>. Acesso em: 10 jun.2017.

_____. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 16. fev.2018.

BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada:** conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

CAMPOS, M. R. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: Consed; Unesco, 2007, p. 15-20. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CEGALLA, D. P. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005, p. 215.

CHILE. **Ley n. 19.070** de junio de 1991 que se aprueba estatuto de los profesionales de la educación. Disponível em: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30437>. Acesso em: 16.fev.2018.

_____. **Ley n. 20.158**, de 29 de diciembre de 2006. Establece diversos beneficios para profesionales de la educación y modifica distintos cuerpos legales. Disponível em: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=256863&idParte=1>>. Acesso em: 16. fev.2018

CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

CUNHA, C. (Org). Estudo Comparativo dos sistemas educacionais dos países da UNASUL. Estruturas Normativas, Processos de Formação e Oferta Educacional nos Países da UNASUL. **Elaborado a partir das pesquisas realizadas pelos países da UNASUL, no âmbito do Projeto “Estudo Comparado dos Sistemas Educacionais”**, aprovado no Fundo de Iniciativas Comuns (FIC) da UNASUL. Brasília, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. *Educação e mudança*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FUNDACÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e pesquisas educacionais**, 1, 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/artigoformacao-professores-pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HYPOLITTO, D. **Repensando a formação continuada**, 2004. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/RepensandoAFormacaoContinuada.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

LUNA, M. O papel dos docentes na mudança educacional. O docente como protagonista na mudança educacional. *Revista PRELAC - Projeto Regional de Mudança para a América Latina e o Caribe*, Santiago, n.1, jun. 2005.

MACHADO, M. F. E. **A escola e seus processos de humanização:** implicações da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensinar a todos e a casa um dos estudantes. Brasília: Liber Livro, 2013.

MACHADO, M. F. E.; CAPANEMA, C. F. Identidade com a profissão docente. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Orgs.). **Faculdades de educação e políticas de formação docente.** São Paulo: Autores Associados, 2014, p. 143-156.

MONLEVADE, J. A. C. de. **Valorização salarial dos professores:** o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica. 2000. 280 f. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MURILLO, J. Uma panorâmica da carreira docente na América Latina: sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional. **Revista PRELAC - Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe**, Santiago, n. 1, jun. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA Unesco. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009:** as novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 22 set. 2017.

PONTES DE MIRANDA, F. C. **Comentários à Constituição de 1946**, v. 1, Art. 1-36. Rio de Janeiro: Henrique Cahen Editor, 1947.

PROGRAMA DE REFORMAS EDUCACIONAIS PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (PREAL). **Ficando para trás:** um boletim da educação. Santiago do Chile: PREAL, 2002.

RIBEIRO, O. C.; PASQUALINI, T. T. **Estudo dos planos de carreira por região brasileira:** relatório técnico consolidado. Brasília: MEC, 2012.

SOUZA, J. V. de. Educação superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professor. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina:** lições apreendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 193-240.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente:** análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Editores Argentina S.A, 2007. Disponível em: <<http://www.revistahumanum.org/revista/wp-content/uploads/2014/08/UNESCO-Politicas-docentes.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2017.

_____. Notas sobre la construcción social del trabajo docente. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina:** lições apreendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 253-277.

TERIGI, F. Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. In: MEDRANO, C. V. de; VAILLANT, D. (Coords.) **Aprendizaje y desarrollo profesional docente.** Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2009, p. 89-98. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

URUGUAI. Administración Nacional de Educación Pública. Ordenanza n. 45, 20 de diciembre de 1993. **Estatuto del Funcionario Docente.** Disponível em: <http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/est_fun_docente.pdf>. Acesso em: 16. fev. 2018

VAILLANT, D.; ROSEL, C. (Eds.). **Maestros de escuelas básicas en América Latina:** hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile, PREAL, 2006. Disponível em: <www.oei.es/historico/docentes/.../maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

WELLER, W. Texto para a contracapa do livro. In: BRAY, M; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Pesquisa em educação comparada:** abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 478. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2017.

Capítulo II

O exercício da docência na educação básica: representações sociais de estudantes de licenciaturas

Juliana Lacerda Machado³
Divaneide Lira Lima Paixão⁴

Introdução

Este texto representa um recorte de um estudo qualitativo⁵ que buscou apreender as representações sociais de estudantes dos cursos de Ciências Biológicas e Letras, de uma universidade pública situada em um município do estado de Minas Gerais, a respeito da educação superior, das licenciaturas e das políticas de formação docente. A escolha dos cursos de licenciatura se fez devido à importância que lhe é atribuída ao formar profissionais cuja função é colaborar com a aprendizagem e construção da cidadania dos estudantes e também com o desenvolvimento humano, social e econômico do país.

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).

⁴ Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília.

⁵ A pesquisa foi realizada junto a linha de pesquisa “Política, Gestão e Economia da Educação”, do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília. Os dados foram coletados em 2014 e este capítulo apresenta parte do processo de reflexão e produção coletiva das autoras.

Para fins deste capítulo, o foco da discussão centra-se nos dados referentes às representações sociais dos estudantes sobre a escolha pelas licenciaturas e as expectativas de atuação como professor na educação básica, e o conhecimento que os estudantes, participantes da pesquisa, têm sobre as diretrizes curriculares de seus cursos. A coleta e análise dos dados foram fundamentadas na Teoria das Representações Sociais (TRS), que auxiliou na compreensão mais aprofundada de como indivíduos inseridos em um determinado meio social se apossam do conhecimento produzido a sua volta por suas relações sociais (MOSCOVICI, 1978).

O presente capítulo divide-se em cinco partes. Na primeira parte apresenta-se uma discussão a respeito da atratividade da carreira docente. A segunda parte discute os descaminhos na condução da política educacional em Minas Gerais, já que a pesquisa foi realizada nesse estado. Na terceira e quarta partes são apresentados, respectivamente, os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e os resultados encontrados. Por fim, a quinta parte tece breves considerações finais acerca dos achados da pesquisa.

A atratividade da carreira docente no Brasil

O título dado a este tópico remete a alguns questionamentos: O quão atrativa é a carreira docente para os jovens brasileiros? Quais os aspectos que tornam a docência uma carreira atrativa? E quais os aspectos que a fazem não ser atrativa?

Segundo Louzano et al. (2010), organismos internacionais como o *World Bank* e a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*, apontam que a atratividade da carreira docente pode estar ligada a diversos fatores, entre eles: a) flexibilidade: os professores têm a opção de trabalhar em tempo parcial, unindo outro trabalho à docência, de acordo com as necessidades pessoais e financeiras; b) férias: os professores têm férias mais longas e frequentes do que outros profissionais; c) taxas de desemprego baixas: é raro professores ficarem desempregados por longos períodos; d) altruísmo: os professores carregam consigo a ideia de que podem contribuir para o desenvolvimento social.

No Brasil, no entanto, esses fatores não têm sido suficientes para despertar no jovem o desejo de tornar-se professor da educação básica, já que a precarização da carreira docente tem se intensificado com o passar do tempo. Assim, esses fatores acabam não compensando as condições negativas de trabalho como o baixo *status* social que acompanha a profissão docente, as más condições de trabalho, a exaustiva

jornada de trabalho para compensar os baixos salários, sem falar que os professores pouco influenciam na construção de políticas públicas voltadas à educação, principalmente no que diz respeito ao trabalho do professor em sala de aula, como apontam Gatti e Barreto (2009), Nascimento, Silva e Silva (2014), entre outros.

Pensar em atratividade profissional é pensar também em atratividade salarial, pois os jovens não querem escolher uma profissão que não lhes proporcionará boas condições financeiras. Podem-se citar alguns estudos brasileiros que apontam a relação entre incentivos financeiros e escolha pela carreira docente: Moriconi (2008), Barbosa (2011), entre outros.

De acordo com Moriconi (2008), dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad 1995-2006) mostram que as ocupações no setor privado representam o maior grupo de trabalhadores no Brasil, 75%, enquanto o setor público fica responsável por 20% das ocupações. Os professores das escolas públicas e privadas representam 4,4% e 1,1% da população ativa, respectivamente.

Louzano et al. (2010) chamam a atenção para o fato de que trabalhadores com nível de escolaridade mais elevado que deveriam ser atraídos para a docência, acabam encontrando melhores oportunidades de emprego e remuneração no setor privado. Dessa forma, fica evidente que a precarização da profissão docente representa um empecilho no recrutamento de jovens com rico capital cultural e gosto pelo meio acadêmico. O estudo de Moriconi (2008) aponta que o professor da escola pública ganha, em média, 36% menos do que os trabalhadores qualificados no setor privado e 19% menos que os professores das escolas privadas. E quando comparadas as diferenças salariais entre professores das escolas públicas e profissionais que ocupam outras funções também no setor público, as diferenças são ainda mais gritantes, os salários dos professores passam a ser 52% menores do que o de outros funcionários públicos. A tabela 01 mostra as diferenças salariais entre esses grupos profissionais.

Tabela 01. Diferenças salariais entre professores de escolas públicas e grupos de comparação (médias para 1995 a 2006)

Escolaridade do trabalhador	Outras ocupações no setor privado	Outras ocupações no setor público	Professores do setor privado
	%	%	%
Educação superior	-36,0	-52,1	-19,3
Educação secundária	33,5	0,9	-1,5

Fonte: Pnad/IBGE, 1995 a 2006. In: Moriconi (2008).

Fato positivo também ocorreu no mesmo período. O salário dos professores da escola pública teve um aumento em relação a outras ocupações. Em 1995, esses professores ganhavam 62% menos que outros profissionais do setor privado, já em 2006 essa diferença caiu para 17%, como pode ser observado na tabela 02.

Tabela 02. Diferenças salariais entre professores de escolas públicas e grupos de comparação (para trabalhadores com educação superior)

Ano	Outras ocupações no setor privado %	Outras ocupações no setor público %	Professores do setor privado %
1995	-61,9	-60,4	-30,1
2006	-16,8	-43,3	-4,7

Fonte: Pnad/IBGE, 1995 e 2006. In: Moriconi (2008).

Outro aspecto do salário dos professores que contribui para que o jovem brasileiro não escolha a docência como profissão é o fato de não apenas o salário inicial ser atrativo, mas também as diferenças salariais por anos de experiência são desestimuladoras, pois, como aponta Moriconi (2008), professores com dois anos de experiência ganhavam menos que outros profissionais com o mesmo tempo de serviço, tanto no setor privado como no público, a diferença era de 4,4% e 32,6%, respectivamente. Além do que essa diferença salarial só faz aumentar com o passar dos anos. Portanto “[...] a carreira docente não parece promissora no longo prazo, pois para indivíduos com mais experiência de trabalho, outras ocupações diferentes do ensino são mais vantajosas financeiramente”, como ressaltam Louzano et al. (2010, p. 550) e como também pode ser observado na tabela 03.

Tabela 03. Diferenças salariais entre professores de escolas públicas e grupos de comparação de acordo com anos de experiência (para trabalhadores com educação superior)

Anos de experiência	Outras ocupações no setor privado %	Outras ocupações no setor público %	Professores do setor privado
Até 2 anos	-4,4	-32,6	3,6
20 anos ou mais	-34,9	-46,2	-6,4

Fonte: Pnad/IBGE, 2006. In: Moriconi (2008).

Fica evidente que os baixos salários acabam representando uma das principais causas para a baixa atratividade da profissão docente. Para que essa situação mude é preciso pensar em políticas de valorização da profissão docente, e como aponta Pinto (2009, p. 60), “[...] não existe valorização de uma profissão sem salários atraentes, que estimulem os melhores alunos do ensino médio a optar pela carreira.” Sem falar que um dos grandes indicadores de prestígio de uma profissão é o oferecimento de bons salários a quem opta por segui-la.

A pesquisa de Guimarães-Iosif (2009), realizada com docentes da educação básica em uma escola da rede pública do Distrito Federal localizada em uma das cidades satélites, aponta que além das precárias condições de trabalho, os baixos salários não lhes têm proporcionado exercer de forma plena a cidadania. “Os professores têm se tornado cada vez mais pobres, tanto no aspecto material como no aspecto político” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 150), já que os baixos salários acabam comprometendo a promoção da cidadania docente. Ainda segundo a autora, os participantes da pesquisa afirmaram estar insatisfeitos com os salários que recebiam e acreditam que com menos de 11 salários mínimos não é possível manter condições básicas de sobrevivência em qualquer capital do país.

O professor depende de uma remuneração justa, já que é um profissional que necessita de capital cultural rico, é importante que ele viaje, leia muito, frequente teatros, cinemas, museus, participe de eventos na sua área e tenha condições de atender às necessidades básicas pessoais e de sua família.

Descaminhos na condução da política educacional em Minas Gerais

Os participantes desta pesquisa representam os futuros professores da educação básica de Minas Gerais, estado este que como os demais do Brasil sofre com a presença das políticas educacionais de cunho neoliberal que acabam comprometendo a dimensão crítica da formação política e cidadã dos professores da educação básica.

Guimarães-Iosif (2007, p. 121) ressalta que o professor da escola pública da educação básica é figura crucial para a promoção de uma educação emancipatória, sendo ao mesmo tempo “[...] capaz de fazer com que o aluno aprenda a ser autônomo e sujeito de sua própria história”. Para tanto, é necessário que as políticas de formação docente privilegiem uma formação pautada na politicidade e cidadania, caso contrário, como destaca a autora supracitada, esse professor pode educar para a reprodução ao invés da emancipação.

Os autores Linhares e França Júnior (2013) fazem uma crítica à gestão do governo mineiro, principalmente no que se refere ao período de 2003 até 2014, período em que o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) permaneceu no governo. Tem-se aí dois governos do Senador Aécio Neves (2003 a 2006 e 2007 a 2010)⁶ e parte da gestão de Antônio Augusto Junho Anastasia, no mandato de 2010 a 2014.

De acordo com Linhares e França Júnior (2013, p. 193), esse período representa “[...] um processo de flagrante declínio da educação pública em Minas Gerais, desde a implantação do tão acelerado ‘Choque de Gestão’, indo na contramão das propagandas que o governo faz de si mesmo para a população do Estado”. Os autores ainda afirmam que esse declínio foi observado pela comunidade escolar de Minas Gerais e provocou a perda da qualidade da educação, e comprometeu significativamente as condições de trabalho dos docentes da rede estadual, bem como ameaçou o sentido da educação como um direito constitucionalmente assegurado.

Os fatores de precarização e os poucos incentivos financeiros destinados à profissão docente colaboraram para que os estudantes do ensino médio não se interessem para se tornar professores. Assim, o Brasil tem atraído indivíduos com baixo rendimento acadêmico para os cursos de formação de professores, como apontam Louzano et al. (2010); portanto, deve-se pensar no impacto que essa situação da precarização docente pode provocar sobre a educação básica brasileira, já que os estudantes têm apresentado déficits cada vez mais profundos no que tange à leitura, escrita, conhecimentos gerais e tecnológicos, conhecimentos referentes às disciplinas estudadas na educação básica, como matemática, biologia, história, geografia, sociologia e filosofia, entre outras, como apontam Silva Filho et al. (2007).

O movimento sindical conferiu duras críticas ao governo de Minas Gerais, entre os anos de 2003 a 2014, bem como à ausência de políticas educacionais que busquem a valorização da profissão docente, e por consequência melhores condições de trabalho para os professores. Oliveira (2013, p. 52) aponta três elementos necessários para se reverter parte desse quadro, pelo menos no que diz respeito à atuação docente: “[...] 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a formação inicial e continuada”. Estes elementos citados pela autora correspondem aos que o ‘movimento sindical’ citam como pouco presentes na profissão docente.

⁶ O segundo governo de Aécio Neves não foi completado pelo mesmo, tendo em vista sua renúncia em março em 2010, para concorrer ao Senado da República. Em seu lugar, assumiu seu vice, Antônio Augusto Junho Anastasia.

O “Movimento Educação que Queremos”, em 2009, a partir de dados oficiais, demonstrou os desníveis da implantação do modelo de focalização, em que a prioridade adotada a partir do governo Aécio Neves passa a ser a adoção das políticas chamadas escolas-referência. Esse modelo político educacional é perverso, pois acaba aprofundando as desigualdades regionais, há uma inversão de prioridades, na medida em que uma minoria de escolas é privilegiada em detrimento à maioria, cria-se, portanto, as chamadas ilhas de excelência.

Observa-se, então, que nesse contexto político educacional os professores não são vistos como agentes na promoção de uma educação de qualidade, pelo contrário, eles são responsabilizados quando o estado não atinge os níveis esperados de desempenho e aprendizagem. Para tanto o governo estadual vem criando medidas para solucionar os baixos índices de desempenho, como por exemplo, a premiação para professores por desempenho de suas turmas, como afirmam Linhares e França Júnior (2013).

A formação de professores para a educação básica deve partir de seu campo de prática e agregar a ele conhecimentos que vão além do pedagógico, que partam do princípio da educação cidadã, que tenha um caráter mais humano, social e político, pois, como ressalta Gatti (2010), o trabalho docente deve ter fundamentos e mediações considerados valorosos, por se tratar de formação voltada ao trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Os educadores precisam ter uma formação baseada em uma bagagem cognoscitiva, repleta de conhecimentos, saberes e habilidades, pois como destaca Brzezinski (2007, p. 232), “[...] a polivalência e a especificidade, a participação e a individualização, a liderança e a cooperação, a abstração e as práticas concretas, a detenção do conhecimento e o domínio das tecnologias, a decisão do trabalho em equipe” representam conhecimentos, saberes e habilidades que resultam em uma nova maneira de entender a educação, expressa por Boaventura de S. Santos (1996, p. 17) como “[...] educação para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do passado”, o que acaba representando o conhecimento para a emancipação, tal como postulada pela pedagogia da autonomia defendida por Freire (2011).

Metodologia

O método utilizado foi o estudo de caso, por se tratar da investigação em profundidade de um grupo de indivíduos (MARTINS, 2008). Lançou-se mão

da pesquisa de tipo exploratório e abordagem qualitativa embasada no referencial teórico-metodológico da TRS, em seu enfoque estrutural, mais especificamente no que se relaciona à teoria do Núcleo Central (NC) de Moscovici (1978), e que foi compreendida como uma modalidade sociológica da Psicologia Social (FARR, 1998). Moscovici (2007, p. 181) entende por Representações Sociais “[...] um conjunto de conceitos, explicações e afirmações interindividuais. São equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum.”

Os participantes do estudo foram estudantes dos cursos de Ciências Biológicas e Letras de uma universidade pública do estado de Minas Gerais, correspondendo a um quantitativo de 39 sujeitos, sendo 77,4% (N=30) pertencentes ao sexo feminino. A média de idade dos participantes da pesquisa é de 29 anos, e quanto à etnia, 51,3% (N=20) declararam ser pardos e 69,2% (N=27) se dizem pertencentes a famílias com renda mensal entre 1 e 3 salários mí nimos.

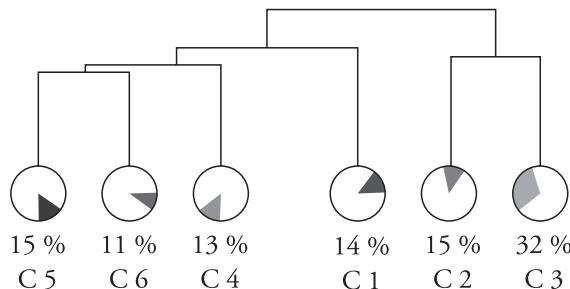
O instrumento utilizado para a geração dos dados foi um questionário e as perguntas que orientaram a realização desta pesquisa foram as seguintes: 1) Por que você escolheu fazer um curso de licenciatura?; 2) Se tivesse nova oportunidade você faria outro curso?; 3) Quais suas expectativas de atuação profissional?; 4) Você conhece as Diretrizes Curriculares para seu curso?

Para a análise dos dados foi utilizado o software Alceste (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto). Esse programa foi utilizado para organizar e classificar dados textuais, por meio de uma análise hierárquica descendente. Essa análise permite a repartição do *corpus* original em *corpus* derivados (classes), devido à semelhança entre as unidades de contexto elementares do texto (UCE). A descrição do conteúdo do texto é realizada por meio de palavras associadas a cada classe, e do contexto em que as mesmas ocorrem (NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 2000).

Apresentação e discussão de resultados

Os discursos dos estudantes de Ciências Biológicas e Letras foram agrupados no mesmo *corpus* de análise e submetidos à análise por meio do *software* Alceste. O *software* identificou 5.718 palavras, sendo 789 palavras diferentes, com uma média aproximada de 7 ocorrências por palavra. Os resultados extraídos a partir da Classificação Hierárquica Descendente podem ser verificados a partir da análise da figura 01.

Figura 01. Classificação Hierárquica Descendente sobre o discurso dos estudantes de Ciências Biológicas e Letras (N=39). C1= Classe 1, C2= Classe 2, C3=Classe 3, C4=Classe 4, C5=Classe, C6 = Classe 6



Fonte: Dados da pesquisa (2014) – *software Alceste*.

Os resultados indicaram a presença de seis classes, distribuídas em dois grandes eixos. O primeiro denominado: *A docência: processo de formação e prática profissional* é composto pelas classes 1, 4, 5 e 6 e retrata os significados relativos à importância do processo de formação docente, bem como a expectativa de atuação da profissão escolhida. O segundo eixo, denominado: *As expectativas de atuação na docência: única opção profissional* é formado pelas classes 2 e 3 e descreve as expectativas de atuação no campo da docência, considerada como única opção profissional para alguns estudantes.

Eixo 1 – A docência: processo de formação e prática profissional

O Eixo 1 é representado por um percentual menor do *corpus* analisado pelo Alceste, com 39% do discurso. Ele é composto por quatro classes 1, 4, 5 e 6 e centra análise nas expectativas do processo de formação docente, bem como na prática docente.

Classe 1 – Escolha pelo curso de graduação

A Classe 1 está relacionada com todas as outras classes do Eixo 1 e concentra o discurso do grupo de estudantes acerca da escolha do curso de graduação. Esta classe representa 14% do total do *corpus* analisado. A tabela 04 mostra as palavras mais significativas nesta classe.

Tabela 04. Classe 1: Escolha pelo curso de graduação

Classe 1: Escolha pelo curso de graduação	χ^2
Prática	60
Regência	51
Amor	41
Transmitir	41
Conhecimento	33
Mudança	31
Lei	25
PCN	16
Profissão	16
Dinheiro	16
Medicina	16
Opção	14
14,0%	

Fonte: Dados da pesquisa (2014) – *software* Alceste.

O conjunto de palavras aqui identificado evidencia que a escolha profissional e o exercício dessa profissão têm relação direta com o amor e sacerdócio pela profissão escolhida, como pode ser observado na fala de um dos participantes transcrita a seguir: “É uma profissão que dá oportunidade ao ser humano de convivência com o outro, amor ao próximo, e não menos importante o amor pela transferência e aperfeiçoamento de conhecimento a todos.” (Estudante 2, Ciências Biológicas, 21 anos).

A profissão docente surge do contexto religioso, nas congregações religiosas que vieram a se tornar congregações docentes, como ressalta Nôvoa (1995). Assim, comprehende-se que a ideia da docência como uma profissão representativa do amor ao próximo, bem como caracterizada como vocação, sacerdócio, esteja ainda presente no discurso de estudantes das licenciaturas.

Classe 4 – O exercício da docência e a legislação: um enfoque negativo

A Classe 4 representa 13% do total do *corpus* analisado. A tabela 05 traz as palavras mais significativas desta classe e remete a uma questão mais negativa dos aspectos legais da docência.

As palavras agrupadas aqui têm alto χ^2 , conforme pode ser evidenciado na tabela 5. Elas retratam que os estudantes deixam claro que conhecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), porém, não conhecem as Diretrizes Curriculares específicas de seus cursos.

Tabela 05. Classe 4: O exercício da docência e a legislação: um enfoque negativo

Classe 4: O exercício da docência e a legislação: um enfoque negativo	χ^2
Alunos	66
Fundamental	55
Médio	55
Sala	45
Lecionar	44
Incentivo	44
Diretrizes	44
Professor	32
Ensinar	27
Direitos	27
Estágio	18
Aprender	18
13,0%	

Fonte: Dados da pesquisa (2014) – software Alceste.

O discurso agrupado aqui é de estudantes que apontam a LDB como sendo uma lei que rege e orienta a prática docente, bem como os currículos escolares. Como pode ser observado nas falas representantes desta classe: “Cheguei a ler a Lei de Diretrizes e Base da Educação e me lembro das leis específicas para o ensino médio e fundamental, inclusive consta na Lei de Diretrizes e Base o papel que o professor deve desempenhar na sala de aula.” (Estudante 3, Ciências Biológicas, 24 anos)

Percebe-se que o estudante evidencia a existência de *leis* que norteiam o trabalho do professor em sala de aula. No discurso analisado o estudante parece demonstrar preocupação com o “papel” que ele deverá desempenhar em sala de aula. Assim, a universidade deveria se aproximar mais da escola para que os futuros professores realmente passassem a conhecer a prática escolar.

Classe 5 – Amor pelo Ensino

A Classe 5 representa 15% do total do *corpus* analisado. A tabela 6 traz as palavras mais significativas desta classe que remetem a uma concepção mais positiva dos aspectos de atuação na docência.

Tabela 06. Classe 5: Amor pelo Ensino

Classe 5: Amor pelo Ensino	χ^2
Criança	48
Pedagogia	48
Feliz	39
Magistério	39
Trabalho	38
Gostar	30
Aula	29
Educação	27
Interesse	23
Psicologia	18
Dinheiro	16
Vida	14
15,0%	

Fonte: Dados da pesquisa (2014) – *software* Alceste.

A reconstrução do discurso da Classe 5 demonstra que apesar da docência enfrentar uma série de adversidades como a precarização dessa profissão, ainda assim existem estudantes dos cursos de licenciatura que dizem ter amor pela profissão e sentem vontade de segui-la. Alguns manifestam inclusive o desejo de cursar Psicologia ou Pedagogia na busca por aperfeiçoamento, já que querem trabalhar com educação infantil. A ênfase desta classe, recai, portanto, nesse desejo manifesto de se aperfeiçoar na docência, como pode ser observado nos discursos a seguir:

Faria pedagogia, porque me interesso muito, e gosto de trabalhar também com as crianças. Gosto de ser professor e pretendo sim trabalhar nessa profissão, apesar dos obstáculos que se tem que enfrentar nos dias de hoje. (Estudante 34, Letras, 31 anos)

Atualmente faço letras, mas quero ainda a complementação em pedagogia. Faria pedagogia ou psicologia, quero dar seguimento ao curso do magistério, fazendo a complementação em pedagogia, pois dou aula para crianças e gostaria de me especializar mais. Fiz o

magistério e a partir daí me senti encantada com a educação. Gosto muito de trabalhar com a alfabetização, é gratificante. (Estudante 28, Letras, 37 anos)

Os discursos retratam as percepções de estudantes que realmente desejam seguir a carreira docente, e demonstram ser indivíduos comprometidos com a profissão escolhida e que desejam se especializar na tentativa de oferecer uma melhor educação aos estudantes da educação básica. Evidenciam respeito e admiração pela docência sem doses exageradas de romantismo, já que em alguns momentos de suas falas deixam claro que têm consciência das dificuldades que enfrentarão na profissão escolhida.

Classe 6 – Processos de formação docente

A Classe 6 representa 11% do total do *corpus* analisado. A tabela 07 traz as palavras mais significativas desta classe e que remetem à preocupação com a formação inicial e continuada, pois os discursos dessa classe apontam que para ser bom professor é necessário preparar-se academicamente.

Tabela 07. Classe 6: Processo de formação docente

Classe 6: Processo de formação docente	χ^2
Formação	49
Pensar	47
Valorização	47
Contribuir	47
Necessário	47
Desenvolvimento	47
Ensinar	31
Atuação	30
Identifício	30
Profissional	30
Professor	25
Falta	20
11,0%	

Fonte: Dados da pesquisa (2014) – *software Alceste*.

As palavras da tabela 07 apresentam uma visão positiva sobre a formação continuada. É importante que os futuros professores tenham a percepção de que o ofício do professor requer estudo contínuo. Vejamos as falas a seguir, que são representativas desta classe, conforme apontado pela análise do Alceste.

Pretendo poder fazer o que aprendi aqui na universidade, o melhor para contribuir na formação também de outras pessoas. Atuar como professor crítico reflexivo para o aluno saber pensar e agir. (Estudante 16, Ciências Biológicas, 39 anos)

Ser uma profissional qualificada tendo em mente que para ensinar é necessário estar em busca diária pelo conhecimento e ser uma companheira dos discentes. (Estudante 15, Ciências Biológicas, 23 anos)

Estas falas demonstram preocupação com a formação do professor, bem como com a atuação que o professor terá em sala de aula.

Quando se pensa no processo de formação docente é importante buscar ultrapassar a lógica do conhecimento como formação para a lógica do trabalho docente na educação básica nas áreas científicas, e criar uma relação com o futuro local de trabalho: o espaço escolar, que é onde se realiza a formação permanente como destaca Silva K. (2012). A autora ainda ressalta que um espaço de formação é uma unidade dependente e complementar de outro, daí a importância da aproximação entre universidade e educação básica.

Eixo 2 – As expectativas de atuação na docência: única opção profissional

O Eixo 2 abrange um percentual maior do *corpus* analisado pelo Alceste, com 61% do discurso. Ele é composto por duas classes bem definidas e centra análise nas expectativas da atuação profissional e na justificativa da escolha profissional.

Classe 2 – Escolha pela docência devido a condições financeiras precárias

A Classe 2 representa 15% do total do *corpus* analisado. A tabela 08 traz as palavras mais significativas desta classe e aponta os discursos de alguns estudantes

a respeito da opção pela docência como profissão devido a condições financeiras precárias, sendo que estas lhe impedem de cursar outros cursos que exigem uma condição econômica melhor.

Tabela 08. Classe 2: Escola pela docência devido a condições financeiras precárias

Classe 2: Escola pela docência devido a condições financeiras precárias.	χ^2
Condições	56
Financeiras	56
Única	48
Falta	42
Optei	39
Psicologia	33
Engenharia	30
Universidade	29
Cidade	23
Sonho	16
Pagar	16
Salário	16
15,0%	

Fonte: Dados da pesquisa (2014) – *software Alceste*.

Alguns estudantes manifestaram o desejo de cursar engenharia, psicologia, nutrição e direito, pois segundo eles, estes cursos lhes renderiam melhores condições de trabalho e salários, bem como maior realização pessoal e social, já que são cursos com maior prestígio social em relação à docência.

Faço letras por falta de oportunidade. Faria psicologia, nutrição ou direito. Devido a condições financeiras de minha família optei em estudar em uma universidade pública, porém com o tempo aprendi a gostar do curso de letras. (Estudante 24, Letras, 20 anos)

Não escolhi, moro em cidade do interior e não tenho condições financeiras para arcar com as despesas de graduação. A única universidade pública que temos apenas oferece na nossa região cursos de licenciatura. (Estudante 4, Ciências Biológicas, 41 anos)

Faço por falta de opção. Faria outro curso e não tenho expectativas com esse. (Estudante 18, Ciências Biológicas, 21 anos)

Observa-se nos discursos a não identificação dos estudantes com as licenciaturas cursadas; eles apenas as fazem por uma questão financeira, pois não têm como arcar com as despesas de outros cursos que lhes renderiam melhores salários e maior reconhecimento social como profissionais.

Contribuindo com esta discussão, Nascimento, Silva e Silva (2014) observam que nos registros da Relação Anual de Informação Sociais (Rais) 2012, os profissionais de atividades pedagógicas apresentaram remuneração horária média 20% inferior ao de profissionais de outras carreiras que exigem formação superior. Segundo Neri (2013), quando se trata da remuneração, o salário mensal médio das carreiras ligadas a licenciaturas é o terceiro mais baixo entre 48 carreiras pesquisadas. Assim, o indicador remuneração em relação à atratividade docente acaba tendo um grande peso no momento em que o jovem brasileiro vai fazer sua escolha profissional, o que contribui para que a docência não seja uma profissão atrativa.

Os discursos fazem suscitar um questionamento: Quem é o sujeito que está sendo atraído para a carreira docente no Brasil? Para essa questão talvez seja interessante referir a pesquisa realizada por Louzano et al. (2010), em que os pesquisadores apontaram que dos jovens brasileiros que fizeram o Enem 2005 apenas 11% manifestaram desejo de se tornar professores do ensino fundamental ou médio, sendo que entre esses apenas 5% estavam entre os 20% dos estudantes com melhor desempenho, e 16% estavam entre os 20% com pior desempenho. Portanto, apenas 10% dos interessados em seguir a carreira docente estão entre os melhores alunos do ensino médio do país. Os dados referidos demonstram que no Brasil a carreira docente parece atrair uma porcentagem elevada de estudantes menos qualificados, o que pode explicar, ainda que parcialmente, os resultados encontrados nas avaliações em larga escala aplicadas no Brasil. Isto não significa que a culpa dos resultados pífios seja exclusivamente dos docentes, mas pode revelar uma das nuances que contribuem para tal, já que o espaço da sala de aula tem sido ocupado não pelos melhores estudantes, mas por aqueles que, não tendo outra opção, fazem da docência sua última fonte de recurso financeiro.

Classe 3 – Expectativa de atuação profissional dos estudantes de Ciências Biológicas

A Classe 3 representa 32% do total do *corpus* analisado, é, portanto, uma classe bastante representativa, devido ao seu tamanho. A tabela 09 traz as palavras com

maiores χ^2 , isto é, as palavras mais significativas desta classe que apontam os discursos dos estudantes de Ciências Biológicas em relação à atuação deles na docência.

Os discursos destes estudantes demonstram que eles não têm muitas expectativas de atuar como professores da educação básica; alguns dizem querer se tornar bacharéis, outros gostariam mesmo é de cursar outro curso superior como engenharia ambiental ou agronomia, já que nestes cursos eles teriam melhores condições de trabalho, melhores salários e *status social*, além, é claro, de realização pessoal.

Tabela 09. Classe 3: Expectativa de atuação profissional dos estudantes de Ciências Biológicas

Classe 3: Expectativa de atuação profissional dos estudantes de Ciências Biológicas	χ^2
Biólogo	55
Ciências	45
Bacharel	41
Não	38
Concurso	31
Objetivo	31
Pesquisa	31
Fazendo	29
Cursinho	25
Mestrado	25
Conseguir	25
Amo	16
	32,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2014) – *software Alceste*.

Nesta classe surge um dado interessante: os discursos dos alunos de Ciências Biológicas demonstram que eles têm grande interesse pela pesquisa, já que muitos desejam cursar o bacharelado e não a licenciatura. Outro dado interessante é o fato de eles apontarem o desejo de se tornarem professores depois de cursar o mestrado e o doutorado, ou seja, eles não têm expectativas de ser professores na educação básica, porém, desejam atuar na educação superior como professores pesquisadores.

Escolhi biologia porque amo, a licenciatura veio depois, hoje não me vejo em nenhuma outra profissão. Pretendo fazer mestrado e me especializar mais na área que eu amo que é herpetologia (estu-

dos dos anfíbios e répteis), mas quero sim licenciar, terei orgulho de me identificar como professor e fazer por onde, ser um bom profissional. (Estudante 1, Ciências Biológicas, 27 anos)

Estou amando, embora não tenha sido minha primeira escolha. Faria outro curso biologia bacharel ou engenharia ambiental. Amo biologia e tudo relacionado ao meio ambiente, mas gosto de pesquisa, laboratório, a licenciatura não é meu objetivo. (Estudante 6, Ciências Biológicas, 22 anos)

Ainda não consegui descobrir minha vocação para ser professor. Não tenho muita certeza quanto a ser professor, possivelmente prestarei concurso para a área de biologia. (Estudante 12, Ciências Biológicas, 46 anos)

Ficou evidente que esses estudantes não assumem a docência como a principal profissão a ser seguida, antes desejam ser e/ou se tornar pesquisadores, analista de serviço público, para em seguida serem professores universitários, mas não professores da educação básica. Pimenta e Anastasiou (2005) apontam que a docência passa a ser valorizada pelos profissionais quando ela não é a principal profissão, mas quando ela passa a ser agregada a sua profissão específica (médico, engenheiro, nutricionista, advogado, biólogo); porém, quando desvinculada da profissão específica, a identidade do professor passa a ter menor valor.

As autoras ainda ressaltam que quando a docência no ensino superior é exercida simultaneamente às atividades autônomas, e os profissionais dentro dos seus consultórios, clínicas, escritórios se identificam como professores universitários, isso acaba proporcionando maior valorização social do título de professor. Porém, o título de professor sozinho parece indicar uma identidade profissional menor, já que parece se referir apenas aos professores da educação básica.

Considerações finais

Os resultados deste estudo, revelados por meio da análise hierárquica descendente, realizada com a ajuda do software Alceste, evidenciam a necessidade de despertar no jovem brasileiro o desejo legítimo de se tornar professor, caso contrário, existirão poucos professores que realmente serão professores por opção e não por falta dela.

Outro fato a se fazer notar é o de que muitos jovens querem estudar, mas não querem qualquer curso, eles têm sonhos e querem realizá-los. Deveria ser

preocupação das políticas públicas oferecer a oportunidade de formação de acordo com o desejo de cada um, assim teríamos mais profissionais comprometidos com o desenvolvimento social, humano, ético e econômico do país.

Os jovens estudantes desta pesquisa, pertencentes aos cursos de Ciências Biológicas e Letras, deixam transparecer um dos maiores problemas que o Brasil enfrenta hoje no que tange à formação de professores, a hierarquização dos saberes, em que algumas disciplinas, e, portanto, cursos, recebem mais ou menos prestígio social, prejudicando a identidade profissional docente e deixando à mostra essa ferida social mal resolvida, um problema que tem afastado, deliberadamente, os jovens da atividade docente.

Referências

- BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros:** implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livros, 2011.
- BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: e tensão entre instituído e instituinte. **RBPae**, Recife, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.
- FARR, R. M. **As raízes da psicologia social moderna.** Trad. P. A. Guareschi e P. V. Maya. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.
- GUIMARÃES-IOSIF, R. **A qualidade da educação da escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada:** implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. 310f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

_____. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil:** impedimentos para a Cidadania Global Emancipada. Brasília: Liber Livro, 2009.

LINHARES, C. B.; FRANÇA JÚNIOR, A. O direito à educação na berlinda: Minas Gerais e os descaminhos na condução da política de educação. In: REIS, G.; OTONI, P. (Orgs.). **Desvendando Minas:** descaminhos do projeto neoliberal. Belo Horizonte: Cedebras, 2013.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORICONI, G. **Os professores são mal remunerados nas escolas públicas brasileiras?** Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, FGV, São Paulo, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais:** investigação em psicologia social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOVIMENTO EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS. **Documento crítico ao Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais.** 2009. Disponível em: <<http://sinprominas.org.br/noticias/movimento-educacao-que-temos-educacao-que-queremos-sera-lancado-no-dia-113>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

NASCIMENTO, P. A. M.; SILVA, C. A.; SILVA, P. H. D. da. Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil. **Radar:** tecnologia, produção e comércio exterior. Brasília: Ipea, n. 32, p. 37-51, abr. 2014.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, E. V. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia da SBP,** Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 287-299, 2000.

NERI, M. Escolhas universitárias e performance trabalhista. **Radar:** tecnologia, produção e comércio exterior, Brasília: Ipea, n. 27, p. 7-20, jul. 2013.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, J. M. de R. Remuneração adequada do professor – desafio à educação brasileira. **Retratos da escola.** Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67. jan./jun. 2009.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 4. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Universidade e Escola de Educação Básica: lugares formativos possibilitando a valorização do profissional da educação. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Orgs). **Universidade e Educação Básica:** políticas e articulações possíveis. Brasília: Faculdade de Educação – Universidade de Brasília: Liber Livro, 2012. cap. 3, p. 199-212.

Capítulo III

Licenciaturas da Faculdade SESI-SP de Educação: áreas de conhecimento e residência educacional

Adilson Dalben⁷
Alexander Montero Cunha⁸
Ana Luiza Marcondes Garcia⁹
Fernanda Oliveira Simon¹⁰
Hermes Talles dos Santos¹¹
Luiza Helena da Silva Christov¹²
Rosangela de Souza Bittencourt Lara¹³

Introdução

A Faculdade Sesi-SP de Educação (Fasesp) começa a ser concebida em 2010, quando a Fiesp e o Sesi-SP entenderam que a criação de uma faculdade de educação, com vocação exclusiva para a formação de professores e com uma proposta pedagógica

⁷ Prof. Dr. Coordenador, da Licenciatura em Matemática (Fasesp)

⁸ Prof. Dr. ex-Coordenador da Licenciatura em Ciências da Natureza

⁹ Profa. Dra. Coordenadora da Licenciatura em Linguagens

¹⁰ Profa. Dra. Coordenadora da Licenciatura em Ciências da Natureza

¹¹ Prof. Dr. Coordenador da Licenciatura em Linguagens

¹² Profa. Dra. Coordenadora, da Licenciatura em Ciências Humanas

¹³ Profa. Mestre Pesquisadora Institucional

diferenciada, poderia colaborar com a educação básica. Assim, foi estabelecida a meta de ofertar um modelo de referência para a formação inicial de professores.

À época, foi priorizado o enfrentamento de duas principais demandas: a indissociabilidade entre a teoria e a prática docente e uma formação que permitisse uma abordagem curricular para superar a excessiva fragmentação dos conteúdos escolares.

Assim, surgiram as duas características dos cursos de licenciatura: a Residência Educacional, pretendendo aprimorar o Estágio Curricular Obrigatório, como descrito no Parecer CNE/CP n. 09/2001, e a formação por áreas de conhecimento, como previsto no preconizado na Resolução CNE/CEB n. 02, de 30 de janeiro de 2012, baseada no Parecer CNE/CEB n. 05/2011 e que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Após essa fase inicial, já em 2012, um Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Pedagógicos dos quatro cursos foram concluídos. Foram elaborados por uma equipe de Analistas Educacionais da própria Divisão de Educação do Sesi-SP.

Para a elaboração das matrizes curriculares dos cursos, dois desafios foram postos. O primeiro foi a busca pela superação dos problemas encontrados nas respostas das seguintes perguntas: “Em que medida os conhecimentos abordados nos cursos de licenciatura são usados no exercício docente na Educação Básica?” e “Os conhecimentos necessários para o exercício docente na Educação Básica são abordados nos cursos de licenciatura?”. O segundo desafio foi a elaboração de um currículo por área de conhecimento a ser feito por uma equipe de profissionais formados em disciplinas.

Durante os anos de 2015 e 2016, o Ministério da Educação publicou os Pareceres¹⁴ que reconheciam a faculdade e autorizavam o funcionamento dos quatro cursos. Ainda em 2016, alguns cursos de especialização foram criados com o objetivo de experimentar os módulos propostos nos cursos de graduação, ao mesmo tempo em que uma equipe de consultores foi contratada para auxiliarem os coordenadores de cada um dos cursos no aprimoramento dos projetos pedagógicos dos cursos. Em 2017, foram iniciados os quatro cursos de licenciatura.

¹⁴ A Faculdade Sesi-SP de Educação, foi credenciada por meio da portaria 724/2015, publicada em 15 de julho de 2015, no Diário Oficial da União (DOU), com base no parecer nº 70/2015, da Câmara de Educação Superior e do Conselho Nacional de Educação. Os cursos de Licenciatura em Linguagens e Códigos e Ciências: Biologia, Física e Química, foram autorizados pela Portaria SERES n. 583/2015 e curso de Licenciatura em Ciências Humanas, por meio da Portaria SERES n. 584/2015, ambas publicadas em 17 de agosto de 2015, no DOU; foi publicado na mesma data, e o curso de Licenciatura em Matemática, autorizado pela Portaria SERES n. 463, de 9 de setembro de 2016, publicada em 12 de setembro de 2016 no DOU.

1. A inovação curricular da Faculdade Sesi-SP de Educação

Diferentes documentos oficiais como diretrizes, pareceres e relatórios de pesquisas destacam os desafios a serem enfrentados por políticas de formação inicial de professores no Brasil. São eles: romper com a fragmentação da formação dos professores; eliminar a distância entre os cursos de licenciatura e as escolas de Educação Básica; incluir o desenvolvimento cultural na formação inicial do docente; estabelecer conteúdos objetivados na Educação Básica; oportunizar práticas significativas para o ofício de professor; adequar a pesquisa enquanto investigação na produção de saberes e considerar as especificidades próprias das etapas e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular da Educação Básica.

Visto dessa perspectiva, o modelo predominante de formação docente no Brasil não atende em diversos aspectos a proposta de promover uma educação que não esteja limitada à simples aquisição de conhecimentos, mas que estimule a construção de novos saberes e valorize o comprometimento com a ética, a cidadania e a justiça social. Segundo Schön (1995), o enfrentamento da crise nos cursos de formação inicial de professores demanda o rompimento com modelos de racionalidade técnica, de forma a superar a visão aplicacionista e o discurso prescritivo na formação docente.

Nesse prisma, a organização de currículo por área de conhecimento na Educação Básica evidentemente impacta na formação de professores, o que também está disposto na Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro 2012: “Art. 22. Estas Diretrizes devem nortear a elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação”.

Além das disposições presentes nessas diretrizes, a concepção do currículo por área de conhecimento é adotada pelo Inep/MEC na formulação das provas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação enfatiza a necessidade da formação inicial de professores para atender essa realidade:

Quanto aos professores, tantas vezes já foi assinalado o distanciamento ou mesmo a inadequação da sua formação inicial, a qual não capacita seus licenciandos para uma docência integradora e interdisciplinar, como orientada por este Conselho nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica¹⁵.

15 Parecer CNE/CP n. 11/2009.

A formação em nível superior por área de conhecimento ou por meio de abordagem interdisciplinar é uma proposta relativamente nova no Brasil. Tem início em 2005, com cursos de bacharelado e não em licenciaturas. Atualmente, contamos com 59 cursos nesse formato ofertados por 19 universidades federais, segundo o Guia do Estudante de 2017¹⁶.

Apesar de os bacharelados terem se iniciado a partir de 2005, a formação por área de conhecimentos vem sendo debatida no Brasil desde o começo dos anos 2000. Trata-se de uma formulação polêmica que vem recebendo críticas e apoiadores em diferentes espaços de debate, sobretudo no campo da formação de educadores. Se os bacharelados se consolidam e chegam quase a 60 no país, o mesmo não se pode afirmar a respeito de licenciaturas interdisciplinares.

Por que a proposição de licenciaturas por área de conhecimentos é polêmica e provoca críticas e receios de movimentos de educadores e de pesquisadores em educação?

O primeiro receio diz respeito ao risco de reducionismo dos conteúdos formadores. Alguns pesquisadores e movimentos afirmam que a articulação de disciplinas em áreas levaria necessariamente a um barateamento e exclusão de corpos teóricos das disciplinas que compõem uma área.

O segundo problema apontado por educadores refere-se ao risco de redução do corpo de professores, uma vez que no lugar de 4 – de Ciências Humanas – ou 3 – de Ciências da Natureza – teríamos apenas um professor. Para alguns, essa medida interessaria à gestão de políticas públicas de estados e municípios cujo objetivo fosse reduzir investimentos em educação.

Outro problema ainda se refere ao fato de que, no Brasil, não temos um volume significativo de projetos interdisciplinares que possam oferecer subsídios para o desenvolvimento de um currículo por área de conhecimento.

Uma vez destacadas três motivações para a crítica à formação por área, podemos pensar os benefícios desse modelo para uma formação mais efetiva em termos de preparar os professores para o exercício da docência. Começamos por responder às motivações para as críticas.

O risco de reducionismo em relação aos conceitos e teorias de cada disciplina precisa ser melhor estudado, porém, antes mesmo de termos elementos mais precisos de pesquisas sobre o assunto, sabemos que nossas licenciaturas tradicionais contam

¹⁶ <<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/entenda-o-que-sao-bacharelados-interdisciplinares/>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

com conteúdos e teorias que nunca serão ensinados diretamente na educação básica.

Não se quer dizer com isso que o futuro professor não deva estudar para além do que vai ensinar diretamente (certamente isso é necessário), mas que é possível e desejável rever, selecionar e dar sentido para o que privilegiar na sua formação. Além disso, o mundo da informação e as tecnologias da comunicação ampliam em progressão geométrica o conjunto de conhecimentos disponíveis, de forma que as licenciaturas precisam perder de vista a pretensão de conseguirem oferecer informação e formação sobre tudo o que as ciências e cada disciplina podem contemplar. Focar nos conteúdos fundamentais para a compreensão dos projetos contemporâneos de cada área, em diálogo com sua trajetória histórica, pode ajudar nas sínteses necessárias ao ensino na educação básica mais do que em apresentações de teorias que nunca serão estudadas e aplicadas em nível básico.

Além disso, mais do que apresentar extensos conjuntos de conceitos de cada disciplina, é importante a articulação de cada conceito com sua forma de ensinar, com experiências desafiadoras desde o início das licenciaturas em termos de se encontrar soluções para diversos problemas de conhecimentos que surgem a partir da curiosidade de crianças e jovens imersos no mundo atual. A nosso ver, trate-se, portanto, de formar o professor que, autonomamente, sabe como buscar a informação, um professor que pesquisa, lê criticamente, reflete, acompanha o debate sobre as questões da área, e, principalmente, é capaz de convidar e orientar seus alunos a pesquisar com ele o que talvez não domine.

Sobre o risco de se reduzir o corpo de professores e com isso o número de vagas disponíveis em nossa sociedade, é importante lembrar que já contamos com déficit de professores e que a garantia de ampliação do quadro desses profissionais depende muito mais das lutas travadas para reduzir número de alunos em sala e ampliar simultaneamente unidades escolares, garantindo acesso e permanência, além de atenção mais individualizada para cada jovem e criança. A atratividade da carreira do magistério vem sendo atingida por baixos salários e péssimas condições de trabalho. Esses são os riscos efetivos e fortes para a redução de professores.

Importante lembrar, também, que a abordagem interdisciplinar não dispensa o estudo disciplinar. Especificidades de cada disciplina devem ser preservadas e articuladas com outras disciplinas, inclusive de outras áreas de conhecimento. E as escolas devem contar com professores de todas as disciplinas. Os professores formadores por área terão maiores condições de ajudar os colegas a integrarem conhecimentos em projetos diversos.

Um projeto por área de conhecimento exige rigor e cuidados:

1. Buscar relações interdisciplinares requer estudos e encontros entre professores e pesquisadores.
2. Requer acompanhamento cuidadoso e avaliativo dos projetos em implementação.
3. No caso das licenciaturas, o encontro entre teoria e prática, entre conceitos e formas de ensinar, entre experiências sempre surpreendentes trazidas por jovens e crianças e referências teóricas são fundamentais.
4. A presença de professores de cada disciplina, tanto na licenciatura quanto na escola básica, pode garantir o diálogo permanente entre área e disciplina.

Os projetos por área podem sim sofrer reduções e aligeiramentos da formação docente, a depender das políticas públicas implementadas para tanto, a depender dos educadores participantes do projeto. Com isso, queremos dizer que um projeto de tal natureza não é reducionista em si. Como também não é garantia de boa formação em si, da mesma forma que não o é um projeto de formação por disciplinas. Cuidados são necessários e a aposta é oferecer um currículo comprometido com a educação básica, com os aprofundamentos que os professores precisam para ensinar e para ler o mundo como criadores de sua docência, mais do que consumidores pouco críticos de conceitos e teorias.

O maior benefício de uma licenciatura por área de conhecimento é aproximar o futuro professor de questões centrais da área, de métodos para a produção de conhecimentos de cada área e de metodologias para compreender o mundo de forma integrada. É oferecer subsídios para a religação dos saberes e não para a sua fragmentação.

Uma licenciatura organizada por área de conhecimento obriga a priorizar teorias e conceitos sob o critério do que se configura como mais interessante para a formação de crianças e jovens.

E não seria honesto fechar esse texto sem o registro de que não temos experiências suficientes para afirmar se o modelo por área garante melhor preparo de professores, mas podemos com absoluta certeza afirmar que o modelo disciplinar tal como o vivenciamos hoje no Brasil tem deixado muito a desejar.

As 4 licenciaturas da Faculdade Sesi-SP de Educação apresentam eixos articuladores de unidades curriculares semelhantes. Convém esclarecer que a palavra *disciplina* foi substituída pela expressão *unidade curricular*, uma vez que a abordagem interdisciplinar é um dos princípios organizadores do currículo. As Licenciaturas de Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza contam com 4 eixos semelhantes, a saber: Eixo 1 - identificado como Educação

e Profissionalização Docente, cujo objetivo central é analisar teorias educacionais, filosóficas e sociológicas em diálogo com leituras sobre o cotidiano escolar e sobre projetos não formais de educação; Eixo 2 - denominado Didáticas de Ciências Humanas, da Natureza ou Linguagens; Eixo 3 - identificado como Conhecimentos interdisciplinares em Ciências Humanas, da Natureza ou Linguagens e Eixo 4 - identificado como Conhecimentos específicos em Ciências Humanas, da Natureza ou Linguagens. No caso da Licenciatura em Matemática os eixos são: Eixo 1 - Educação e profissionalização docente, exatamente como nas três licenciaturas já citadas; Eixo 2 - Educação Matemática e Cultura; Eixo 3 - Números e operações; Eixo 4 - Geometria e Eixo 5 - O Cálculo e a Matemática na educação básica.

2. A Residência Educacional como condição fundamental para formação docente

O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura da Faculdade Sesi-SP de Educação preveem o desenvolvimento da Residência Educacional que se desenvolve ao longo de todo o curso e desde o primeiro semestre.

A Residência Educacional é proposta em três modalidades que se diferenciam por sua finalidade, carga horária e exigências legais.

A primeira modalidade, denominada **Estágio Curricular Obrigatório**, é a parte da Residência Educacional que atende ao especificado no inciso II do art. 13 da Resolução CNE/CP n. 2 de 2015 e ao determinado na Lei Federal n. 11.788/2008. Ela ocorre nos 3º e 4º anos e possui uma carga horária total de 400 horas em cada curso.

A segunda modalidade, denominada **Residência Educacional Curricular**, é prevista no Projeto Pedagógico de cada Curso e obrigatória para todos os estudantes matriculados nos cursos de licenciatura da Faculdade Sesi-SP de Educação. Ela é executada desde o início do curso para garantir a vivência necessária para a problematização da realidade educacional e uma formação mais significativa dos futuros professores. Nas atividades da Residência Educacional Curricular, todo estudante se compromete junto às demais partes, através de um Termo de Compromisso de Residência Educacional, com o cumprimento de carga horária de 5 horas semanais em quatro semestres do curso (do 1º ao 4º semestre) e de 8 horas semanais nos outros quatro semestres do curso (do 5º ao 8º semestre).

A terceira modalidade, chamada **Programa de Vivência Profissional**, é uma atividade extracurricular da Residência Educacional, apresentada ao estudante como uma opção para a isenção parcial ou total das mensalidades do curso no qual está matriculado. Trata-se, portanto, de um programa de apoio ao discente. A carga horária proposta neste programa visa complementar as especificadas para as duas atividades curriculares anteriores e, em função da isenção pretendida pelo estudante no ato da sua matrícula semestral, conforme tabela abaixo:

Desta forma, a carga horária total da Residência Educacional está especificada abaixo.

Tabela 01: Carga horária total da Residência Educacional

Opção	Residência Educacional	CH-1º e 2º Anos	CH-3º e 4º Anos
1	Isenção total das mensalidades	20	20
2	Isenção de 2/3 das mensalidades	15	16
3	Isenção de 1/3 das mensalidades	10	12
4	Sem Isenção das mensalidades	5	8

CH = Carga horária semanal total da Residência Educacional

Fonte: Faculdade Sesi-SP. Regulamento Residência Educacional 2018.

Um dos principais méritos da Residência Educacional, em suas três modalidades, é garantir, desde o 1º semestre de curso, a articulação entre a teoria e a prática docente, por meio da inserção dos estudantes em escolas de Educação Básica; de início, na Rede Escolar do Sesi-SP, podendo, ao longo dos quatro anos do curso, contar com a parceria de outras redes de ensino, públicas e privadas. A Residência Educacional poderá ser desenvolvida, também, em espaços educacionais não escolares, tais como bibliotecas, FAB LAB¹⁷, ONGs e museus. Fundamenta-se no desenvolvimento de metodologia de ação-reflexão-ação, favorecendo assim a efetiva construção das relações entre teorias e práticas.

A Residência Educacional, numa perspectiva formativa, é composta por três componentes: Orientação, Sistematização e Atividades no Local de Residência. A

¹⁷ FAB LAB (abreviação do termo em inglês *fabrication laboratory*) é uma plataforma de prototipagem rápida de objetos físicos e está inserida em uma rede mundial de quase oito centenas de laboratórios: dos Estados Unidos ao Afeganistão, da Noruega a Gana, de Costa Rica a Holanda. Tem como base o empoderamento do aluno e da comunidade local e é apoiado por uma realidade global, que é a rede internacional.

Orientação é feita por um professor do corpo docente da faculdade, o professor orientador, e realizada na Faculdade, em reuniões semanais de 2 horas, em grupos de até 10 alunos. Este professor orientador acompanha a atuação de cada estudante, proporcionando a escuta e a socialização das experiências vividas e o fornecimento de subsídios teóricos e práticos.

A sistematização possui carga horária de 3 horas semanais, em que cada residente desenvolve seu trabalho de forma autônoma, produzindo relatos sobre as experiências vividas semanalmente na escola, desenvolvendo reflexões a partir dos subsídios teóricos fornecidos pelo professor orientador, compondo paulatinamente seu portfólio e o seu Relatório Semestral de Residência Educacional.

Tanto a Orientação quanto a Sistematização de Residência Educacional revelaram-se como fundamentais para a construção da relação entre teoria e prática e para a valorização dos estudos teóricos por parte dos residentes. Simultaneamente, os problemas vivenciados nas escolas básicas pelo residente favorecem a significação e compreensão dos aportes teóricos desenvolvidos em cada unidade curricular das licenciaturas.

As Atividades no Local de Residência consistem na presença física do estudante em uma escola de educação básica ou espaço educacional não escolar como museus, projetos sociais e outras instituições culturais.

O acompanhamento avaliativo de nossa Comissão Própria de Avaliação (CPA) permite registrarmos nesse artigo alguns aspectos relativos à Residência Educacional já analisados.

Apesar de ter sido previsto que a atuação dos residentes no 1º semestre de curso fosse predominantemente de observação das aulas, dos docentes e da escola como um todo, já que uma atuação mais efetiva só ocorreria a partir do terceiro ano da Licenciatura, 55% dos residentes – em total de 110 alunos – foi convidado a participar efetivamente da aula pelos próprios professores da escola básica. Isso permitiu um maior protagonismo e potencializou o aprendizado de gestão da sala de aula desde o primeiro ano de formação.

Os modos de participação foram descritos como:

- Auxílio em experimentos, no caso de Ciências da Natureza;
- Elaboração de pesquisa para subsidiar a exposição dos professores;
- Auxílio junto às crianças e jovens para elaboração de tarefas diversas;
- Acompanhamento de grupos de alunos para superação de dificuldades conceituais;
- Auxílio com jogos e brincadeiras nos momentos de intervalo;

- Auxílio nos momentos de refeições das crianças no Fundamental I.

A respeito dos aprendizados construídos no processo de Residência Educacional, os alunos residentes destacam:

Entender como tratar o aluno, como tratar as dúvidas dos alunos e como me portar com relação a bagunças na sala de aula.

A maior [experiência] é vivenciar na prática o que vemos na teoria, ir para uma escola e conhecer a rotina escolar, as dificuldades em sala de aula, entre outros; foi como se deslocar do olhar de aluno para o de educador.

O comprometimento que o professor tem com o aluno. Percebo que os educandos têm uma receptividade melhor aos professores que cumprim os combinados das aulas anteriores, e também daqueles professores que dão uma certa atenção um pouco mais individualizada, a professora do ensino médio que eu acompanho, após corrigir todas as redações, ela chama os alunos de forma individualizada para mostrar os erros e acertos, e percebo o quanto eles gostam deste método.

Dentre os 110 alunos respondentes da avaliação, 77 afirmaram que os principais aprendizados estão no campo das metodologias de ensino. Declaram ter conhecido diferentes métodos de ensino, assim como diferentes formas de se relacionar com os alunos, reconhecendo que cada professor cria seu modo de ensinar a partir de referências diversas.

A Residência Educacional é avaliada pela totalidade dos alunos como a oportunidade de interação entre os conhecimentos específicos de cada uma das áreas com aqueles de natureza efetivamente prática vivenciados no ambiente da Educação Básica.

Segundo relatos dos diretores, coordenadores e professores das escolas básicas parceiras da Residência Educacional, a maioria dos residentes foi avaliada positivamente. Um número bem pequeno de casos mereceu atenção especial e mudança de percurso. As observações realizadas contemplaram desde conflitos entre residente e professores até a necessidade de realizar alterações devido a dificuldades pessoais de saúde dos residentes.

Tendo em vista o exposto, é possível avaliar que a relação de diálogo e confiança estabelecida entre as equipes de gestão da Faculdade Sesi-SP de Educação e as escolas parceiras foi fundamental para o enfrentamento de tensões e problemas diversos que ocorrem imponderavelmente.

Os problemas identificados ao longo do primeiro ano de implantação da Residência Educacional foram analisados pelas equipes de gestão da Faculdade Sesi-SP de Educação e são aqui destacados:

- ✓ Dificuldades quanto à mobilidade dos residentes, já que a maioria das escolas parceiras estão distantes da Faculdade e de suas moradias;
- ✓ Dificuldades relativas à alimentação, uma vez que as escolas parceiras e a Faculdade não contam com programa de refeição voltado para o residente;
- ✓ Dificuldades de comunicação entre os professores orientadores dos residentes (lotados na Faculdade) e os professores da Educação Básica, que recebem residentes;
- ✓ Ausência de fluxo mais ágil de comunicação entre equipe de coordenação da Faculdade e equipe gestora das escolas básicas.

Além das dificuldades de natureza mais estruturais, os demais problemas encontrados foram circunscritos à complexidade das escolas de Educação Básica, com a diversidade de valores e visões de mundo que existem em qualquer instituição, sem que os conflitos vivenciados impedissem o desenvolvimento das práticas da Residência Educacional.

Em 2018, já realizamos algumas ações no sentido de sanar as principais dificuldades, tais como: a atribuição de escolas aos residentes buscou superar dificuldades de mobilidade, mas avalia-se que esta superação só será efetiva com a ampliação da rede de escolas parceiras, abarcando escolas mais próximas à Faculdade; o fluxo de comunicação com escolas parceiras passou a contar com encontros periódicos entre diretores e coordenadores da rede de escolas básicas e equipe de Coordenação da Faculdade, para reflexão permanente a respeito dos problemas que emergem no cotidiano da Residência Educacional e para sistematização de aprendizados com a inovação representada pelo Programa de Residência Educacional.

3. Cada uma das Licenciaturas da Faculdade Sesi-SP de Educação

a. Licenciatura em Ciências Humanas

A Licenciatura em Ciências Humanas da Faculdade Sesi-SP de Educação integra as 4 disciplinas da área: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Apresenta dois aspectos inovadores, assim como as demais Licenciaturas da Faculdade em

questão: organização curricular por área de conhecimento e integração entre teoria e prática por meio da proposta de residência educacional. Conforme desenvolvemos também nesse artigo em tópico específico, a residência educacional implica na presença do estudante em uma escola básica ao longo dos 4 anos do curso.

O compromisso central dessa licenciatura é preparar professores por meio de leituras, debates, pesquisas e projetos para aulas com questionamentos que partem do presente e recorrem a análises históricas e contextualizações socioculturais. Exemplos: projeto para estudo de necessidades de benefícios urbanos em comunidades da capital paulista e ensino a partir desse estudo; projeto para estudo de políticas públicas voltadas para juventude e ensino a partir desse estudo. A Licenciatura em Ciências Humanas não se resume a um currículo por projetos, mas conta com diversos projetos que ajudam a elaborar conhecimentos e a planejar aulas para os níveis de ensino fundamental II e médio.

A matriz curricular está organizada em 4 eixos que articulam unidades curriculares, assim como as demais licenciaturas da Faculdade Sesi-SP de Educação. São eles: Eixo 1 – Educação e Profissionalização Docente; Eixo 2 – Didáticas das Ciências Humanas; Eixo 3 – Conhecimentos interdisciplinares em Ciências Humanas e Eixo 4 – Conhecimentos específicos de Ciências Humanas.

A Licenciatura por área de conhecimento e com abordagem interdisciplinar não abre mão da importância de cada uma das disciplinas da área. Pela Filosofia, busca-se conhecer e reconhecer as muitas formas de pensar em tempos e culturas distintas e exercita-se a reflexão permanente sobre temas da vida cotidiana, tais como ética, política, amizade, saberes, projetos, utopias e intervenções práticas nas perspectivas de transformações avaliadas coletivamente como necessárias em diferentes contextos socioculturais.

Pela História, percorre-se temporalidades diversas, reconhecendo as contribuições das muitas civilizações, bem como os avanços e retrocessos em torno das desigualdades que excluem milhões de pessoas e colocam em risco grande parte da população mundial.

A Geografia, entre o espaço e o tempo, enfatiza a centralidade dos espaços, dos territórios e das fronteiras. Estuda-se os diversos modos de viver e de representar o vivido e de desvendar os segredos do planeta, seus minérios, os rios, as terras aráveis, as florestas e as ocupações urbanas diversas.

Pela Sociologia, pode-se reconhecer as várias formas de agregação das populações humanas, os modos de se auto-organizar e explicar as maneiras pelas quais se classifica e se exclui sujeitos em diferentes sociedades e os modos pelos quais

diferentes sociedades colocam-se em conflito.

Os procedimentos predominantes no processo de ensino e aprendizagem são:

- ✓ Pesquisas: observações, registros, levantamentos, mapeamentos, entrevistas;
- ✓ Planejamento e desenvolvimento de aulas desde o primeiro semestre;
- ✓ Análise histórica, filosófica e social dos processos geográficos, políticos, econômicos e culturais;
- ✓ Elaboração de recursos didáticos para Ciências Humanas;
- ✓ Organização de debates, palestras, painéis e divulgação de resultados de pesquisas.

b. Licenciatura em Linguagens

A formação de professores para lecionar componentes curriculares de uma área de conhecimento demanda, por um lado, o estabelecimento de correlações essenciais e, por outro, o desenvolvimento de abordagens didático-metodológicas que acresçam a aprendizagem de cada um deles. No caso da Licenciatura em Linguagens a interação disciplinar estabelece-se entre as seguintes disciplinas centrais, que compartilham, justamente, a linguagem como epicentro: Arte, Literatura, Língua Inglesa, Linguística e Língua Portuguesa.

Desse modo, é importante explicitar brevemente aspectos relevantes das ementas das unidades curriculares, que contribuem com a construção conceitual e metodológica do currículo da mencionada licenciatura.

b.1. Arte

Baseando-se no Movimento de Professores de Arte dos anos 80 e 90 do século XX que defende o ensino da *arte-educação*, os conteúdos presentes nas ementas das unidades curriculares dos diferentes Eixos Formadores do curso foram definidos tendo como pressuposto que não se trata de formar um professor que domine igualmente todas as linguagens artísticas – dança, música, teatro e artes visuais –, mas que reconheça a arte como linguagem e conhecimento.

Adota-se, portanto, no conjunto das ementas, a proposta conhecida como Abordagem Triangular, de Barbosa e Cunha (2010), que entende e pratica o ensino da arte na articulação entre leitura e/ou fruição e/ou apreciação de obras/

objetos artístico-culturais, a sua contextualização – histórica, social e filosófica – e a produção e/ou fazer artístico propriamente dito. A principal defesa dessa abordagem consiste na concepção de que para poder fazer arte é indispensável conhecer arte, em uma perspectiva estética e em um diálogo entre os contextos das obras ou dos objetos com os contextos e conhecimentos daqueles que com eles interagem.

A perspectiva dessa concepção é fundamentalmente educacional, pois assume a abordagem de recortes interdisciplinares em conteúdo de artes, mas com foco na formação de professores pesquisadores – para além da perspectiva acadêmica – preparados pedagógica e conceitualmente para desenvolverem suas propostas educacionais e investigarem conteúdos mais específicos mediante suas necessidades.

b.2. Literatura

Considerando que a principal preocupação do professor de literatura deve ser com a proficiência do seu aluno na leitura do texto literário, os conteúdos e as metodologias referentes a esse componente curricular presentes nas ementas dos diferentes Eixos Formadores do curso foram selecionados a partir da perspectiva de que não se pode reduzir o ensino de literatura ao da história literária: é preciso insistir no processo de leitura, releitura, conversas sobre os textos, análise, interpretação, crítica, sempre na perspectiva interdisciplinar.

A preocupação não é apresentar a leitura literária como uma manifestação estética elitista, distante dos alunos atuais. Conforme proposto por Perrone-Moisés (2006), concilia-se o ensino convencional de história literária e o estudo interno e multissemiótico da literatura, elegendo as obras que constituem o cânone selecionado pela tradição, relativizando-o, quando necessário, e dando ênfase ao trabalho com o texto: centro inequívoco da preparação das aulas do professor.

Com relação ao ensino da história literária, há uma inversão em relação ao ensino de literatura nos currículos mais convencionais: inicia-se com a literatura contemporânea e a literatura modernista, sempre aprofundando os conhecimentos sobre os gêneros prosa e poesia e os subgêneros deles decorrentes. Assim, prepara-se o estudante para o estudo das estéticas do século XXI à medieval, com o Brasil em diálogo, por um lado, com Portugal, Europa e literaturas de língua inglesa; por outro, com as literaturas africanas de expressão portuguesa e as literaturas latino-americanas.

b.3. Língua Inglesa

Compreendendo a língua inglesa como *língua internacional* – diferentemente de *língua estrangeira* –, conteúdos e abordagens metodológicas presentes nas unidades curriculares dos diferentes Eixos Formadores do curso rejeitam uma organização curricular que submeta o aprendiz a uma cultura tida como hegemônica, ao mesmo tempo em que procuram superar as abordagens tecnicistas de ensino de língua estrangeira, por uma aprendizagem centrada *no uso e para o uso*, partindo de práticas linguístico-discursivas e culturais que se adicionem a outras que o estudante já possua em seu repertório.

Estabelecendo coerência metodológica com tais princípios, as unidades curriculares de língua inglesa estão organizadas de modo a engajar ativamente os discentes em seu processo de aprendizado, vivenciando situações concretas de uso da língua por meio de brincadeiras e performances que possibilitam a experimentação de situações sociais e culturais, fomentando o compartilhamento de sentidos sobre os objetos de estudo.

b.4. Linguística e Língua Portuguesa

Articulando Linguística, ciência da linguagem e Língua Portuguesa, disciplina que consubstancia a língua materna como fator de identidade nacional e cultural, no currículo do curso já se estabelece a abordagem interdisciplinar que vai caracterizar os estudos sobre as línguas e a linguagem, e que perpassam quase todas as unidades curriculares, de uma forma ou de outra.

c. Licenciatura em Matemática

Neste curso, os conhecimentos necessários para que um professor possa ensinar Matemática (SHULMAN, 1986; CARRILLO et al., 2013; BALL, 1990) nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio estão distribuídos por Unidades Curriculares que são agrupadas em cinco Eixos formadores, que totalizam 4.220 horas de formação ao longo de oito semestres.

Esses Eixos Formadores contemplam os conhecimentos inerentes à Matemática, ao ensino da Matemática, à Educação em geral e àqueles inerentes às outras áreas do conhecimento, quer sejam eles ligados às Ciências Sociais ou às Ciências Naturais.

Os Eixos Formadores “Educação e Profissionalização Docente” e “Educação Matemática e Cultura” compõem a dimensão Formação Educacional e os outros três, “Números e Operações”, “Geometria” e “Cálculo e a Matemática Básica”, contemplam a dimensão Conhecimentos Específicos da Área.

No desenvolvimento dessas Unidades Curriculares busca-se garantir o trabalho com os conhecimentos específicos e a prática de ensino com esses conhecimentos (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013), de maneira que os profissionais formados possam exercer seu ofício considerando a educação inclusiva, os conflitos emergentes no cotidiano das escolas e seu entorno, o relacionamento com outros alunos e com a comunidade, a diversidade sociocultural no contexto escolar, e a participação docente na proposta pedagógica da escola.

A elaboração dessa matriz curricular foi fundamentada no modelo proposto por Muñoz-Catalán et al. (2015), que representa o conjunto de conhecimentos especializados do professor de matemática (em inglês, *Mathematics Teachers Specialized Knowledge* – MTSK).

Nesse modelo, o futuro professor (que pretende que os seus alunos entendam o que fazem e porque o fazem a cada momento) deve dominar um conhecimento mais amplo que o associado à Matemática como disciplina, incluindo a matemática escolar, mais além do que os seus alunos aprendem, bem como um conhecimento relativo aos fundamentos matemáticos, procedimentos “tradicionais” e alternativos ou às distintas formas de representação dos diferentes tópicos. A esse futuro profissional deve cumprir, também, um conhecimento associado aos conceitos permitindo relacioná-los com contextos reais (conexões, por exemplo, com a Biologia, a Arte, a Química) ou com o próprio conteúdo matemático (conexões dentro da Matemática) recorrendo a exemplos que contribuam com aspectos epistemológicos que lhe permita compreender diferentes significados que se podem atribuir ao conteúdo, assim como a variedade de contextos em que se pode situar cada um dos conteúdos.

De forma complementar, o curso pretende desenvolver um conhecimento associado à estrutura da Matemática. Este aspecto inclui um conhecimento matemático de cada um dos temas assumindo uma perspectiva da sua integração e relação com estruturas mais amplas e com maior capacidade de relação com outros temas e conceitos – conhecimento global e não apenas local. Inclui-se aqui um conhecimento das relações/conexões tanto com conceitos mais avançados quanto com conceitos mais elementares que permitam que o professor possa trabalhar a matemática elementar (escolar) de um ponto de vista superior e vice-versa. Nesse sentido, as Grande Ideias constituem-se como um elemento estruturador da

matemática, gerando conexões transversais, que incluem, por exemplo, a noção de infinito ou a noção de função.

Nesse modelo de formação há também o foco na promoção do desenvolvimento de um conhecimento matemático associado às formas de fazer Matemática que um professor deverá conhecer para desempenhar a sua prática. De entre essas formas de fazer Matemática, podem ser referidas as diferentes formas de demonstrar, os critérios a estabelecer para que uma generalização seja válida, o significado de definição, axioma ou teorema como elementos constituintes da Matemática, ou o conhecimento da sintaxe Matemática. Incluem-se aqui, também, conhecimentos de diferentes estratégias de resolução de problemas ou de modelação, as quais requerem um saber associado à estrutura lógica em que a resolução se sustenta. Além destes, inclui-se, ainda, um conhecimento associado à Matemática como a ciência dos padrões (procurar e criar) que corresponde a um aspecto essencial a desenvolver na formação.

Inclui-se nesse conjunto de conhecimentos aqueles que se referem às Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino e para o ensino da Matemática e, nesse sentido, assume-se que o conhecimento do professor de matemática para sua utilização é, também, especializado.

No que concerne ao conhecimento didático-pedagógico da Matemática são considerados três subdomínios, assumindo-se as especificidades didático-pedagógicas associadas ao ensino da matemática. Note-se que a separação em subdomínios é apenas operacional e, nesse sentido, assumem-se as interdependências entre eles, tendo sempre como pano de fundo a matemática e o seu ensino e aprendizagem. De forma ainda mais demarcada neste conhecimento didático-pedagógico que no conhecimento matemático, é assumido que a formação inicial deverá ser a gênese do desenvolvimento profissional do professor e, portanto, que nesta formação se discutirão apenas alguns aspectos – os que se consideram nucleares.

Assim, a Licenciatura de Matemática oferecida pela Faculdade Sesi-SP de Educação considera também como central promover, de forma articulada com o conhecimento matemático, o desenvolvimento de um conhecimento didático-pedagógico recorrendo à discussão, preparação e reformulação de tarefas que sejam matematicamente desafiadoras e didaticamente significativas. Pretende-se, assim, que os futuros professores detenham um conhecimento sobre diferentes formas e recursos para ensinar matemática, incluindo-se aqui o conhecimento sobre diferentes estratégias e teorias para ensiná-la – por exemplo, Resolução de Problemas, Modelagem etc.

Porém, para o futuro professor poder equacionar diferentes estratégias para abordar os conteúdos (complementarmente a um conhecimento matemático desses conteúdos) é requerido um conhecimento sobre como se aprendem os conteúdos matemáticos, bem como das distintas formas em que os alunos se relacionam com esses conteúdos. Nesse conhecimento incluem-se o saber quais as dificuldades mais comuns dos alunos, associadas a cada um dos temas/conteúdos e quais os erros tipicamente cometidos pelos alunos (os porquês que os sustentam de modo a conceituar formas de erradicar esses erros).

Para que possa estruturar o processo de ensino e aprendizagem, ao futuro professor cumpre também um conhecimento dos documentos oficiais em vigor no país (tanto em profundidade quanto em extensão), além de um conhecimento sobre as opiniões (fundamentadas) de professores com mais experiência (reconhecidos como experts) sobre o quê, como e quando explorar os conteúdos matemáticos.

Outra característica distintiva do curso é o tratamento da Matemática como uma área de conhecimento, e não apenas como uma disciplina escolar. Nessa acepção, ela se articula com seus diversos ramos e com as demais áreas de conhecimento, contextualizada nos mais diversos campos de atividade humana. Nele, o ato de ensinar matemática é uma prática sociocultural que ganha contextos nas outras práticas socioculturais, sejam elas aquelas registradas na história, sejam as cotidianas.

É necessário reforçar que o uso do termo conhecimento implica considerar suas especificidades com relação à atuação docente – contemplando nessas especificidades aspectos do conhecimento do conteúdo e elementos didático-pedagógicos do conteúdo. Assim, torna-se essencial a exploração, de forma associada, das diferentes vertentes presentes na pesquisa em Educação Matemática, tais como, análise de vídeos, livros, texto, atividades investigativas, análise das próprias práticas docentes desenvolvidas durante o curso, dentre outras.

Alinhada com essa concepção, são priorizadas abordagens avaliativas que, para além de promoverem o desenvolvimento dos conhecimentos dos diversos conteúdos matemáticos e suas conexões, permitam ir incorporando aspectos diversos da pesquisa em Educação Matemática, tornando, também, os estudantes elementos avaliadores.

d. Licenciatura em Ciências da Natureza

O curso de licenciatura em Ciências da Natureza contempla o estudo das

diversas disciplinas que compõem a área das Ciências da Natureza – Ciências, Biologia, Física, Química, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação – de forma interdisciplinar, visando a formação de professores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

As diferentes disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza têm seus respectivos conteúdos alocados nas unidades curriculares constitutivas da Matriz Curricular que, articuladas pelo tratamento interdisciplinar, propiciam a ampliação dos saberes dos futuros docentes, desenvolvendo múltiplas competências e habilidades, buscando o domínio e a reflexão crítica sobre tais conteúdos. Assim, a produção de conhecimentos “no fazer” das atividades e dos projetos presentes nesse curso é valorizada.

Dessa forma, essa é uma proposta consubstanciada numa estrutura curricular interdisciplinar que privilegia a articulação de diferentes conhecimentos. Notadamente, o curso procura garantir ao licenciado não só o domínio dos conhecimentos biológicos, físicos e químicos específicos, mas também, senão principalmente, a competência de como ensiná-los. Para tal proposta, ganha importância a Prática de Ensino e os conhecimentos inerentes à pedagogia, à psicologia, aos recursos tecnológicos, à didática, aos aspectos históricos e filosóficos da educação e das Ciências da Natureza. Uma prática docente vista como exercício para a docência e também como fonte de informações para a problematização, reflexão, pesquisa científica e proposição de ações.

Assim, o currículo do curso de Licenciatura na área de Ciências da Natureza foi concebido em quatro Eixos Formadores – articuladores das dimensões contempladas para a formação profissional docente na área – que integram conhecimentos de Biologia, Física e Química de forma interdisciplinar, aprofundam as especificidades disciplinares e exploram as relações entre os conhecimentos disciplinares e interdisciplinares e o ensino das Ciências da Natureza. Essa estrutura possibilita a compreensão e o diálogo entre os diferentes saberes científicos, culturais, técnicos e aqueles próprios da prática docente.

Nesse contexto, os Eixos Formadores foram elaborados tendo a interdisciplinaridade como referência de intervenção pedagógica, não para negar os saberes disciplinares, mas para possibilitar a ampliação de conhecimentos, compreendendo o papel de cada saber disciplinar por meio da sua articulação, diálogo e integração com outros saberes da área das Ciências da Natureza.

De forma geral, o ensino de ciências na Educação Básica possui como finalidade contribuir para que o acesso aos conhecimentos científicos se torne mais democrático.

O democrático aqui não se resume ao conhecer a ciência e suas metodologias, mas também o ser capaz de interagir e fazer uso desses conhecimentos. A apropriação que uma pessoa faz sobre os conhecimentos científicos pode ser relacionada com o nível de alfabetização científica que ela possui. Bybee (1995), por exemplo, situa 5 níveis de alfabetização científica que vão desde do reconhecimento de termos científicos até a capacidade de mobilizar conhecimentos de diferentes disciplinas a fim de resolver problemas do cotidiano.

Já a capacidade de mobilizar conhecimentos dentro da perspectiva da alfabetização científica pode estar relacionada tanto a questões mais pessoais quanto a questões do âmbito social mais amplo. Shen (1975) nos coloca essas perspectivas ao se referir, por um lado, a *alfabetização científica prática* como a possibilidade de cada pessoa fazer uso dos conhecimentos científicos para melhorar suas necessidades pessoais mais básicas como a alimentação, a saúde e a habitação e, por outro lado, a *alfabetização científica cívica*, que inclui a capacidade de cada pessoa fazer uso dos conhecimentos científicos a fim de participar da tomada de decisões que envolvem questões sociais mais amplas, como a fome mundial, os alimentos transgênicos e os investimentos em diferentes tipos de fontes energéticas. Por fim, Shen (1975) se refere também à *alfabetização científica cultural* que envolve o desejo de se saber mais sobre ciência enquanto realização humana.

Essas dimensões de entendimento da alfabetização científica permearam a construção curricular do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, tanto na proposição de certas unidades curriculares não recorrentes em cursos equivalentes, quanto do desenvolvimento de unidades curriculares já bem estabelecidas. A inclusão de um tópico de abordagem metodológica específico em cada uma das unidades curriculares presentes no curso advém, em parte, da necessidade de se tornar explícita essas variadas perspectivas da alfabetização científica em cada uma das unidades curriculares. Afinal, a relação que um indivíduo faz uso do conhecimento científico possui estreita dependência com a forma com que as Ciências da Natureza são ensinadas.

Considerações finais

Com início em 2017, sabemos que é muito cedo para uma análise depurada sobre os impactos desse projeto de formação inicial de professores. Sobretudo por se tratar de uma proposta inovadora, exige registros e acompanhamentos, bem como

análises cuidadosas sobre seus limites e efetivas conquistas.

A partir do que temos observado, registrado e refletido, é possível destacar algumas conquistas e uma problematização central.

Como conquistas, pode-se destacar que a maioria dos residentes tem assumido um protagonismo precoce nas escolas básicas parceiras, dando aulas; organizando grupos de orientação junto às crianças e jovens; participando de reuniões pedagógicas; preparando material didático para auxílio aos professores que os recebem como residentes. A maioria tem revelado, também, habilidades no processo de produção de sentidos sobre as teorias estudadas, tendo em vista as questões que elaboram na experiência da Residência Educacional. Outra conquista pode ser identificada no diálogo que está em processo de construção com os diretores e coordenadores das escolas de educação básica, uma vez que os conflitos que emergem no cotidiano de cada escola são mais facilmente enfrentados quando se pode contar com reflexões coletivas, formativas e trocas de ajudas permanentes.

Do conjunto de problematizações que estamos analisando, destacamos a constatação sobre a importância de ampliarmos políticas de valorização da carreira do magistério para todo o país, incentivando jovens, ainda no Ensino Médio, a cursarem licenciaturas. Tal incentivo exige compromisso social com formação de professores, delineando-se políticas de financiamento com bolsas e incentivos diversos que possam levar à superação do desinteresse por ser professor. A gratuidade prevista em nosso Programa de Vivência Profissional tem atraído jovens e adultos, sem dúvida. Mas somos cientes de que muito incentivo ainda se faz necessário para evitar evasão e atrair estudantes para licenciatura em Matemática e Ciências da Natureza, por exemplo, com menor número de interessados do que em Linguagens e Ciências Humanas.

A Faculdade Sesi-SP de Educação, com sua primeira turma ingressando em 2017, configura-se como tentativa de qualificar positivamente a formação inicial de professores. Avaliações rigorosas de seu percurso poderão apontar seus êxitos, dificuldades, equívocos e aprendizados.

Referências

BALL, Deborah L. Bridging practices intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. **Journal of teacher education**, v. 51, n. 3, p. 241-247, 2000.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem triangular no ensino das culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BYBEE, R. W. Achieving scientific literacy. **The science teacher**, v. 62, n. 7, p. 28-33, Arlington: United States, oct., 1995.

CARRILLO, J. et al. Determining specialised knowledge for mathematics teaching. In: **Proceedings of the CERME**, 2013. p. 2985-2994.

FACULDADE SESI-SP DE EDUCAÇÃO. **Regulamento Residência Educacional 2018.** Disponível em: <<http://www.faculdadesesi.edu.br/wp-content/uploads/2018/01/Regulamento-RESIDENCIA-EDUCACIONAL- 2018-01-08.pdf>>. Acesso: 10 abr. 2018.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana T. C. C. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, v. 27, n. 47, p. 917, 2013.

MUÑOZ CATALÁN, María C. et al. Conocimiento especializado del profesor de matemáticas (MTSK): un modelo analítico para el estudio del conocimiento del profesor de matemáticas. **La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española**, v. 18, n. 3, p. 1801-1817, 2015.

PERRONE-MOISÉS. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**, vol.1, n.9, p.16-29,2006.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SHEN, B. S. P. Science Literacy. **American Scientist**, v. 63, p. 265-268, may.-jun, 1975.

SHULMAN, Lee S. **Those Who Understand:** Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v. 15, n. 2, fev. 1986, p. 4-14.

Capítulo IV

Avaliação docente: a experiência chilena

Magali de Fátima Evangelista Machado¹⁸
Célio da Cunha¹⁹

La docencia es un servicio personal, es un trabajo con y sobre los otros y por lo tanto requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado.
(TENTI FANFANI, 2011, p. 253).

Introdução

Os sistemas educacionais da região latino-americana, nas últimas décadas, priorizaram esforços em prol da melhoria da educação. Compromissos importantes foram assumidos em diferentes eventos, como, por exemplo, nos congressos internacionais e regionais que tiveram como foco de suas discussões a implementação de um sistema de educação de qualidade e com igualdade de oportunidade para todos. A partir

¹⁸ Doutora em Educação. Pós-doutorado em andamento pela Universidade Católica de Brasília. Professora e coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF).

¹⁹ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

dessas reuniões, identificou-se que o “desempenho profissional do professor” pode contribuir diretamente na melhoria dos indicadores da gestão escolar.

Schulmeyer (2010) reforça que o professor, neste processo de mudança educacional, passa a ser ator de fundamental importância porque desempenha um papel de primeira ordem nesta engrenagem. Na visão do autor, as melhorias na qualidade da educação perpassam pela somatória de diferentes ações que se concretizam em aprendizagens efetivas dos estudantes nos diferentes países latino-americanos.

As palavras de Tente Fanfani (2011), à epígrafe, são capazes de revelar que a profissão docente é um trabalho como qualquer outro e requer, na atualidade, domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos. Vaillant (2008) faz uma interessante abordagem ao conceito de profissão docente ao vinculá-la “ao resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi uma prática de trabalho, já que as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem” (p. 126).

Nos anos noventa do século passado, o conceito ‘profissional docente’ reacendeu os debates. Para Ávalos (2007), a ênfase atribuída nesta época recai no pensamento inverso, ou seja, se desloca da defesa da docência como profissão para buscar desvelar o processo pelo qual o professor transita na construção de sua própria concepção de profissão. Fullan (1993) argumenta que os professores e mestres dos países latino-americanos estão no centro do que denomina ‘problema educacional’, entretanto, o próprio autor esclarece que os docentes são também o fator estratégico de sua solução. Essa aparente contradição exprime-se na seguinte observação do autor: “os professores têm a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução na educação.” (FULLAN, 1993, p. 5).

Contradições como estas se tornam, para o autor, representações que a educação tem adquirido nos últimos 20 anos, na América Latina, continente no qual a maioria dos países foi palco de inúmeras reformas educacionais, algumas exitosas e outras, nem tanto. Este, talvez, seja o grande desafio dos países latino-americanos em matéria de profissionalização dos docentes: atrair candidatos qualificados e estimular os docentes a buscarem novas estratégias que se efetivem em aprendizagens significativas para os estudantes.

Vaillant (2008) reconhece como aspecto importante associado à profissionalização docente “o desempenho autônomo, com responsabilidade sobre a tarefa executada” (p. 127). Destaca que, embora se trate de características que não carregam o peso da obrigatoriedade legal, para que sejam construídos no decorrer da trajetória do professor, três elementos interagem: (1) a existência de um ambiente

de trabalho adequado, o que se pode associar ao clima escolar; (2) uma formação inicial e contínua de qualidade e (3) uma gestão e avaliação que melhore a prática laboral dos professores (p. 128). Na visão da autora, a avaliação docente não deveria ser encarada como ferramenta de monitoramento dos professores em relação às suas atividades no sentido hierárquico. Ao contrário, deveria ser uma estratégia em prol do aperfeiçoamento do professorado, identificando, pois, a qualidade que a ele compete e, assim, ser possível gerar políticas educativas capazes de ser generalizadas.

Quando analisados cada um dos elementos destacados por Vaillant (2008), em conjunto, pode-se considerar que estes se traduzem, basicamente, em condições favoráveis para que os docentes possam desempenhar o seu trabalho tanto nos aspectos físicos, ambientais, pedagógicos quanto no aspecto referente à qualificação.

Partindo destes pressupostos, o foco do presente capítulo, que se fundamenta na vertente qualitativa, é apresentar, por meio de três diferentes técnicas, da análise documental, revisão bibliográfica e de resultados de entrevistas, a experiência chilena de avaliação docente.

Com a técnica de entrevista, colaboraram no compartilhamento da experiência avaliativa no contexto chileno, em visita técnica desta autora a Santiago do Chile, em novembro de 2017: - Dois (02) técnicos do *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (CPEIP), órgão do Ministério da Educação (Mineduc), ambos responsáveis por promover, orientar, regular e executar ações de desenvolvimento da carreira do profissional docente; dois (2) dirigentes do sindicato docente (*Colegio de Professores do Chile*) prestaram informações mais gerais sobre o contexto chileno. Todas as entrevistas foram gravadas e degravadas para a organização deste capítulo. No entanto, as suas identidades foram aqui preservadas, observando-se, assim, a ética na pesquisa.

Para fundamentar as ideias, tomamos por base Schwartzman (2007) ao destacar os esforços chilenos quanto às suas políticas públicas educacionais, considerando, por isso, o país um verdadeiro “laboratório de reformas educacionais”. O autor completa ainda:

[...] ao longo destes 20 anos, se experimentou e avaliou quase todo o repertório de políticas e ações que têm sido recomendadas para melhoria da educação, incluindo a descentralização, a autonomia escolar, os sistemas nacionais de avaliação, os incentivos ao desempenho, o atendimento preferencial às escolas em situação crítica, a implantação do turno completo, o aumento dos gastos públicos, o estímulo à iniciativa privada, as reformas curriculares, a formação e a avaliação de professores. (SCHWARTZMAN, 2007, p. 22).

Em suma, a organização deste capítulo justifica-se pela necessidade de dialogar e compreender, a partir de nossas experiências, as aproximações éticas e políticas da avaliação docente que está institucionalizada no sistema de ensino chileno e suas implicações na administração e a comunidade educacional.

Compartilharmos tal experiência avaliativa, requer apresentarmos, ainda de que maneira breve, um panorama do sistema educacional chileno a fim de contextualizar o leitor.

1. Um breve histórico do sistema educacional chileno

A Constituição da República do Chile (1980) estabelece que *La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida* (Capítulo III, 10º). Paralelamente à Constituição Federal, a Lei n. 20.370 – *Ley General de Educación* (CHILE, 2009) – também reconhece e institucionaliza o direito à educação a todos os cidadãos no país, por meio do seu Art. 2º.

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las 13 libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (CHILE, 2009).

Ao Estado Nacional compete ofertar a educação escolar laica e gratuita por intermédio de estabelecimentos públicos e resguardar a liberdade de ensinar. O sistema educacional chileno é de natureza mista, sendo uma de propriedade e administração do Estado e seus órgãos, e outra particular, seja subvencionada ou paga. Também faz parte das atribuições do Estado promover a Educação Infantil, a Educação Básica e a Educação Secundária. No caso do ensino secundário chileno, de acordo com a lei, será prorrogado até a idade de 21 anos de idade. As famílias têm o direito de optar entre as alternativas educativas, públicas ou privadas, a que julgar mais conveniente para seus filhos.

No Chile, os mecanismos jurídicos que instituem a Educação Básica no país ficam a cargo, por um lado, das instituições ou corporações, que são os órgãos responsáveis pela oferta educacional no sistema escolar e, por outro, das instituições, órgãos ou pessoas responsáveis pelo fornecimento da oferta de educação formal. A seguir, descreve-se de forma concisa, os órgãos e as instituições ou pessoas responsáveis pelo funcionamento da oferta de educação formal no país.

Ao *Ministerio de Educación* (Mineduc), órgão gestor do sistema educacional no país, compete propor as bases curriculares e propiciar recursos educacionais para o sistema educacional. Outras atribuições fazem parte das competências do Mineduc, por exemplo, a de definir normas de qualidade da educação, tanto em termos de resultados, quanto em relação aos processos educacionais; fornecer instalações de apoio técnico às escolas e implementar programas relacionados com a oferta de educação formal no país. O Mineduc tem escritórios regionais e provinciais, enquanto a Superintendente de Educação e a Agência de Qualidade da Educação têm escritórios em cada uma das 15 regiões.

O *Consejo Nacional de Educación* (CNED) é o um órgão cuja missão é preservar e promover, prioritariamente, a qualidade do ensino básico, secundário e do ensino superior. Dois de seus membros, num total de dez, são nomeados pelo presidente da República.

A *Agencia de la Calidad de la Educación* (ACE) é um serviço público especializado, quase independente, presente em todo o país e é presidido por um conselho de especialistas. Sua função é de avaliar e orientar o sistema educacional de modo que a melhoria da qualidade e a equidade de oportunidades educacionais sejam para os todos os alunos.

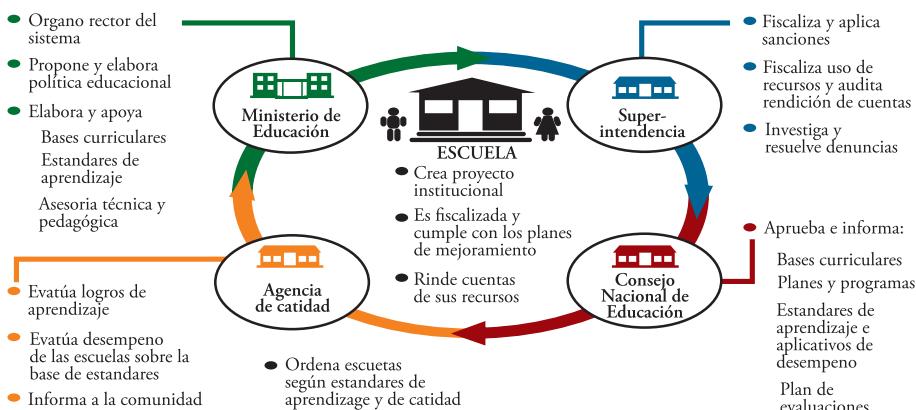
Outro órgão que se destaca na organização do sistema educativo chileno é a *Superintendencia de Educación Escolar*, cuja missão é contribuir para a qualidade da educação escolar, garantindo que a escola e a comunidade escolar tenham os elementos necessários estabelecidos pela regulamentação nacional.

As instituições de ensino são as responsáveis pela implementação de um Projeto Institucional para a Educação que proporciona experiências educativas no âmbito de padrões educacionais e aplicar as orientações da política de Estado. Faz parte da responsabilidade dos gestores de estabelecimentos de ensino, implementar e utilizar os meios e instrumentos para o exercício autônomo de sua gestão.

A legislação educacional chilena prevê uma figura denominada *sostenedor*, que administra de maneira autônoma os recursos financeiros, humanos e aspectos técnicos, com exceção das condições de trabalho dos docentes da educação pública, as quais são fixadas pelo Estatuto Docente.

Na figura 1, temos o diagrama que apresenta a relação entre os componentes do sistema educativo.

Figura 1: Arranjo institucional geral do sistema educativo do Chile



Fonte: <http://www.mineduc.cl>

No Chile prevalece a combinação entre a política de educação e as políticas nacionais. A política de educação está centralizada nos órgãos governamentais, com a gestão descentralizada de instituições escolares, administrada por um titular educacional que, normalmente, são administradores. Esses, por sua vez, têm autonomia para administrar os recursos financeiros, os recursos humanos e os aspectos técnicos da unidade escolar.

No caso das políticas nacionais, as mesmas estão centralizadas nos órgãos públicos do setor educacional chileno. Destacamos as seguintes: as políticas voltadas para a obrigatoriedade e execução do cumprimento do currículo mínimo; as políticas que tratam do financiamento via subvenção escolar; as políticas que versam sobre o trabalho docente em unidades escolares públicas (Estatuto do Docente); as políticas de avaliação do Desempenho Docente; as políticas de formação e aperfeiçoamento dos docentes em exercício, que ocorrem no Centro de Formação do Ministério da Educação e pelas políticas de implementação do *Sistema de Medición de Calidad de la Educación* (Simce), que é a avaliação de desempenho dos estudantes administrada pela Agência para a Qualidade da Educação.

Embora existam políticas centralizadas de apoio técnico às escolas, reguladas por um Sistema de Supervisão Técnico-Pedagógica dependente da Divisão Geral de Educação do Ministério da Educação, esta divisão também

deve regular a oferta privada de assistência técnica às escolas.

E, por último, existem políticas centralizadas de infraestrutura para a educação escolar que incluem tanto a padronização de construção de escolas quanto os fundos para a construção de prédios. Todas essas políticas são geridas pela Divisão de Planejamento e Orçamento do Ministério da Educação.

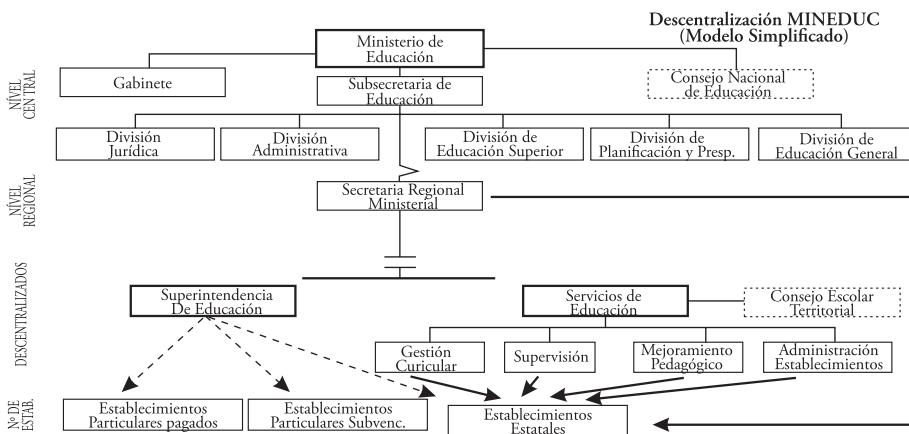
Em contraste com as políticas nacionais, o sistema escolar chileno é caracterizado por uma gestão administrativa descentralizada da educação. A esse respeito, devemos mencionar, por um lado, que os órgãos/instâncias do sistema de ensino são descentralizados, estando presentes em todo o território. Por outro lado, o Ministério da Educação tem escritórios regionais e provinciais, enquanto a Superintendência de Educação e Agência para a Qualidade de Educação têm escritórios em cada uma das 15 regiões.

Por conseguinte, o sistema educativo no Chile é caracterizado, grosso modo, por centralizar a direção técnica da educação escolar e, ao mesmo tempo, descentralizar o funcionamento das unidades escolares. Atualmente, no país, existe um sistema misto, composto por quatro grupos de estabelecimentos administrados por diferentes administradores escolares.

No primeiro grupo, se encontram os estabelecimentos municipais, que são gerenciados pelos municípios e governos locais, através do *Departamento Administración de Educación Municipal* (DAEM) ou da *Corporación de Educación*. O segundo grupo é composto por estabelecimentos particulares subvencionados, cujo administrador é uma pessoa jurídica de direito privado, a qual o Estado reconhece com capacidade de desenvolver as funções educativas. Compõem o terceiro grupo, os estabelecimentos particulares, custeados pelas famílias que optarem por esse modelo de educação. E, por último, o quarto grupo de instituições são gerenciadas por associações de empresários, sendo que o Mineduc lhes confere o comodato das unidades educacionais. Na figura 2 está representado o modelo de descentralização do sistema educativo no país.

O sistema educativo chileno se estrutura em quatro níveis: no primeiro nível de ensino encontra-se a Educação ‘Parvularia’ que é destinada à Educação Infantil (pré-escolar); no segundo nível, a Educação Básica; o terceiro nível é destinado à Educação Secundária; e o quarto nível educativo é destinado à Educação Superior. Cinco modalidades de ensino integram os níveis Básico e Secundário: a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Humanística Técnico-Científica, a Educação Profissional e a Educação Artística.

Figura 2: Modelo simplificado de descentralização do sistema educativo no Chile



Fonte: <http://mineduc.cl>

2. Nova Carreira Docente no Chile: Sistema de Promoção e Desenvolvimento Profissional Docente

Embora a “Nova Carreira Docente no Chile” não tenha sido objeto de estudo neste capítulo, vale ressaltar que no contexto chileno, adquire um novo reposicionamento a partir da Lei n. 20.903 sancionada, em abril de 2016, que implementou o *Sistema de Promoción y Desarrollo Profesional Docente*, como parte de um conjunto de reforma educacional. Na sua essência, a reforma educacional tem em sua centralidade leis que tratam da carreira docente, lei de inclusão, os projetos de desmunicipalização e educação superior pública.

O Sistema de Promoção e Desenvolvimento Profissional Docente (CHILE, 2018) trata-se de um sistema misto com uma parte centralizada sob a responsabilidade do Mineduc e outra parte, de uma maneira descentralizada, fica na responsabilidade de cada diretor e titular do estabelecimento de ensino, cuja participação no sistema de avaliação é obrigatória.

No que se refere à nova carreira docente, esta é concebida como um desenvolvimento contínuo da profissão, considerando aspectos centrais da formação inicial e do desenvolvimento profissional. Sua finalidade é atrair pessoas de destaque, com vocação para a profissão docente, retendo os melhores professores e incentivando todos a fazer o melhor esforço num processo de desenvolvimento profissional contínuo.

Além disso, procura construir uma profissão com o mais alto nível de conhecimento e habilidades, associado à responsabilidade e à autonomia profissional. Para isso, um sistema mais exigente e ao mesmo tempo mais estimulante, combinando, por um lado, a aquisição de competências, conhecimentos e experiência e, por outro, o desempenho dos professores no estabelecimento.

O Sistema de Promoção e Desenvolvimento Profissional Docente dispõe de quatro níveis de desenvolvimento profissional: inicial, preparado, avançado e *expert*, com base nos seguintes quesitos:

1. Cada nível é associado a um perfil específico ou descrição das habilidades e conhecimento relevante em cada nível.
2. O sistema é administrado centralmente pelo Ministério da Educação chilena.
3. O progresso é feito com base nos resultados da avaliação do professor realizada por Mineduc e anos de experiência. A avaliação visa medir se os professores possuem as habilidades e conhecimentos correspondentes a cada nível de desenvolvimento. Para passar de uma seção para outra, além de ser aprovado na avaliação correspondente, é necessário ter uma experiência mínima. Professores sem experiência profissional deverão se juntar ao pessoal municipal, e entrarão no nível de desenvolvimento inicial, permanecendo por dois anos antes de realizar o teste que lhes permitirá passar para o próximo nível de desenvolvimento.
4. Faz-se necessário permanecer quatro anos nos níveis de desenvolvimento, preparado e avançado, respectivamente, para poder acessar os seguintes níveis. Os docentes, com experiência profissional, que ingressam na nova carreira, têm o direito de fazer o teste correspondente de acordo com os anos de experiência credenciados no momento de sua incorporação.

Portanto, trata-se da passagem de dois anos para o professor passar do nível de “preparado”, seis anos para “avançado” e dez anos para “especialista”. Professores nos níveis de desenvolvimento “preparado”, “avançado” e “especialista” devem reavaliar suas habilidades e conhecimentos a cada cinco anos. No caso de não conseguirem ser credenciados, eles descem de nível. Professores no nível de desenvolvimento inicial, que não conseguiram acessar o nível de desenvolvimento preparado por oito anos consecutivos, devem abandonar a dotação municipal.

5. Cada nível de desenvolvimento é vinculado a benefícios econômicos e não econômicos. Quanto aos benefícios econômicos, a remuneração mínima é determinada pelo Mineduc. Por sua vez, nos benefícios não

econômicos, os professores mais preparados passam assumir maiores responsabilidades, tais como trabalhar na coordenação acadêmica, na programação curricular, na unidade pedagógica técnica, na tutoria nova de professores, na liderança local, entre outras atividades.

A atribuição dessas funções fica sob a responsabilidade dos professores de cada estabelecimento de ensino e deve considerar o nível de desenvolvimento de cada professor, bem como o seu desempenho na sala de aula, e que é determinado pelo diretor do estabelecimento com sua equipe técnica pedagógica. Cada uma dessas funções pode contemplar alocações econômicas adicionais.

No que se refere à avaliação de ensino do desempenho em sala de aula, destaca-se as seguintes observações:

- 1) Obrigatoriedade: Todo diretor deve ter um sistema de avaliação e desenvolvimento profissional para todos os professores em seus estabelecimentos.
- 2) Transparência: O sistema deve ser transparente, conhecido pela comunidade escolar quanto aos seus instrumentos, critérios e consequências associadas.
- 3) *Design*: Cada titular, juntamente com os diretores de seus estabelecimentos, deve conceber um sistema de avaliação com as seguintes características:
 - 3.1. O sistema de avaliação deve ser transparente (conhecido pelos professores) em termos de seus instrumentos, aspectos a serem avaliados, periodicidade, membros do Comitê de avaliação e consequências.
 - 3.2. O desempenho dos professores é avaliado anualmente.
 - 3.3. A avaliação do nível do estabelecimento é realizada por uma comissão de avaliação composto pelo diretor, em conjunto com o seu chefe da unidade de ensino, sem prejuízo de outros profissionais do estabelecimento selecionado pelo diretor (como gerente de área ou professor proeminente, entre outros).
 - 3.4. O apoiador deve agrupar seus professores em quatro categorias de desempenho. A categoria de melhor desempenho não pode concentrar mais de 20% do dotação. A segunda categoria pode conter entre 30% e 40% dos professores, e a terceira categoria não pode agrupar mais de 35% dos professores. Somente as duas categorias superiores estarão ligadas à compensação financeira obrigatória.

O bônus da categoria superior é fixado por lei, já o bônus da segunda categoria é fixada por cada titular. Assim, as consequências estão associadas aos resultados da avaliação aspectos positivos e negativos como demonstrado a seguir no quadro 1:

Quadro 1: Resultados da avaliação

Positivos	Negativos
<ul style="list-style-type: none">• Novas atribuições / obrigações por bom desempenho.• Novas atribuições e responsabilidades, conforme as necessidades do projeto educativo, sendo este pago com remuneração diferenciada.• Redução das horas de ensino para desenvolvimento de projetos de pesquisa.• Bolsas de estudos para cursos de pós-graduação, como mestrado ou doutorado cursos avançados, estágios e etc.	<ul style="list-style-type: none">• Perda de bônus;• Obrigação de participar de cursos de melhoria ou fortalecimento;• Desvinculação do professor com baixo desempenho.• Demissão.

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne à remuneração e competitividade, seguem as informações dos entrevistados.

Um docente expert, na carreira docente, pode receber até \$3.500 dólares com a nova lei. Esta remuneração atrai excelentes profissionais docentes e bem qualificados que passam a integrar o sistema educacional. (Membro do CPEIP).

Com a nova lei cresce a competitividade entre os docentes na mesma escola, na sua visão a competitividade não é bom para o desenvolvimento do sistema educacional, e para nosso entrevistado, o desligamento do docente que não consegue um bom desempenho nas avaliações docentes é um fator de desestímulo na carreira docente. (Membro do Colégio de Professores).

Luísa Mora, que teve sua remuneração incrementada em quase o dobro, esclarece, em entrevista para o Jornal do Mineduc “La Reforma”:

Com a implementação do Sistema de Promoção e Desenvolvimento Profissional Docente, a partir da reforma educacional e com a nova restruturação da carreira docente, houve um reconhecimento do nosso trabalho diário na sala de aula. Desde então, os docentes tiveram a oportunidade de ir melhorando seu trabalho; não somente nos aspectos cognitivos relacionados com as aprendizagens como também com a compreensão do desenvolvimento social e afetivo de nossos estudantes que se estabelece neste novo contexto em que vivemos. (CHILE, 2017, p. 4).

Vale lembrar que, quando ocorre uma reformulação e implementação de uma nova política pública, não é possível esperar que existem concordância e aceitação por parte de todos os atores envolvidos no processo. Evidentemente, não se pode resolver os problemas da educação de forma miraculosa. Torna-se necessário, pois, buscar estratégias que melhorem a cada dia a qualidade da educação ofertada aos estudantes que buscam na escola uma oportunidade de vislumbrar um futuro mais digno, em que as diferenças sociais e culturais não sejam empecilhos para uma convivência respeitosa entre as pessoas numa sociedade mais igualitária.

3. Avaliação docente: um caminho espinhoso

O conceito de avaliação está relacionado com a ‘ação’ e o ‘efeito de avaliar’, que é um verbo cuja etimologia vem do francês *évaluer* e que permite assinalar, estimar, apreciar ou calcular o valor de algo (DICIONÁRIO MICHAELIS). Neste contexto, a avaliação é compreendida como um processo complexo dentro do campo educacional, podendo ser contemplado de diferentes formas e métodos. Com o decorrer dos anos, seus métodos e procedimentos têm variado, sofrendo influências das tendências de valoração, que se acentuam em cada época, de acordo com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e vêm se adequando aos novos paradigmas que se contextualizam através do tempo.

Verificamos de longa data que o processo de avaliação docente como meio de supervisionar o processo de aprendizagem no contexto educacional não constitui tarefa fácil, pois apesar de ser uma medida que oferece oportunidades aos diferentes atores envolvidos no processo, implica em desafios. Um deles, por exemplo, refere-se à necessidade de superação da natureza cultural que impregna o processo avaliativo como, por exemplo, a lógica de avaliação associada à classificação, seriação e seleção ao invés de um processo formativo que visa à melhoria, ao desenvolvimento e às aprendizagens (PERRENOUD, 1999; FERNANDES, 2008).

Em qualquer atividade que realizamos, lançamos mão de estratégias que nos podem levar ao sucesso, tal qual acontece quando nos dispomos a fazer um almoço, inicialmente ou projetamos um cardápio ou vasculhamos a despensa para depois propô-lo. Para os que estão acostumados a fazer almoço, as decisões parecem ser mais fáceis ou mais espontâneas. Para os demais, essas decisões exigem planejamento, treino e acompanhamento. Dependendo do número de pessoas a almoçar ou da produção de um cardápio muito variado, isto exigirá do cozinheiro informações

precisas e instrumentos de medida que lhe deem segurança para a obtenção dos resultados almejados. Os processos desencadeados pelo cozinheiro até o término do preparo do almoço fornecem o fundamento para as conclusões substantivas a que podemos chegar.

Dessa forma, a avaliação é encarada como uma tarefa complexa e árdua, porque requer uma seleção de atributos que sejam realmente significativos para julgar o valor do que vai ser avaliado e os procedimentos que possam descrever esses atributos, de maneira objetiva e precisa, para um julgamento final de valor.

Assim é que são construídos os processos avaliativos. Eles podem conservar essas concepções e até rompê-las, talvez seja por isso que a avaliação sempre exerceu um certo fascínio. Em alguns momentos, ela é algo mágico e paradoxalmente com faces contraditórias, ao mesmo tempo em que é necessária e temida, pois oferece ao mesmo tempo ‘poder e impõe submissão’, ‘premia e pune’. O que confirma tais fases contraditórias da avaliação no entendimento de Abreu (2000): “avaliar gera opções, as opções geram ações, as ações estabelecem a diferença, polarizam no valor/contravalor, definidos pelo alcance do olhar que se lança sobre o objeto” (p. 29).

Para Drucker (1995), a ênfase no interesse em avaliar desempenho ocorre por uma necessidade das organizações em conhecer os resultados prévios e estrategicamente planejados. Sendo assim, as avaliações no sistema educacional também são necessárias, pois objetivam fornecer um *feedback* sobre o trabalho que está sendo empreendido por todos nas organizações escolares, para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam mais eficientes.

Um outro desafio relacionado à avaliação docente reside nas diferentes perspectivas dos atores envolvidos no processo e quais suas finalidades. Vemos, a partir de Fernandes (2008), que costumeiramente os professores colocam-se em postura defensiva por se preocuparem com a não violação de seus direitos, a garantia de seu emprego, bem como outros aspectos que permeiam as situações cotidianas do exercício profissional, dificuldades que o processo envolve e o reconhecimento de sua profissão. Ao mesmo tempo, também almejam a avaliação como processo que lhes permita melhorar e, portanto, possam ascender em sua carreira profissional, ao passo que os pais e os administradores dos sistemas escolares buscam pela efetividade docente, como se pode verificar em Fernandes (2008).

No entanto, verificam em Isoré (2010) e Danielson (2010), que a implementação de um sistema avaliativo torna-se mais fácil quando observados os seguintes aspectos em relação aos avaliados:

- a) a consulta aos educadores;

- b) a clareza dos procedimentos avaliativos antes do processo e do que se espera deles (professores) para que sejam reconhecidos como bons docentes;
- c) a experiência de um projeto piloto antes da implantação do processo em si, garantindo assim maior confiabilidade e viabilidade do mesmo, incluindo a participação dos atores, o que é importante para a adequação do processo avaliativo;
- d) a neutralidade do avaliador, em que resultados do avaliado independem de quem seja o avaliador. Daí também a necessidade da diversidade de instrumentos como fontes para se identificar o que é importante durante a avaliação, tal qual recomenda Fernandes (2008).

Em razão desse conjunto de aspectos, Assaél e Pavez (2008) destacam que o sistema avaliativo chileno se sobressai em relação aos demais países latino-americanos, sendo o primeiro a adotar uma construção compartilhada de setores importantes no sistema de avaliação que ocorreu no período de 1998 a 2005, já que contou com a participação direta do Ministério da Educação, da Associação Chilena de Municípios e do Grêmio (ou sindicato) dos Professores. Além disso, destaca-se a motivação dos próprios docentes pelo desenvolvimento de um sistema avaliativo, já que se encontravam inseridos em um contexto de debates acerca das políticas de incentivo (bonificações), baseadas nos resultados dos alunos no *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación* (SIMCE) e da crescente privatização da educação.

Após intensas negociações, entre o sindicato docente (*Colegio de Profesores de Chile*), o Ministério de Educação (Mineduc) e a *Asociación Chilena de Municipalidades* (Associação Chilena de Municípios), nos quais permearam as diferenças entre as posições políticas, ideológicas e técnicas de ambos (ASSAÉL; PAVEZ, 2008), foi aprovado no ano de 2004, a lei que implementou o Sistema de Avaliação Docente no Chile, a Lei n. 19.961.

Em uma entrevista realizada com dirigentes do Colégio de Professores, em Santiago/Chile, os mesmos confirmaram que:

Na implantação da Lei do Sistema de Avaliação Docente no Chile, ocorrido em 2004, ocorreram inúmeros encontros e negociações entre o Colégio de Professores e os órgãos governamentais (tais como: MINEDUC e Associação Chilena de Municípios). O Colégio Chileno de Professores propôs realizar um plebiscito, onde seria encaminhada a proposta de implementação da nova lei que se refere a ‘Avaliação Docente’ no país. Durante a assembleia foi

feita uma votação entre os participantes que aprovaram a implementação do Sistema de Avaliação Docente, embora na visão do entrevistado foi uma maioria (pequena) que votou a favor da implementação da referida Lei. Embora tenha sido uma diferença pequena entre os votos a favor e contra, venceu a maioria que foi favorável a implementação da Lei, que posteriormente foi aprovada em 2004 (Membro do Colégio de Professores Chileno – Entrevistado, 2017).

Coube ao *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* – CPEIP (CHILE, 2016), órgão que é responsável por promover, orientar, regular e executar ações de desenvolvimento profissional docente, vinculado ao Mineduc. Entre as ações do CPEIP destacam-se aquelas que são destinadas a apoiar os professores regentes de sala de aula e a equipe diretiva ou gestora. Esse apoio se dá na aquisição de conhecimentos, com vistas aos resultados dos objetivos de qualidade e equidade do ensino, inspirados na Reforma Educacional e levando em consideração o Marco Curricular, o Marco para a *Buena Dirección* e o Marco para a *Buena Enseñanza*.

O Marco para a *Buena Enseñanza* se caracteriza pela avaliação de desempenho do docente que ocorre a cada quatro anos. Nesta avaliação docente estão articulados tanto os aspectos formativos quanto os somativos (ISORÉ, 2010). O processo de avaliação docente é realizado no âmbito do CPEIP, que estabelece quatro domínios básicos para o processo de avaliação docente, que perpassam pela preparação para o ensino, criação de um ambiente propício para a aprendizagem, responsabilidades profissionais e para efetivação da aprendizagem de todos os estudantes.

La evaluación del desempeño profesional se realizará tomando en consideración los dominios, criterios e instrumentos establecidos por el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Además, existirán Comisiones Comunales de Evaluación Docente con la responsabilidad de aplicar localmente el sistema de evaluación. (CHILE, 2004).

Para a avaliação docente são utilizados quatro instrumentos de avaliação, a seguir:

- a) portfólio (planejamento e implementação de uma unidade e filmagem de uma aula);
- b) autoavaliação;

- c) entrevista de um avaliador par;
- d) informe de referência de terceiros (superiores hierárquicos da mesma escola).

Cada um desses instrumentos tem um valor percentual no processo de Avaliação Docente, conforme indica a Tabela 1.

Tabela 1: Ponderação dos instrumentos de avaliação docente no Chile

INSTRUMENTOS	PONDERAÇÃO
Portfólio	60%
Autoavaliação	10%
Entrevista de um avaliador par	20%
Informe de referência de terceiros	10%
Total:	100%

Fonte: León Soler (2008).

Para León Soler (2008), o portfólio é um instrumento que reconhece evidências diretas do desempenho do docente. Para tanto, é solicitado ao professor uma série de produtos como, por exemplo, unidade pedagógica, aula gravada e trabalho colaborativo, que se relacionam diretamente com qualquer trabalho pedagógico. Para a elaboração do mesmo, o docente recebe um manual que especifica as evidências solicitadas e a forma como deverá ser entregue. Com a construção do portfólio, o docente mostra seu trabalho de forma direta e indireta, fora e dentro de sua sala de aula, em que possibilita que o mesmo demonstre seu melhor desempenho, como planeja seu processo de ensino-aprendizagem, como avalia a aprendizagem de seus estudantes e como aproveita essas informações para retroalimentar seus estudantes na sua própria prática e como ocorrem as reflexões de sua prática pedagógica. Os registros dessas práticas pedagógicas podem incluir além de filmagens, fotografias e trabalhos dos educandos e outras atividades desenvolvidas pelos docentes. As correções do portfólio são realizadas em janeiro, em seis universidades de Santiago e os corretores são professores em exercício, com formação e experiência para excetuar as avaliações e correções deste tipo de instrumento.

A autoavaliação reconhece a percepção dos próprios docentes sobre seu desempenho profissional em relação com os descritores do *Marco da Buena Enseñanza* (MBE).

A entrevista de um avaliador par, normalmente se realiza no próprio estabelecimento de ensino. O entrevistador tem uma pauta estruturada que contém perguntas diretamente relacionadas também com os descriptores do MBE.

E, por último, o informe de referência de terceiros consiste num questionário realizado pelo próprio diretor da escola em que reconhece informações sobre aquelas áreas que são pertinentes de avaliação pelos chefes superiores.

Vale ressaltar que estes quatro instrumentos constituem informes relevantes e se complementam acerca do desempenho docente. Outro fator importante merecedor de destaque em relação aos instrumentos é que todos são elaborados com base nos critérios dos domínios e indicadores estabelecidos pelo MBE.

Fica a cargo de uma universidade elaborar os instrumentos, capacitar os avaliadores pares e encarregados de filmagem e portfólios. As províncias, organizam o processo avaliativo, constituem suas comissões avaliadoras e também fica responsável por elaboração dos planos de superação profissional (BUDNIK; HIGUERAS, 2010).

Com o resultado do Sistema de Avaliação Docente, os educadores são classificados na carreira profissional como: Destacado, Competente, Básico e Insatisfatório. A informação sobre o desempenho de cada professor não pode ser compartilhada com os alunos, pais, nem comunidade, tampouco pode ser utilizada como critério para classificar as escolas e/ou docentes.

É importante ressaltar que os docentes devem ser reavaliados a cada quatro (4), dois (2) ou um (1) ano, segundo seu resultado anterior. Os docentes qualificados como ‘Competentes ou Destacados’ serão avaliados após quatro (4) anos, e poderão realizar uma prova de conhecimentos disciplinares e pedagógicos que, em caso de aprovação, implica em um estímulo econômico (Atribuição Variável de Desempenho Docente – AVDI).

Os docentes qualificados como ‘Básicos’ deverão ser avaliados novamente depois de dois (2) anos. E, por último, os docentes qualificados como ‘Insatisfatórios’ deverão ser avaliados imediatamente, no ano seguinte, e se porventura, mantiverem esse desempenho, depois de uma terceira avaliação consecutiva, deverão sair do sistema, recebendo indenização.

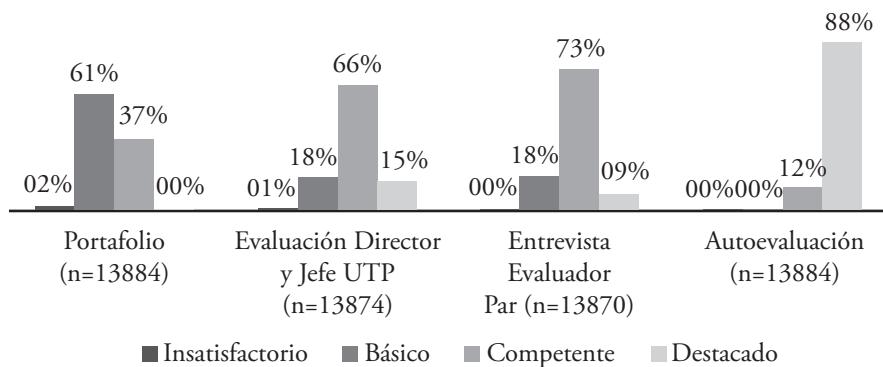
A partir da Lei n. 20.903, de abril de 2016, que institucionalizou a Nova Carreira Docente, a Ministra da Educação do Chile, Adriana Delpiano (CHILE, 2017), em uma entrevista no ‘Jornal La Reforma’ (2017, p. 2), esclarece que a reforma educacional teve diversas iniciativas as quais perpassaram por inúmeras discussões e em fase de implementação, como: a atualização das bases curriculares, a melhoria das condições de trabalho dos educadores com o foco na formação inicial e continuada

dos docentes, aplicação de recursos financeiros dentro dos estabelecimentos de ensino, entre outras ações.

Com a instauração do Sistema de Promoção e Desenvolvimento do Profissional Docente, como parte integrante da Nova Carreira Docente, o processo de avaliação dos professores se consolidou no sistema educacional chileno com um diferencial financeiro para aqueles que são bem-sucedidos na avaliação em todas as etapas. Neste sentido, a fala do Prof. Francisco Contreras, para o Jornal La Reforma, vem ao encontro desse novo cenário educacional que os docentes chilenos estão vivenciando, ao fazer a seguinte afirmação: “Não estudei para ser professor pelo dinheiro, mas ter essa validação é tremendamente importante. É uma mudança em minha vida” (CHILE, 2017, p. 5).

4. Apresentação e discussão de dados da avaliação docente no Chile

Gráfico 1: Resultados de 2015 por Instrumento de Avaliação



Fonte: Ministerio de Educación – Chile (2016).

O gráfico 1 representa os resultados da avaliação docente realizada em 2015. Nele, verificamos que a participação do número de docentes variou de 13.870 para 13.884. O gráfico nos permite conhecer os resultados dos quatro instrumentos que compõem a avaliação docente: portfólio, avaliação do chefe superior, entrevista do avaliador par e a autoavaliação. Nota-se que no instrumento autoavaliação o número de docentes considerados *Destacados* (87,7%) é muito superior se comparado com os dados do instrumento portfólio, em que apenas (0,1%) dos mesmos docentes

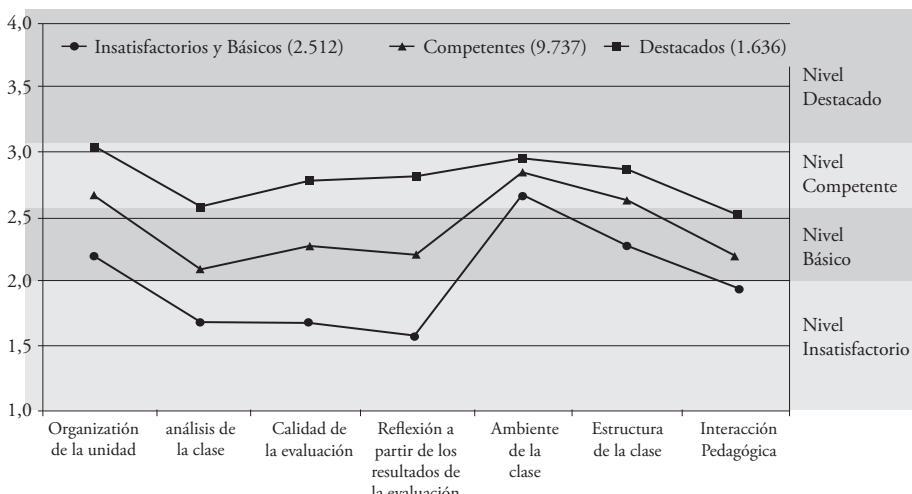
são considerados *Destacados*. Esse resultado chama a atenção no que se refere à assimilação por parte dos docentes, da importância do processo de construção do portfólio como um valoroso instrumento de avaliação de sua prática pedagógica.

Por sua vez, no relato da entrevista com os membros do CPEIP, ficou evidente que:

Muitos docentes deixam para elaborar o portfólio de última hora, afetando diretamente a apresentação do mesmo diante dos avaliadores. Este improviso é percebido e registrado na avaliação final do docente. Na visão do entrevistado, o portfólio tem um peso muito grande no processo de avaliação dos docentes e deve ser compreendido com uma prática rotineira por parte do docente no seu trabalho profissional pois é resultado de todo o trabalho desenvolvido em sua sala de aula.

Ainda, na esteira da discussão do portfólio, vale ressaltar que o mesmo é uma ferramenta válida para avaliar as práticas docentes em geral e tem sido estudado em diversas investigações (KENNEDY, 2010; MARTÍNEZ, 2013). Por exemplo, ele é utilizado em avaliações de grande escala, como a *Performance* da Avaliações dos Docentes na Califórnia – PACT (PECHEONE; CHUNG, 2006), a Avaliação Docente no Chile (MANZI; GONZÁLEZ; SUN, 2011; SANTIAGO; BENAVIDES, 2013).

Gráfico 2: Média das dimensões do Portfólio segundo o desempenho final de 2015



Fonte: Ministerio de Educación - Chile (2016).

Por sua vez, o gráfico 2 apresenta o resultado da média nas dimensões as quais foram avaliadas na construção do portfólio dos docentes em 2015. Percebe-se que, para elaborar o instrumento, faz-se necessário que o docente percorra uma trajetória em sua sala de aula que perpassará pela organização da unidade de ensino, análise da classe, qualidade da avaliação, reflexões a partir dos resultados da avaliação, ambiente e estrutura da classe e, por último, as intervenções pedagógicas realizadas no ambiente da classe escolar durante o ano.

Nota-se na representação do gráfico 2, que não há uma linearidade dos resultados das diferentes dimensões avaliadas no portfólio.

Com base no gráfico 2, os resultados nos mostram variações consideráveis e algumas indagações surgem, como por exemplo, de que forma essas dimensões se inter-relacionam e como determinam a sua eficácia na promoção da aprendizagem dos alunos?

Se pensarmos, por um lado, que escolas eficazes são aquelas as quais apresentam um nível superior de desempenho de seus alunos, isso denota capacidade de superação de suas dificuldades e fraquezas, evidenciando a construção de estratégias educativas bem-sucedidas, fortalecendo suas práticas, independentemente do nível socioeconômico de seus estudantes. Por outro lado, é possível, conforme Souza (2000), sinalizar que a escola pode apresentar infraestrutura deficiente, mas se em seu quadro profissional contar com professores interessados e comprometidos com a educação, isto pode ser traduzido em melhora na autoestima dos alunos, facilitando sua aprendizagem e ampliando seu desenvolvimento cognitivo, resultando, assim, no êxito escolar.

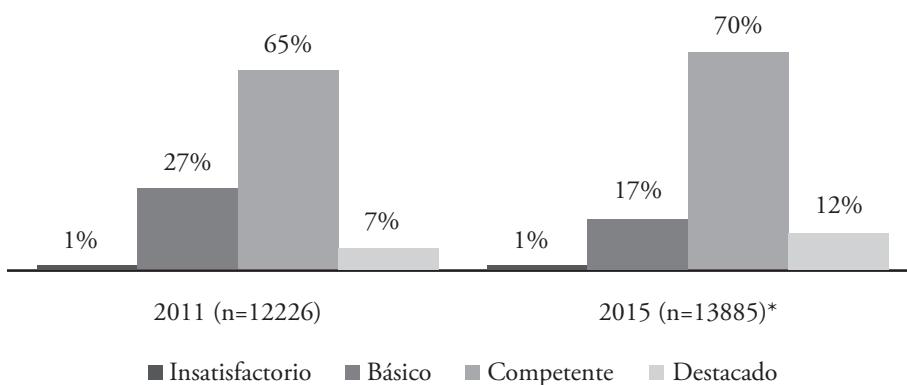
Portanto, se os professores preparam e organizam o ambiente de sua aula, realizam as intervenções pedagógicas e os processos de avaliação de forma satisfatória no decorrer do ano, é de se esperar que os resultados em sala de aula quanto ao portfólio tenham conexões entre as evidências de eficácia escolar e a possibilidade de crescimento e desenvolvimento de competências e habilidades significativas por parte dos estudantes. Tais aspectos nos fazem levar em consideração a questão do clima escolar, intrínseco a este processo. Em um estudo realizado por Casassus (2002) em países latino-americanos, intitulado ‘A Escola e a Desigualdade’, o autor afirma que o clima escolar está associado à aprendizagem dos discentes. Machado (2002), por sua vez, esclarece que o clima favorável à aprendizagem está diretamente relacionado, por um lado, ao trabalho de equipe dos docentes, e, por outro lado, às condições que a escola oferece aos discentes para que sejam efetivadas as aprendizagens. Para a autora, um clima organizacional favorável para o sucesso escolar é aquele em que “o professor e o aluno deem o melhor de si” (p. 216). Machado conclui: “os insumos e

os processos devem estar a serviço da aprendizagem dos alunos. Só assim, a escola pode cumprir sua missão.” (MACHADO, 2002, p. 216).

O que se refere aos resultados das avaliações dos portfólios elaborados pelos docentes chilenos em 2015, leva-nos a duas inferências. Ou os docentes não sabem elaborar os portfólios de forma correta para que tenham uma visão ampliada do desenvolvimento das atividades desenvolvidas durante o ano em suas classes, ou muitos docentes deixaram para elaborar seus portfólios na última hora. Sendo assim, o que fica evidenciado é que algumas dimensões não são contempladas de forma eficiente nas intervenções pedagógicas e, consequentemente, são reconhecidas no decorrer do processo de análise do portfólio por parte dos técnicos responsáveis pela avaliação dos mesmos.

Outro resultado importante a ser destacado no gráfico 3 é a comparação entre a avaliação docente realizada em 2011 e a de 2015. A partir dos resultados apresentados em 2015, é possível notar o aumento no número de docentes avaliados como ‘Competentes e Destacados’, reduzindo o número de docentes no nível ‘Insatisfatório e Básico’. Uma outra inferência feita relaciona-se ao fato de os docentes estarem mais envolvidos com o processo de avaliação docente ou até mesmo já incorporaram a prática de avaliação como uma estratégia de mudança na carreira profissional. Em 2015 passaram pela avaliação 13.885 docentes, e após a realização de todas as etapas do processo, observou-se que 81,7% dos professores no sistema municipal, isto é, 65,2% de um total de 79,9% foram avaliados e se encontram nos níveis ‘Competente ou Destacado’, um número superior se compararmos os docentes avaliados em 2011 (12.226), em que 72% se encontravam nos níveis analisados acima.

Gráfico 03: Resultados dos docentes avaliados entre 2011 e 2015

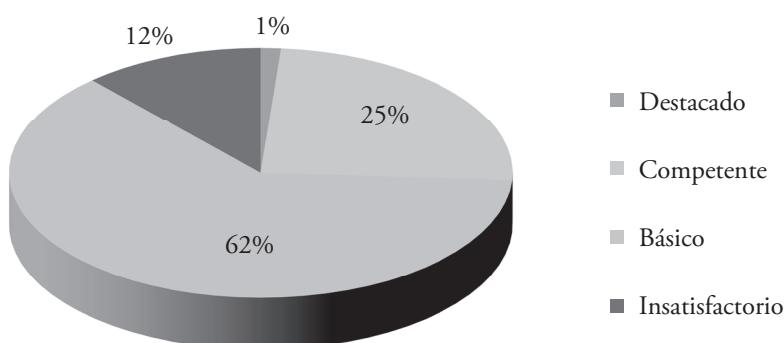


Fonte: Ministerio de Educación – Chile (2016).

Na avaliação docente de 2014, 77 professores obtiveram o resultado ‘Insatisfatório’. No ano seguinte, 2015, estes mesmos docentes tiveram que passar novamente pelo processo de avaliação e foi percebida uma melhora em relação ao ano anterior.

Nota-se que 88% dos docentes conseguiram melhorar seu desempenho na avaliação, uma vez que 62% dos mesmos passaram para o nível ‘Básico’, 25% para o nível ‘Competente’, e 1% dos docentes avaliados anteriormente com nível Insatisfatório, conseguiu atingir o nível ‘Destacado’. Porém, restaram 12% dos docentes que não conseguiram melhorar seu desempenho na avaliação.

Gráfico 04: Avaliação dos resultados dos docentes com desempenho – ‘Insatisfatório’ - 2015



Fonte: Ministerio de Educación (2016).

Vale ressaltar que na avaliação docente realizado no Chile, em 2015, os docentes qualificados com nível ‘Insatisfatório’ foram avaliados no ano seguinte, e se, porventura, mantiverem esse desempenho, depois de uma terceira avaliação consecutiva, deverão sair do sistema, recebendo indenização.

Considerações finais

A avaliação educacional assumida com responsabilidade efetiva da gestão do sistema educacional, quer em suas políticas públicas, quer na condução pedagógica da educação, pode assim ser entendida como a busca do aprimoramento, cujos objetivos são o autoconhecimento e a tomada de decisão, sempre conduzindo a um processo de reflexão. Como consequência, caracteriza-se por traduzir um compromisso de

ordem filosófica, social e política com a educação, por meio da qual se busca elevar os níveis e os indicadores da educação para patamares socialmente aceitáveis.

Não se pode dizer que avaliar seja sinônimo de melhorar, mas pode ser considerada uma condição necessária para sua melhoria do desempenho do que foi proposto para avaliar, já que permite estimar o grau de atingimento dos objetivos propostos e identificar as principais forças e fraquezas das ações desenvolvidas.

As avaliações, para que sejam eficazes e efetivas, devem ser entendidas como um processo, devendo ser regularmente discutidas com todos os segmentos educacionais, políticos e sociais para que se possa direcionar a educação para um projeto de sociedade que se deseja, de cidadãos conscientes, bem informados, com espírito crítico e éticos.

Polêmicas à parte a respeito da avaliação docente, o importante é ressaltar que a mesma não deveria, ao nosso ver, servir para punir ou classificar os professores que apresentaram baixos desempenhos. Ao contrário, esta deve ser vista como instrumento indispensável para fornecer indicadores sobre o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, permitindo corrigir rumos, refletir e mudar práticas que não estão surtindo os resultados esperados.

Neste sentido, torna-se importante que os resultados das avaliações docentes sejam de fato apropriadas de maneira cuidadosa e responsável dentro dos seus limites políticos, epistemológicos e metodológicos. Muito mais que um amplo processo de divulgação dos resultados, é fundamental o esclarecimento à sociedade acerca do que consiste a avaliação, seu planejamento, seus objetivos, suas metodologias e, sobretudo, o acompanhamento e aperfeiçoamento de cada etapa do processo avaliativo dos docentes.

Cabe destacar, como mencionado ao longo do capítulo, que a avaliação do docente chileno foi discutida, implementada após inúmeros encontros com os diferentes atores e setores que compõem o sistema educacional do país.

Com a realização da visita técnica ao Chile foi possível elencar alguns desafios que podem auxiliar no enfrentamento de algumas dificuldades em relação ao processo de avaliação docente, e que podem ser revistos e melhorados a cada edição da avaliação, conforme relato do técnico do CPEIP em sua entrevista:

- Otimização e desenvolvimento dos instrumentos para responder ao princípio da avaliação formativa.
- Retroalimentação, ou melhor, dar feedback às equipes de gestão para melhorar o acompanhamento dos professores avaliados na superação de suas lacunas de desempenho profissional.

- Incentivar o diálogo profissional em torno das práticas pedagógicas que ocorrem como resultado da avaliação do professor.
- Atualizar o *Marco para la Buena Enseñanza* e incorporar rubricas de desempenho em cada um dos descritores.

Por todas essas reflexões, consideramos ser de grande riqueza cultural e oportunidade ímpar, o compartilhamento desta experiência com o leitor por proporcionar a reflexão do processo avaliativo docente em sua complexidade, servindo, pois, como experiência para os demais países, o que só se tornou possível pela colaboração dos entrevistados do *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (CPEIP) quanto dos dirigentes do Colégio de Professores do Chile, a quem agradecemos a oportunidade de poder desfrutar deste momento de aprendizagem.

Referências

ABREU, Maria do Carmo Ribeiro; GOMES, Candido Alberto (Orient.). **Da avaliação à mudança institucional:** conexões e rupturas. Brasília. 2000. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2000.

ÁVALOS, B. el desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. In: **Revista Pensamiento Educativo**, Santiago do Chile, v. 41, n. 2, p. 77-100, 2007. Disponível em: <<http://pensaminetoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

ASSAÉL, J.; PAVEZ, J. La Construcción e Implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: principales tensiones y desafíos. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 1, n. 2, p. 41-55, 2008. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4665>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BUDNIK, J. A.; HIGUERAS, J. I. Sistema de avaliação docente no Chile. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. (CDROM).

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CHILE. **Constitución Política de la Republica de Chile de 1980**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Chile.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2018.

_____. Ministerio de Educación (MINEDUC). **Asignación variable por desempeño individual (AVDI)**. Chile: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.avdi.mineduc.cl/>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

_____. **Lei n. 20.370: Ley General de Educación**, 2009. Disponível em: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

_____. Ministerio de Educación (MINEDUC). **Resultados Evaluación Docente 2015**, 2016. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ChristianLibeerBrouckaertESP.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

_____. Carreira docente: la reforma es con los professores. **La Reforma**, Chile, n. 5, p. 4-5, set. 2017.

_____. Ministerio de Educación. **Proyecto de Ley. Nueva Carrera Docente: Sistema de Promoción y Desarrollo Profesional Docente**, 2018. Disponível em: <<http://www.cpeip.cl/2018/03/09/proyecto-miscelaneo/>>. Acesso em: 14 abr. 2018

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE. **Primer Congreso Nacional de Educación**. Informe final. Santiago de Chile: Colegio de Profesores, 1997.

_____. La complejidad de las políticas de evaluación del desempeño docente. In: *Revista Docencia*, n. 10. Santiago de Chile: Colegio de Profesores, 2000.

DANIELSON, C. Novas tendências na avaliação do professor. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma agenda em discussão, 2010, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2010. Disponível em: <<http://www.cesgranrio.org.br/eventos/concursos/seminario/pdf/Artigo%20-%20Charlotte%20Danielson%20-%20Seminario%20Internacional%20-%20Maio%202010.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2018.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Avaliar**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=K742>>. Acesso em: 04. mar. 2018

DRUCKER, Peter F. **Desafios gerenciais para o século 21**. São Paulo: Pioneira, 1995.

FERNANDES, D. **Avaliação do desempenho docente:** desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FULLAN, M. La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. In: **Revista de Educación**, Espanha, v. 304, p. 147-161, maio/ago. 1993.

ISORÉ, M. **Evaluación docente:** prácticas vigentes en los países de La OCDE y una revisión de la literatura. Santiago: PREAL, 2010. Disponível em: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63|PrealPublicaciones/64|PREAL Documentos>. Acesso em: 1º fev. 2018.

KENNEDY, M. (Ed.). **Teacher assessment and the quest for teacher quality:** a handbook. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2010. Disponível em: <<https://msu.edu/~mkennedy/publications/docs/Teacher%20Quality/Attribution%20Error/Kennedy-10%20ER%20attribution.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

LEÓN SOLER, Maria Gabriela. **Calidad docente y rendimiento escolar en Chile.** Santiago do Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/1447/507135.pdf?sequence=1>>. Acesso: 03. mar. 2018.

MACHADO, Ana Luiza. O papel dos gestores educacionais no contexto da descentralização. In: Unesco, OREALC (Orgs.). **Educação na América Latina:** análise de perspectivas. Brasília: Unesco, OREALC, 2002, p. 215-224.

MANZI, J., GONZÁLEZ, R.; SUN, Y. (Eds.). **La evaluación docente en Chile.** Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011. Disponível em: <http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MARTÍNEZ, J. F. Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. Pensamiento Educativo: **Revista de Investigación Educacional Latinoamericana**, Chile, v. 50, n. 1, p. 4-20, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Magali/Downloads/528-1467-1-PB.pdf>>. Acesso: 4 abr. 2018.

PECHEONE, R. L.; CHUNG, R. R. **Evidence in teacher education:** The Performance Assessment for California Teachers (PACT). In: Journal of Teacher Education, California, v. 57, n. 1, p. 22-36, jan./fev. 2006. Disponível em: <<http://edtpa.aacte.org/wp-content/uploads/2012/07/Evidence-in-Teacher-Education.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação entre duas lógicas:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SANTIAGO, P.; BENAVIDES, F. **Teacher evaluation:** a conceptual framework and examples of country practices. Paper presentado en OECD-México Workshop Towards a Teacher Evaluation Framework in México: International Practices, Criteria and Mechanisms, Ciudad de México, 2013.

SCHULMEYER, Alejandra. **Estado atual da avaliação docente em treze países da América Latina.** São Paulo: Unicamp, s/d. p. 257-274. 2010. Disponível em: <<https://www.ft.unicamp.br/~sandro/st000/19E4-AlejandraSchulmeyer.pdf>>. 2010. Acesso em: 10. fev. 2018.

SCHWARTZMAN, Simon. **Chile:** um laboratório de reformas educacionais. In: SEMINÁRIO sobre a Qualidade da Educação Básica promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados: Brasília: Câmara dos Resultados, 2007.

SOUZA, M. G. **Educação e diversidade cultural:** uma análise da proposta da Escola Plural do Município de Belo Horizonte. Minas Gerais. 2000. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2000.

TENTI FANFANI, E. Notas sobre la constricción social de trabalho docente. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina:** lições apreendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 253-277.

VAILLANT, D. Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente. In: **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 1, n. 2, p. 7-22, 2008.

Capítulo V

Identidade e formação docente: narrativas a partir das vivências dos professores da Escola Madre Imaculada, em Santarém (PA)

Iata Anderson Ferreira de Araújo²⁰
Maria de Fátima Matos de Souza²¹

Introdução

O capítulo intitula-se “Identidade profissional docente: maneiras de pensar a formação de estudantes em Santarém - PA”, e tem como principal objetivo apresentar narrativas de professores que vivenciaram uma experiência de formação profissional docente, no contexto de sua atuação na educação básica.

O texto está fundamentado no pensamento narrativo, pois, ao tecer sentidos ao caminho experienciado em nossa vida pessoal e profissional, expressamos como

20 Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2015). É professor da Educação Básica.

21 Pós-doutorado em Educação, pela Universidade Católica de Brasília (2016). É professora na Universidade Federal do Pará, atuando em cursos de graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação Básica da UFPA E no Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA.

referência as orientações teórico-metodológicas da pesquisa narrativa, visto que pretendemos estabelecer “conexões educativas da vida, da literatura e do ensino” imbricadas à experiência vivida (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 75). Deste modo, ao assumirmos tal posicionamento, recorremos ao diálogo com diversos autores da área educacional, que ajudaram a compreender os aspectos da história de vida dos participantes.

A partir das histórias de vida dos participantes da pesquisa buscamos as conexões e os sentidos estabelecidos no tempo e no espaço quanto à significação da profissão docente de professores que participam do ciclo de formação na escola em que atuam. A opção pelas histórias de vida dos docentes é ancorada no que Goodson (2004) defende, ao explicitar que elas permitem a reconstrução de trajetórias e posições biográficas assumidas, não apenas no plano cognitivo, mas, sobretudo, em uma perspectiva de reconhecimento do trabalho docente como processo em permanente desenvolvimento.

Para compreender essa experiência e sua importância na construção da identidade profissional docente dos professores participantes da pesquisa, partimos dos conceitos de *profissão docente*, *identidade profissional* e *saberes docentes*, definidos por Nóvoa (1992), Tardif (2007) e Imbernón (2011).

A construção da identidade profissional docente está relacionada ao tempo e ao espaço de vivência do professor em sua profissão e às exigências educacionais atuais, as quais têm demandado cada vez mais um profissional preocupado com a formação holística do educando, conforme evidencia Imbernón (2011, p. 11), ao argumentar “sobre a necessidade de que ela se aproximasse mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais[...], todos necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos”. Nesta ótica de raciocínio, o autor acima, vai além afirmando que:

O professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio sujeito. (IMBERNÓN, 2011, p. 22)

Dessa forma, o professor precisa buscar caminhos para elaborar um currículo pleno, mas carece ser um agente atuante neste processo de construção e assumir sua identidade docente. Ressaltamos que Nóvoa (1992, p. 16) explicita que essa

identidade docente “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto; mas sim, uma identidade de um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

No contexto da identidade profissional, Tardif (2007, p. 38) esclarece que ela é construída, à medida que, conscientemente, o professor comprehende a função e intencionalidade dos saberes docentes para o exercício de sua prática pedagógica. Para o autor, o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama (no sentido de ligação), mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Destacamos a breve conceituação sobre profissão docente, identidade profissional e saberes docentes acima apresentada e que se tornou relevante nesse estudo, por ser a partir dela que iremos direcionar nosso olhar para a história de vida dos professores e sua experiência formadora, buscando identificar sua relação na construção de sua identidade profissional e os reflexos na formação de seus alunos.

A pesquisa teve como participantes, professores de diferentes componentes curriculares que atuam no nível fundamental de ensino na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Madre Imaculada”, localizada na zona urbana do município de Santarém-Pará. A escolha dos professores, participantes da pesquisa, atendeu o seguinte critério, ter participado no mínimo de dois encontros de um total de cinco encontros no ano de 2014. Nove professores do ensino fundamental compõem o universo de participantes investigados, cada um dos quais recebeu um nome fictício como medida para garantir o sigilo, a que denomino de codinomes.

A pesquisa se fundamentou nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa, tal modalidade de pesquisa permite alcançar compreensões sobre o estudo da experiência e a vida dos participantes imersos no contexto educacional, pois a vida pessoal e a profissional estão inter-relacionadas (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27), e que “[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias”.

O presente artigo faz um breve sobrevoo na aprendizagem construída na vida do sujeito, à luz de Josso (2004), relata experiências dos professores, alvos do estudo, a partir do método narrativas e, finalmente, registra as considerações finais, bem como as referências que subsidiaram o trabalho.

Aprendizagem construída na vida do sujeito

Com relação à aprendizagem construída na vida, Josso (2004, p. 40) afirma que “essa experiência simboliza atitudes, construída na vida do sujeito, quando assegura que, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.” Concordamos com Josso quando sublinha que as experiências são resultantes de cada ato do sujeito. E, no caso específico dos professores e suas histórias de vida, permitem que imprimam o conhecimento sobre si mesmo, quanto ao que experienciaram, e as aprendizagens daí decorridas ao longo de suas trajetórias de vida.

E mais: entendemos que a identidade do professor é construída ao longo de seu processo de formação inicial e continuada e das relações estabelecidas no cotidiano do trabalho docente, no decorrer de sua vida profissional. Neste sentido, a construção da identidade decorre não somente em consequência de uma oportunidade formativa, mas, sobretudo, se processa ao longo do convívio pessoal e profissional.

Essa construção da identidade do professor pode ser percebida de diferentes formas por si mesmo. Nesse trabalho, buscou-se compreender a partir de suas próprias histórias de vidas, como percebem a construção de suas identidades profissionais.

Narrativas dos professores, a partir de suas identidades, das experiências profissionais no cotidiano da sala de aula

Apresentamos, na sequência, uma experiência de nove professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Madre Imaculada”, localizada na zona urbana do município de Santarém (PA), com o intuito de compreender as problemáticas da realidade educacional, fundamentalmente, no âmbito dos saberes e da identidade profissional docente, por eles experimentadas no decorrer da formação e no cotidiano da sala de aula.

Enfatizamos que, por questões éticas, preservamos a identidade de cada professor participante do estudo, para tanto recebendo um cognome. A escolha dos mesmos atendeu ao seguinte critério: ter participado de no mínimo dois encontros, de um total de cinco encontros de formação docente, durante o ciclo de professores da respectiva escola, sob a responsabilidade do Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – CPADC/Iced/Ufopa, sediado em Santarém (PA) e que foram realizados no segundo semestre de 2014.

Destacamos que ser professor, segundo Nóvoa (1992, p. 16), implica “a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens”. Partindo da compreensão do papel do docente, analisamos os seguintes aspectos: a) como o professor comprehende a formação do educando na atualidade à perspectiva de formação humana integral; b) o valor atribuído pelo professor ao diálogo que estabelece com o educando, bem como, a relação de confiança que busca autenticar no processo de ensino e de aprendizagem; c) e finalização com a reflexão acerca da responsabilização outorgada pela família e/ou sociedade ao seu trabalho docente.

Quanto aos depoimentos dos professores investigados, sinalizam à constituição de um projeto educativo orientado à formação humana integral. É o que observamos na fala que segue:

O aluno não precisa somente de conteúdo, eu não vou chegar a uma sala e chegar falando de Ciências, porque você tem que aprender isso [...], porque está no plano de curso, lógico isso é muito importante, mas, o aluno precisa se situar no mundo atual, ou seja, no atual cenário que a gente vive [...] (Prof. Armando)

Em sua fala, Armando evidencia que o exercício da docência exige que o professor visualize “os educandos, as crianças, adolescentes e jovens não apenas como alunos como gente, como seres humanos capazes de inteligibilidade e que precisam necessariamente vivenciar o real”. E dessa forma promovendo o ensino contextualizado e vivenciado. Essa é a mesma preocupação da professora Carla, ao destacar na narrativa sobre sua função como professora na atualidade:

A tarefa primeira não é encher a cabeça do aluno com muito conteúdo, mas preparar aquele estudante para enfrentar qualquer situação, que ele possa, no momento de necessidade usar tudo aquilo que você [professor] explicou dentro ou fora de sala de aula na vida dele, seja no contato com as pessoas que tenham nível social mais elevado, nível intelectual mais apurado.

As narrativas dos professores Carla e Armando sinalizam para o que preconizam as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) em relação às exigências formativas do educando, de modo a favorecer “a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais.” (BRASIL, 2013, p. 11).

A professora Francisca, ao discorrer sobre os princípios pedagógicos que defende para a formação do educando na contemporaneidade, considera que ela deva se dar em uma perspectiva holística, percepção esta também acenada por Imbernón (2011). No tocante ao conhecimento holístico, a professora Francisca acena:

A gente falando de conhecimento. Estou falando de conhecimento holístico e esse conhecimento é tudo, hoje o professor tem que ser multifacetar [...] O conhecimento holístico é o todo, e o conhecimento do todo que é a tua vida e as outras disciplinas que deve conhecer, então, o conhecimento de vida está todo relacionado, quando a gente fala em holístico, eu estou falando desde a célula mater até chegar aqui.

Lembramos que os fins formativos relatados pela docente Francisca sinalizam a preocupação em estimular o aluno a desenvolver a sensibilidade para compreender e agir no atual cenário político, econômico e social, elemento necessário para garantir a formação para a cidadania e para a compreensão plena de tudo o que cerca (visão holística). Nesta perspectiva, Morin (2003) aponta que os fins formativos devem proporcionar ao educando a capacidade para associar o objeto de estudo ao ambiente em que ele está inserido, de modo que ele perceba as correlações e seja estimulado a visualizar possibilidades de integração de conhecimentos para tecer amplo entendimento em relação a determinado problema estudado.

No tocante à cidadania, Santos e Schnetzler (2003) afirmam que a realização do ensino contextualizado de preparação do educando para o exercício de sua cidadania, como forma de protagonizá-lo para compreender a realidade por ele vivida, consiste em promover “a educação para o conhecimento e para o exercício dos direitos, mediante o desenvolvimento da capacidade de julgar, de tomar decisão, sobretudo em uma sociedade democrática.” (p. 34-35).

Sobre a formação humana integral na educação básica, identificamos que os professores buscam estabelecer relação duradoura e de respeito mútuo com as crianças e adolescentes. Isso tem ocorrido quando o professor estabelece o *diálogo* com os educandos, seja em relação à orientação de atividades pedagógicas, ou quando busca saber o interesse sobre temáticas a serem estudadas pelos alunos. Assim, observamos que o professor Pedro tem clareza da necessidade de estabelecer proximidade com o educando, como ele próprio afirma: “dar voz ao aluno”. Pedro assegura voz ao aluno quando disponibiliza parte do tempo de sua aula para que o educando possa contar suas experiências de vida, conforme narra no trecho a seguir:

Os nossos alunos têm muita experiência. Agora, nós [professores] precisamos criar metodologias para que eles possam falar [...]. Então eles [alunos] vão contando essas experiências, mas, tu precisas deixá-los à vontade para fazerem isso, a nossa condição [professor] é nos colocarmos como aqueles que necessariamente precisam falar. (Prof. Pedro)

Do ponto de vista anunciado por Pedro, a de possibilitar oportunidade para que os educandos se manifestem em sala de aula, atribui-se um potencial àquelas histórias como conhecimentos empíricos construídos nas relações que o aluno estabelece no seu convívio social. Nesse viés concordamos com Imbernón (2011, p. 41), quando considera que o docente, no seu planejamento busque instaurar uma conduta de “facilitador da aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos.”

A importância do diálogo com o estudante é também uma preocupação da professora Fernanda, quando narrou que:

O aluno ve no professor, não somente aquele professor que dar aula, ele quer conversar contigo, ele quer dizer coisas que aconteceu na vida dele. Então, temos que dá um pouco desse [carinho] para ele [...] Porque quando fazemos uma experiência diferente com os alunos, ele tende a chegar mais contigo, porque ele vê que o professor que faz coisas [aulas] diferentes, já com base naquilo que aprendemos [formação] é mais fácil de falar com eles.

A professora Fernanda relata que em suas aulas procura demonstrar que o contexto de sua aula é um *locus* fecundo para proporcionar o diálogo respeitoso com o educando, e faz isso à medida que abre espaço para escutá-los sobre suas expectativas, dilemas, frustrações e alegrias. Desta forma, Fernanda evidencia que, ao criar vínculos e confiança com os educandos, favorece, sobremaneira, a busca de novos modos de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que corroborem a valorização da experiência de vida do aluno.

Os professores Pedro e Fernanda, ao disponibilizarem tempo de suas aulas para escutar os educandos, expressam que agem de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 18), pois estas evidenciam que

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta [...] Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

Diante da perspectiva anunciada pelas DCNEB (BRASIL, 2013) observamos que os professores têm desenvolvido múltiplos cuidados em relação à formação escolar do estudante e que precisam dar continuidade neste trabalho, para que os alunos tenham plena formação cidadã. Imbernón (2011) destaca que o trabalho docente na atualidade exige a adoção de princípios e valores, sendo eles: “aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais [...] todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos”. Para o autor em questão, tal exigência visa, a instauração do processo de redefinição da docência como profissão, na medida em que novas habilidades e competências são exigidas aos professores. Ao dialogarmos com Imbernón percebemos que: “Começou-se a valorizar a importância do sujeito, de sua participação e, portanto, também a relevância que a bagagem sociocultural (por exemplo, a comunicação, o trabalho em grupo, a tolerância, a elaboração conjunta de projetos, a tomada de decisões democrática etc.) assume na educação.” (2011, p. 12).

Logo, diante das exigências de redefinição da profissão docente, os professores manifestaram cuidado com o aprendizado de crianças e adolescentes ao incentivarem para o desenvolvimento da cultura da leitura nos educandos, mas precisam incentivar a participação de seus alunos em grupos, pois uma ação coletiva reflete o respeito e que podem surgir novos relatos de experiências que poderão contribuir no amadurecimento pessoal de cada um ali presente. No que tange à falta do hábito da leitura dos alunos em sala de aula, o professor Pedro comprehende que a falta de leitura limita o educando em sua formação na educação básica, e igualmente dificultando seu desenvolvimento no ensino médio, ao narrar:

Agora imagina o aluno que vem de uma educação carente [...], não tem o hábito de leitura e nós [professores] não desenvolvemos o hábito de nosso aluno ler tanto no [ensino] fundamental quanto no [ensino] médio. Quer ver acabar com o aluno é pedir para ele ler alguma coisa, nós não fomos acostumados a ler. (Prof. Pedro)

No contexto, o depoimento de Pedro sinaliza para a necessidade de o docente incentivar a prática da leitura nos alunos, tendo em vista que esses educandos chegam ao final do ciclo de formação na educação básica com uma defasagem de aprendizagem em decorrência da falta do hábito da leitura e da escrita. Dessa forma, Alves (2012) assevera que se trata de duas exigências essenciais em qualquer processo de formação do indivíduo: o hábito da leitura e da escrita. Sendo assim, concordamos com Lévy (1993, 1998 apud ALVES, 2012), considerando que o incentivo à oralidade, à escrita e à leitura constitui-se um esforço necessário, mesmo indispensável no exercício da docência, de modo que, o processo de ensino-aprendizagem não se restringe à função de transmissão de conhecimentos prontos e acabados. A leitura e a escrita são elementos essenciais à alfabetização do estudante. Nesta perspectiva, corroboramos o pensar de Sacristán (2000, p. 46) quando defende que a alfabetização deve permitir ao educando sua participação no contexto cultural e social de forma eficaz, enfatizando: “A alfabetização eficaz supõe colocar os indivíduos às portas do poder, o que implica a posse do conhecimento pelo domínio da linguagem. A alfabetização ilustradora (que hoje chamaríamos crítica, como Freire) é, antes de mais nada, a capacidade para participar na reconstrução cultural e social.”

Muito embora, os professores venham construindo a sua atividade docente pautada no compromisso de proporcionar o processo ensino-aprendizagem que vislumbre a formação humana integral, o domínio da linguagem, a preocupação, o cuidado, a valorização que o professor proporciona aos educandos por meio de seus princípios e, também pela implementação de seus projetos de ensino, em certa medida é escassamente valorizada pela família e pelo governo do estado do Pará. Na verdade, todos deveriam unir-se em prol da educação de qualidade que de fato contribua efetivamente como educação para a cidadania plena como processo de educação humana integral.

Em relação às narrativas da professora Francisca, a mesma afirma que a família tem atribuído ao professor a grande responsabilidade pela educação de seus filhos, se eximindo dessa responsabilidade, conforme podemos perceber em sua fala: “A outra intervenção que nós temos é da família, a família não cumpre o seu papel, porque se ela cumprisse o seu papel [...], a questão da atividade que nós temos se tornaria mais eficaz” (Profa. Francisca). Dessa forma, é possível perceber que a professora Francisca se vê isolada diante do processo de escolarização do educando, pois considera que a família tem se mostrado omissa na contrapartida de auxiliar a prole nas atividades propostas em sala de aula.

Outra expressão dessa problemática é apresentada no relato do professor

Paulo: para ele vem se reproduzindo uma inversão de valores dos pais em relação aos professores ao comparar a relação dos pais para com os professores em épocas diferentes, e afirma:

Em 1985, quando uma criança chegava com uma nota vermelha em casa, o pai pegava o boletim e perguntava por que você tirou essa nota? Em 2015, quando uma criança chega com uma nota vermelha em casa, o pai procura a escola, mostra para o professor e pergunta, porque que o filho dele tirou esta nota? Como se a culpa fosse do professor. Para que tenhamos uma educação de qualidade, um acompanhamento maior da família, presença maior da família na escola, uma conscientização da família de que o aluno precisa da escolarização. (Prof. Paulo)

No acima explicitado, percebemos que o professor Paulo vê com certa preocupação a transferência sistemática da responsabilidade dos pais ao conferirem ao professor as razões do baixo rendimento do aluno em sala de aula. Paulo traz lembranças com nostalgia quanto ao cuidado que os pais demonstram no acompanhamento da educação escolar dos filhos. Considera muito limitada a presença e participação no processo de educação dos filhos. Observamos pela manifestação do professor que existe um certo desprestígio e desconsideração do trabalho docente, por parte dos pais. Em relação a essa problemática a professora Sandra manifesta a necessidade de:

Haver um projeto em que possa trazer a família para contribuir, porque a família não está mais preocupada com os filhos, principalmente, como eu que trabalho para a periferia em que a gente observa alunos menores, que quem vai levar [na escola] é o irmãozinho maior porque os pais têm que trabalhar. (Profa. Sandra)

A professora Sandra, diante dos desafios de educar na atualidade, considera ser necessária a mobilização dos diversos atores do contexto escolar no desenvolvimento de um projeto escolar, com vistas a resgatar a participação da família no processo de escolarização de crianças e adolescentes. Entendemos que essa preocupação é pertinente, tendo em vista que a ausência do acompanhamento dos pais é evidente em rotinas simples, como levar e buscar o filho na escola, expondo os filhos mais novos a situações impróprias para a sua idade. Tendo em vista os apontamentos manifestados pelos docentes, a falta de compromisso dos pais com a educação da criança e do adolescente fere o disposto no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação (BRASIL, 1996, p. 1), o qual determinada que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Assim sendo, a LDB não determina a exclusividade da educação de crianças e adolescentes como tarefa dos professores, mas deixa claro que há o ator família com a obrigação de contribuir efetivamente no processo de ensino e aprendizagem, na escolarização de crianças e adolescentes. A participação familiar no processo de escolarização de crianças e adolescentes tem grande importância para a complementação do trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, pois a família, ao fazer isso, estimula o estudante a perceber que as ações propostas pelos professores são referendadas por pais ou responsáveis.

É importante frisarmos a necessidade de maior participação da família e do poder público, expressa nas orientações das DCNEB, na seção 2, relacionada às bases que prestam sustentação “ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado”. O inciso I desta seção adverte que compete a esses segmentos “I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola [...]” (BRASIL, 2013, p. 17).

Portanto, a escolarização não é apenas responsabilidade dos professores, mas também da família e do Estado. A sociedade brasileira como todo precisa estar atenta para exigir o cumprimento das devidas responsabilidades neste processo. Nota-se uma certa fragilidade do conjunto da sociedade, dos movimentos sociais no sentido de propor, pressionar e exigir medidas eficazes de valorização do trabalho docente, como de certa forma apontado na narrativa do professor Armando: “A sociedade não reconhece o professor. Ela não te vê como parceira e são poucas as pessoas que te reconhecem como professor, que te apoia, pois, a maioria das pessoas não te vê como pessoa, como ser humana, elas te veem como uma máquina”.

O professor Armando menciona que a sociedade pouco valoriza o docente que atua na educação básica, e deste modo, o docente labuta sozinho por uma causa que deveria ser de interesse coletivo, *a educação de crianças e adolescentes*, pois a sociedade, o governo do estado não o vê como parceiro, mas como uma máquina que executa comandos repetidamente, desprovido de senso de bem-estar para que usufrua de qualidade de vida. Sobre a desvalorização do trabalho docente Nias (1991 apud NÓVOA, 1992, p. 15) assim considera: “Não seria inconveniente relacionar que hoje a profissão é pouco valorizada pela sociedade, à medida que, os professores pouco são

compreendidos como pessoa, como ser humano com todos os sentimentos, emoções e necessidades pessoais e profissionais. Sobre tal clareza, entendo que ‘o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.’”

É notório que ainda hoje, em pleno século XXI, haja um frágil reconhecimento do trabalho docente por parte de alguns, que esquecem o valor e a importância que este profissional exerce na sociedade, na arte de ensinar e educar crianças e adolescentes ou adultos. Portanto, o professor é o alicerce de outras profissões. Antes de professor é ser humano que precisa ser reconhecido, ser alvo de incentivos, de apoio e de valorização profissional.

Sobre o relato da professora Fernanda manifesta desencanto com a profissão, quando observa que a Seduc²² - PA não valoriza o tempo extra que o professor destina ao cumprimento de atividades burocráticas.

Nosso governo [estado do Pará] não ajuda muito, de fornecer maior tempo para corrigir as atividades, trabalhos, nossos diários, o tempo de sala aula não permite fazer isso, e às vezes temos que levar as coisas [atividades] para casa, isso acaba nosso lazer e deixar de cuidar do nosso filho para corrigir atividades, provas, isso é grande dificuldade essa parte burocrática. (Profa. Fernanda)

A respeito da sobrecarga de serviços assinalada pela professora Fernanda, o cumprimento de uma carga horária muito extensa em sala de aula, sem sombra de dúvida dificulta aos professores o exercício de outras atividades na escola como, por exemplo, o desenvolvimento de alguns projetos que estão alicerçados no PPP (Projeto Político-Pedagógico) e outras atividades condizentes com o universo da escola. De acordo com a narrativa da professora Fernanda, entendemos que há um processo de precarização do trabalho docente, conduzido pelo governo do Pará, representado pela Seduc-PA, ao não apoiar e estimular o professor em seu desafiador trabalho, caracterizando uma política de desvalorização do trabalho dos professores da educação básica.

Concordando com Freitas (2007), estabelecemos correlação com a preocupação manifestada pela professora Fernanda, quando a autora alerta para a necessidade de traçar diretrizes para a carreira docente, considerando principalmente, “a implantação gradativa da jornada única, com a concentração do professor em apenas uma escola, e jornada compatível com as responsabilidades e os desafios que a sociedade e as

22 Secretaria Estadual de Educação e Cultura.

necessidades de formação humana lhe colocam” (FREITAS, 2007, p. 1205).

A propósito dos reflexos do processo de deterioração do trabalho docente, a professora Carla recorda as circunstâncias conflitantes que a levaram a escolher a profissão docente:

[...] porque hoje eu não estaria sofrendo todo esse descaso do governo, passando por essas situações de ter que fechar BR-163 junto com os meus colegas, de ter que ficar brigando com diretor de escola, de ter que ficar sendo pressionado o tempo todo dentro da escola, porque o professor é uma pessoa e você é um professor, você não está professor, você é o tempo todo. (Profa. Carla)

No cenário acima é perceptível compreender as frustrações da professora Carla ao fazer alusão ao descaso do governo paraense em relação ao trabalho docente. Freitas (2007) alerta que o processo de desvalorização da educação e da profissão é um legado histórico influenciado pelo capitalismo, o que termina por interferir na qualidade da formação docente, bem como nas condições de trabalho no exercício da profissão. Nóvoa também alude à perda de prestígio da profissão docente perante a sociedade, configurando-se como um desafio a ser superado, pois, historicamente, a atuação docente foi valorizada nomeadamente enquanto reduzida à missão de ensinar a matéria aos educandos. Para o autor, o momento no qual vivemos hoje demanda o desenvolvimento de iniciativas que reconsiderem a imagem da profissão docente como “a mais complexa das atividades profissionais que se encontra assim reduzida ao *status* de coisa simples e natural.” (2009, p. 227-228).

Notamos ainda que a experiência vivenciada por Carla e outros professores da rede estadual de ensino configura-se uma tentativa de chamar atenção da sociedade frente ao descaso do governo do estado do Pará no tocante ao desenvolvimento e valorização da educação pública.

Ressaltamos que diante do panorama educacional apresentado pelos professores, atores da pesquisa, ainda é muito incipiente a política de valorização do profissional da educação praticada no estado do Pará, no referente ao exercício do magistério da rede estadual, pois o governo não considera a profissão em seu sentido ampliado. Sobre a valorização do professor concordamos com Imbernón (2011, p. 46) quando ressalta que se torna necessário considerar a profissão docente à luz dos seguintes aspectos: “salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc., e, é claro, pela formação permanente.”

Como podemos perceber no decorrer das narrativas dos professores sobre a identidade profissional, os participantes da pesquisa compartilham, sobremaneira, de princípios e valores pertinentes à formação do educando, buscando desenvolver a formação humana integral, o diálogo, a atenção, entre outros, no processo de educação com vistas a promover a relação de confiança entre professor-aluno.

Considerações finais

A identidade profissional docente é entendida se construindo ao longo dos processos de formação e interação no contexto escolar. Ela é constituída numa complexa articulação dos seguintes aspectos: princípios e valores formativos, participação da família na vida escolar dos filhos, valorização do exercício do magistério por parte dos agentes do governo do estado do Pará, realização de práticas pedagógicas inovadoras, participação em processos de formação continuada e reflexão sobre a atuação docente no município de Santarém.

Depreende-se, a partir das narrativas dos professores participantes da pesquisa, que a construção da identidade profissional se verifica num contexto de complexidade. A identidade docente é tecida na interface da compreensão do professor em relação às atuais necessidades de formação humana integral do educando, bem como da pouca valorização da profissão, além do excesso de responsabilização outorgada aos professores pela sociedade, pela família e pelo Estado.

Enfatizamos que o excesso de responsabilização pela educação atribuída ao professor deve ser repensado, dado que a responsabilidade primeira é do Estado e da família, tal como determinado na Carta Magna brasileira. Neste sentido, torna-se urgente a mobilização dos segmentos envolvidos no processo da educação para que juntos possam desenvolver estratégias que estimulem o cumprimento das responsabilidades para o favorecimento do processo ensino-aprendizagem.

As diferentes iniciativas desenvolvidas pelos professores investigados acerca da construção do trabalho interdisciplinar em sala de aula, sinalizam que eles demonstram maturidade quanto às finalidades/responsabilidades que lhes competem. A formação continuada desenvolvida na Escola “Madre Imaculada” contribuiu para o aprofundamento do estudo com projetos, os professores empreenderam com autonomia o desenvolvimento de ações pedagógicas, individualmente ou por meio de parcerias com professores de outros componentes curriculares.

Compreendemos que a autonomia alcançada pelos professores favoreceu o exercício da colegialidade efetiva entre eles, bem como a interação da escola com integrantes da comunidade local. A inserção de novas maneiras de efetivar o trabalho docente, autenticado pelo desenvolvimento de parceria entre os professores, favoreceu o estabelecimento da autonomia na prática pedagógica. Tais iniciativas devem ser socializadas com outros professores da escola, com vistas a inserir e fortalecer o trabalho coletivo na instituição.

Destacamos que a partir das análises realizadas em relação às histórias de vida dos professores, bem como da realidade educacional à qual são submetidos em seu ambiente escolar, no ciclo formativo oferecido pela UFOPA, foram experiências de grande relevância, haja vista que trouxeram contribuições pertinentes acerca de como se deu o processo de formação.

Neste sentido, a partir das análises realizadas em relação às histórias de vida dos professores, bem como das considerações levantadas, entendemos que as experiências de formação inicial e continuada e de sua atuação no contexto da educação básica mobilizam o processo de construção da identidade docente.

Concluímos que outras demandas evidenciadas nos depoimentos dos professores justificariam a realização de estudos futuros, entre outros, sobre os seguintes aspectos: melhor apropriação do trabalho em sala por meio de projetos de ensino; uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula; a compreensão aprofundada em relação às iniciativas, às escolhas e aos percursos que levaram ao desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares na educação básica.

Referências

ALVES, Lynn. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRASIL. MEC, **Lei n. 9394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 20 de junho 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério

da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GOODSON, Ivor F. **Historias de vida del profesorado.** Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S. L., 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 127.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 37-61.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em química:** compromisso com a cidadania. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003. 144 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Capítulo VI

Uma escola vencedora (de obstáculos)

Allan Alves Ferreira²³

O presente capítulo versa sobre uma escola que foi visitada com o intuito de realizar uma pesquisa com seus professores de matemática. O motivo da pesquisa era verificar se professores, cujos alunos foram contemplados com medalhas de ouro nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática (OBMEP), tinham características de *experts*, conforme estudos de Ericsson et al. (1993) e Galvão (2001). Segundo estes autores, para haver expertise deve haver prática deliberada, e segundo Ribeiro (2016), a prática deliberada pode ser estabelecida como um procedimento decorrente do estudo deliberado. No caminho do *expert* o estudo é permanentemente atribuído ao aperfeiçoamento do desempenho, o que já implica correlação com a prática. Alguma coisa que se instaura a “partir de”. De acordo com Ribeiro (2016), a prática deliberada e prática se diferenciam porque a primeira está associada com superação de fragilidades e otimização de desempenho de determinada atividade.

Conforme entendimento de Brandalise (2016), o Brasil vem sendo reprovado sistematicamente na mais importante avaliação de estudantes do mundo, mostrando

²³ Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2018). Professor de Matemática na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Pesquisador na área de ensino-aprendizagem de Matemática e formação de professores.

que a educação, exaltada como prioridade nos últimos governos, sofre de abandono, apesar dos avultados orçamentos do Ministério da Educação. Informações divulgadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês), sobre a prova aplicada em 2015, em 72 países, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostrou que o país caiu de pontuação em ciências, matemática e leitura, as três áreas avaliadas. No último exame, em 2012, a pontuação dos alunos brasileiros de 15 anos, faixa etária de aplicação do teste, já era muito baixa. Mesmo assim, o Brasil foi o país com maior evolução em matemática desde os anos 2000. Agora, no entanto, a situação parece ser vergonhosa

A OCDE detectou uma continuação na queda das notas. Considerando que o gasto por aluno aumentou 43% no país, é difícil de compreender porque os investimentos públicos aumentaram e os índices educacionais caíram para patamares desprezíveis. O Brasil ficou em penúltimo lugar no ranking da América Latina, à frente apenas do Peru, e em 63º lugar geral. Diante disso não há como não perguntar: por que está sendo permitida essa calamidade na área mais importante para o desenvolvimento da nação? Especialistas são quase unâimes em apontar que o problema não é dinheiro, mas falta de política educacional e de legislação que valorize os mestres, a categoria dos educadores.

Neste sentido, comparando o que afirmam Ribeiro (2016) e Brandalise (2016), havia boa chance de estar ocorrendo prática deliberada e existir características de experts nos professores de uma escola pública de uma pequena cidade do interior do Piauí. Escola que tem conseguido que seus alunos sejam premiados com várias medalhas de ouro, prata bronze, além de menções honrosas na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, (OBMEP).

A OBMEP teve início em 2003, com a intenção de incentivar o gosto dos alunos para o estudo da matemática, matéria necessária, mas que é nacionalmente conhecida como matéria que os alunos do ensino básico menos gostam.

Gomes (2005) considera que a diferença entre escolas mais e menos bem-sucedidas escapa facilmente dos pesquisadores, principalmente daqueles mais ortodoxos. Por causa disso, as verificações fundamentam-se robustamente na análise qualitativa, que evidencia o ambiente escolar e de sala de aula. As conclusões confluem para um clima de incentivo, cobrança das obrigações, tratamento pessoal, comando do(a) diretor(a), que tem papel estratégico, e do corpo docente, afeição, disciplina, relações estreitas com a família e os alunos, apoio e acompanhamento dos pais.

De acordo com Sanders e Rivers (1996), o desempenho dos professores pode estar entre os fatores que mais influenciam o sucesso da aprendizagem do aluno. A qualidade desse perfil refere-se especialmente ao seu *nível de conhecimento* e de *preparação* para atuar em sala de aula, sendo que esses foram os dois elementos apontados como os que exercem impacto mais significativo no desempenho do estudante. Segundo esses estudiosos, ações lançadas pelo Departamento de Educação dos EUA retrataram, em 2004, que o número de professores que ainda não adquiriu o que (lá) classificam como padrão *altamente qualificado*, atinge o patamar de 20% em escolas de ensino fundamental e 25% em escolas secundárias. Para mudar essa realidade, o Departamento de Educação criou uma política voltada especificamente para o crescimento desses índices, buscando como meta que todos os professores fossem *altamente qualificados*.

Ericsson et al. (1993) explicam que para desenvolver expertise sobre algum tema ou área é preciso investir tempo e prática. Assim, nossos corpos e mentes desenvolverão processos cognitivos eficientes e rápidos, com base em redes de neurônios, músculos e esquemas mentais fortalecidos e aprimorados depois de um longo processo de trabalho. É necessário que se submeta a determinada atividade por muito tempo, de forma regular e sistemática, garantindo que as estruturas fisiológicas e mentais que facilitam a prática não se desfaçam.

Conforme Bertrand Russel (2014), a intensidade de concentração se ilustra na história de Arquimedes, absorto que estava na resolução de um problema matemático, não percebeu quando os romanos que tomaram Siracusa chegaram e o mataram.

A capacidade de concentração em uma mesma questão por tempo considerável é indispensável para realizações difíceis e para compreender a maioria de assuntos complicados ou obscuros. Um interesse espontâneo e profundo faz com que a concentração seja natural pelo menos na relação interesse/objeto. A maioria das pessoas é capaz de se concentrar em um quebra-cabeça por algum tempo, mas apenas isto não tem muita utilidade. Para que seja realmente valiosa, a concentração deve estar sobre o controle da vontade. Isto quer dizer que, mesmo quando parte do conhecimento seja desinteressante, o indivíduo pode se forçar a obtê-lo, se tiver motivo para fazê-lo.

Conforme Nascimento e Oeiras (2006), competições escolares nos moldes da OBMEP são práticas pedagógicas propícias ao desenvolvimento intelectual, autonomia, estímulo ao trabalho individual ou de equipe, com o objetivo de aprimorar conhecimentos de natureza matemática.

De acordo com Zagury (2006), pode-se modificar ou substituir os procedimentos e as metodologias de ensino por outras mais avançadas, sem que isso corrija o status atual do ensino, porque não é o método que constitui um bom professor, é o professor que realiza a efetivação de qualquer método. O que não revoga e nem desdiz a indispensabilidade, mas somente reforça o apostarmos todas as fichas na necessidade (apenas reforça) de jogarmos todas as cartas no restabelecimento e na recuperação da qualificação docente.

Vygotsky (1981, p. 89) diz que o professor em sala de aula é informante fundamental, embora não seja a única fonte de informação, mas a informação fornecida pelos professores é considerada verdadeira e segura pelos alunos, já que o mesmo é o modelo do saber socialmente aceito como válido na sala de aula. O pensador ainda afirma que os recursos que o professor utiliza para que os alunos estudem e aprendam são motivadores; que esses recursos, aconselha, devem ser utilizados em todo o decorrer da aula; e que o incentivo é importante em todas as fases da aprendizagem. Se o professor se preocupa com o incentivo no início da aprendizagem, mas não o reforça no desenrolar de todo o processo, isso fará com que a motivação decresça podendo chegar ao ponto de desaparecer.

Cunha, de Jesus e Souza (2016) afirmam que as teorias educacionais não alcançam êxito em explicar na sua complexidade o fracasso escolar. As políticas públicas que foram executadas até agora também se mostram ineficientes para resolver o problema; independentemente dos esforços governamentais, pode-se notar a persistência do problema do fracasso escolar nas redes de ensino, embora se possa perceber um paulatino declínio do mesmo.

A suplantação do fracasso escolar tem uma forte aliada, a educação integral em escola de tempo inteiro, ou integral, alternativa já assegurada em lei. Mas, o que se verifica desde a década de 90 em relação à realização da educação integral no Brasil, são ações diferenciadas, ainda pontuais, em alguns estados brasileiros. A política nacional mais evidente desse modo de educação tem sido efetivada por meio do Programa Mais Educação, difundido desde 2007 em todo território nacional.

O combate ao fracasso escolar por meio deste programa é uma possibilidade, mas seu alcance ainda é reduzido e há casos em que as atividades por ele desenvolvidas não tem conexão com o currículo da escola básica, não podendo ser considerado educação integral.

A Escola

A instituição escolar em foco nesse estudo está localizada na cidade de Cocal dos Alves, a 274 km da capital, Teresina (PI). A cidade tem 6 mil habitantes e apresenta casas simples, ruas de pouco movimento, algumas delas ainda de terra ou com calçamento feito de pedras ‘amarroadas’.

O Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) é um dos mais baixos do Brasil, 0,498, enquanto o mais baixo, de Melgaço (MA), é de 0,418, segundo dados publicados em 2012.

A cidade tornou-se conhecida nacionalmente por causa das conquistas de seus alunos que acumulam medalhas na Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas, conquista de vagas em universidades públicas, conquista de campeão do Programa Soletrando, da Rede Globo de Televisão, comandado pelo apresentador Luciano Huck. A escola tem alunos aprovados no Instituto de Matemática e Estatística (IME), além do bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O trabalho contínuo também fez com que os alunos da Unidade Escolar “Augustinho Brandão” alcançassem a marca de 70% de aprovação no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o que garante uma vaga na universidade (SALDANA, 2017).

Um sistema eletrônico gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) seleciona os alunos para vagas em universidades públicas, de acordo com o desempenho no Enem.

A diretora da escola, professora Aurilene Vieira de Brito, que há oito anos está na função, afirma que vitórias sucessivas vêm sendo alcançadas, devido à ética profissional de todos e com o trabalho em equipe da unidade escolar, afirmando que cada um precisa entender sua responsabilidade, e o que faz a diferença é que agora, depois de muito trabalho, tudo funciona corretamente, que o trabalho desenvolvido não é pontual, mas permanente.

Aurilene está muito feliz com os resultados e relatou que existe uma diferença gritante entre o antes e o depois da participação dos alunos na Olimpíada Brasileira de Matemática. Hoje, 75% dos alunos que saem desta escola no 3º ano do Ensino Médio conseguem aprovação para alguma graduação superior, seja em universidades públicas ou privadas. Os alunos ingressam nos cursos de Direito, Engenharia Civil, Computação, Geografia, Matemática e Agronomia. A diretora afirma que os alunos são preparados o ano todo e não somente na véspera das provas. Os simulados são aplicados desde o primeiro ano, e os testes são intensificados à medida que os alunos avançam para as séries finais do ensino médio. A diretora relatou que em 2010 a

escola obteve 100% de aprovação dos seus alunos de segundos e terceiros anos do Ensino Médio.

As instalações da Escola Estadual Agostinho Brandão fazem com que talvez seja a edificação mais bonita da cidade; mas nem sempre foi assim, pois anteriormente a escola contava com dois cômodos nos fundos de um velho galpão. Depois dos ótimos resultados alcançados pelos alunos, o governo do Piauí providenciou a construção do prédio em que agora está instalada a escola. Professores e alunos têm consciência de que estão em uma escola frequentada por pessoas de baixa renda e todos trabalham acreditando fortemente que a escola está proporcionando uma oportunidade concreta de mudança de vida para seus estudantes.

Nesta escola tive o prazer de conhecer os professores de Matemática: Antonio Amaral, Raimundo Alves de Brito e Francisco Junio Machado de Brito, que são carinhosamente chamados pelos alunos e colegas de Amaral, Raimundinho e Junio.

O professor Antonio Amaral é o protagonista desta história, com ele já foram feitas diversas reportagens e entrevistas, enaltecedo e divulgando seu trabalho, recebendo até honraria do Ministro da Educação Aloisio Mercadante, em 2011, por causa do destaque da escola na Olimpíada Brasileira de Matemática.

Entrevistando o professor, perguntei sobre o porquê do sucesso de seus alunos com a matemática e ele respondeu: “Não existe uma fórmula para fazer com que os bons resultados sejam alcançados, porque as variáveis podem até ser as mesmas, nas diferentes escolas, mas com intensidades e com reflexos diferentes. Eu acredito – disse o professor – que é possível em cada lugar se descobrir a maneira certa de fazer um bom trabalho, é possível fazer isso em qualquer escola ou ambiente”. Ressalta que sem o comprometimento de pais, alunos e professores, os resultados certamente não seriam alcançados.

O professor se declara muito satisfeito com os resultados alcançados e pondera que tudo isso é fruto de um trabalho em conjunto e que não deve parar, visto que tem dado oportunidade para que alunos e alunas consigam vislumbrar um futuro melhor, e a disposição do professor é continuar fazendo esse trabalho juntamente com sua equipe. “Nós sabemos que os resultados são conquistados pelos alunos, que atendem o chamado da escola e se dedicam, mas é também fruto do trabalho dos professores e do empenho e apoio da gestão”, diz o professor.

Amaral afirma que ainda:

Há objetivos a serem alcançados, e que esses resultados positivos mostra e incentiva todos a perseguir todos os objetivos traçados e

isto, de certa maneira, sustenta o desejo que alimenta a todos, o de fazer com que os alunos gostem e entendam a matemática e por meio disto, gostem também das outras disciplinas e saibam que por meio do estudo e muita dedicação, outra condição de vida poderá ser alcançada. O professor continua, nossa incumbência é a de oportunizar uma formação profissional pros alunos dessa comunidade.

Explica ainda que chegou à escola em 2003, ano em que começava a OBMEP. Conversou com todos os alunos e sugeriu que participassem da Olímpiada de Matemática das Escolas Públicas. No começo foi difícil, com poucos resultados aparecendo, mas com muito trabalho e convencimento, os resultados foram surgindo e depois disso, as coisas foram ficando mais fáceis e os alunos começaram a participar mais. Ano a ano as premiações aumentavam, o interesse dos alunos também, e na 10ª OBMEP, o número de medalhas que os alunos conquistaram foi de 93, o maior número já conquistado por uma escola pública no Brasil.

A escola foi recordista em medalhas na Olimpíada Brasileira de Matemática (OBMEP). Desde que começou a participar, já conquistou mais de 150 medalhas e inúmeras menções honrosas. Os professores e a diretora afirmam que depois que começaram as participações na Olímpiada de Matemática, os alunos passaram a se interessar pelo estudo de forma geral, e em 2011 a escola obteve o melhor desempenho do país no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) entre as instituições que atendem famílias carentes. Também em 2011, Mizael, aluno da escola, foi campeão do Programa Soletrando, apresentado na Rede Globo de Televisão.

Desde 2011 a escola atinge os melhores resultados entre escolas de mesmo perfil socioeconômico no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), estando, pois, acima da média do país. Tudo isso garante aprovações sucessivas e expressivas em universidades federais, afirmam os professores.

Os resultados não param de melhorar: em 2016, da turma de 18 alunos do 3º ano, 15 entraram em instituições públicas de ensino superior. No ano passado, todos os alunos que disputaram a OBMEP foram premiados, com medalhas de ouro, prata, bronze e uma não menos valorosa menção honrosa, que é um diploma enaltecendo a boa participação do estudante.

Hoje, afirma a diretora, cerca de 70% dos alunos do Ensino Médio da escola são aprovados em vestibulares das universidades públicas. Resultado muito diferente de quando os alunos não participavam das olimpíadas de matemática.

Os alunos, o que dizem?

Na visita à escola foi possível conversar muito com os alunos, na intenção de descobrir o que os movia em relação ao estudo geral e principalmente de matemática. Nestas conversas contaram que se inspiravam numa colega que até então era monitora deles (os professores contam com a ajuda voluntária de alunos que foram premiados na OBMEP para auxiliar os colegas, sempre em horário contrário ao turno em que estudam, já que na escola há turmas que estudam em tempo integral) foi medalhista na OBMEP, continuou estudando muito e conseguiu melhores oportunidades, como sair da pequena cidade de Cocal dos Alves e ser aprovada em vestibular para fazer curso superior, em universidade da capital

A estudante Maria do Carmo de Brito Sousa, que ingressou no ensino superior conquistando uma vaga para matemática, manifesta sua opinião: “para que o aluno evolua no aprendizado não só de matemática é preciso ter uma rotina de estudos para conseguir um bom resultado”. Segundo os colegas, Maria do Carmo saía como os demais saem de casa às 6h da manhã só retornando no final da tarde. A garota estava certa que o foco no objetivo é fundamental para alcançar o que se pretende, e passava isto para os colegas.

Filhos de lavradores que não terminaram o Ensino Fundamental, os irmãos Anderson e Jeferson Brito, ambos de 15 anos, estão classificados para a segunda fase da OBMEP e participam do reforço oferecido pela escola. Jeferson, segundo os irmãos, futuro professor de matemática, dizem: “quero tentar ir pro Rio de Janeiro, a premiação é no mesmo lugar onde premiam os melhores do Campeonato Brasileiro, é um lugar que queria conhecer, de gente importante.”

Conversei com outro aluno, que já foi medalhista de ouro na OBMEP e se prepara para entrar na universidade. Segundo o estudante, o que é preciso fazer é estudar, estudar muito para atingir objetivos que antes de se envolver com a matemática, considerava muito distantes. Flávio diz que o sucesso da escola, o sucesso dos alunos é fruto do esforço do aluno, da direção e dos professores, admira seus mestres e o espírito de equipe deles e da direção da escola. O jovem destaca ainda o esforço dos professores para preparar a todos para o Enem, para a OBMEP e para qualquer evento em que tenham oportunidade de participar.

Fernanda Veras, aluna do 3º ano do Ensino Médio, diz que o Enem é sua obstinação. “Para quem quer alguma coisa, essa escola é a melhor do mundo”, a aluna repete: “Tem que estudar, é a única oportunidade que tem para a gente”.

Mas será que todos alunos gostam de matemática? Alunos e professores

relataram que a aluna Ana Claudia Souza, medalhista na OBMEP, não gostava de matemática, o que não a impediu de ter ganho a medalha. Ana Paula, que vai se formar em Direito e pretende ser policial, explica que “o incentivo e a conscientização dos professores fazem com que os alunos passem a gostar da disciplina”. Assim, hoje, a onda de premiações e o incentivo de colegas e professores fizeram com que 90% dos alunos da escola gostassem de matemática e queiram participar da OBMEP que agora não é mais só para escolas públicas.

Olimpíada

O sonho da vaga na universidade pelo Enem ajudou no engajamento dos estudantes. Mas foi a Olimpíada que criou uma ponte entre a cidade e o resto do país, fomentando um clima de amor aos estudos da disciplina.

O professor Amaral, como já foi dito, foi o responsável por incentivar a participação desde o começo das olimpíadas. Os alunos o citam como exemplo a ser seguido, como aquele que os motiva a seguir estudando, e não por acaso, muitos querem ser professores.

A competição, organizada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa), aprova para a segunda fase, no máximo 5% dos participantes de cada escola.

Na última edição, só um (1) dos 25 alunos da escola não foi premiado. Assim, na Escola Estadual Augustinho Brandão, a disputa ocorre entre os colegas. Na premiação, medalhistas viajam para o Rio e ainda contam com bolsa de R\$ 100,00 por mês ao longo de um ano.

Devido à empolgação dos alunos em participar da Olimpíada, o professor Amaral afirma que a cota de 5% do total de alunos para participar da 1^a fase é algo que deve ser repensado pelos organizadores, pois em escolas do nível da E. E. Agostinho Brandão, muitos alunos com notas que lhes dão condições de ser medalhistas, ficam de fora por causa do número de alunos que excedem os 5% da cota permitida. O professor Amaral não tem dúvida que muitos desses alunos receberiam medalhas de ouro, prata, bronze ou menção honrosa.

Questionei se os alunos que eram preteridos se sentiam excluídos, o professor afirma que não, pelo contrário, procuravam os monitores – alunos medalhistas convocados arrebanhados pelo professor para de maneira voluntária, auxiliar os colegas com as tarefas de casa e com os problemas da OBMEP. Perguntei aos alunos

e eles me confirmaram o que o professor Amaral havia dito e ambos, monitores e monitorados, se sentem felizes com a iniciativa.

Mas existe preparação para a prova da Olimpíada? Esta pergunta estava na minha cabeça desde quando saí de Brasília. Os professores explicam: a primeira fase é uma prova interna, todos os alunos podem fazer; depois disso, as notas são classificadas em ordem crescente e uma quantidade de alunos que corresponde a 5% dos alunos da escola, é selecionado. Portanto, nesta fase, não há treino, serve para selecionar os alunos que vão disputar a segunda fase. Para a segunda fases e seguintes, o professor, duas vezes por semana, em horário contrário (isto é facilitado porque a escola é de tempo integral), se reúne com os(as) alunos(as) para refazer problemas, tirar dúvidas e reforçar os estudos para que eles possam então disputar a Olimpíada. Os alunos sabem que não devem desistir depois de classificados na primeira fase, porque muitos que tinham condições de ir em frente, são barrados por algum critério de desempate, mas ninguém é obrigado a continuar ou a disputar a primeira fase da OBMEP.

No começo tínhamos que buscar, agora, infelizmente, temos que cortar interessados porque o número de alunos que querem disputar a Olimpíada e estão preparados para isto, é muito maior do que o regulamento permite, diz o professor Raimundo.

Perguntei aos professores e à diretora, se a Olimpíada de certa forma, fez com que os alunos estudassem mais, qual a influência da mesma no rendimento dos alunos depois do início dessa competição? A resposta foi uníssona: a Olimpíada deu chance aos alunos que gostavam de matemática, de irem mais a fundo no estudo dessa ciência, despertou o gosto pelo estudo da mesma em alunos que a detestavam, e a escola como um todo apresentou resultados maravilhosos, como os relatados acima.

Tradicional

Os profissionais descrevem e pude constatar que o projeto da escola pode ser classificado como tradicional. Aulas e muitos exercícios na sala e para fazer em casa. O livro didático é utilizado como um norteador e todos os exercícios sugeridos são feitos nas aulas e pelos alunos em casa. A grade curricular traçada pela Secretaria de Educação do Estado é respeitada e cumprida.

Quem não faz as tarefas assiste à aula normalmente, mas depois vai conversar com a diretora. Caso haja reincidência, o aluno pode até ser suspenso e os pais são convocados a comparecer na escola para que o corpo docente e a direção conversem e encontrem uma solução.

A postura da escola, que no início foi desenvolver um trabalho sério e comprometido em realmente formar cidadãos que pudessem ter autonomia, proporcionou efeitos paralelos e não muito desejáveis, como reprovações que chegaram até aos 50%. A equipe diz atacar o problema. No passado, 7 de 43 alunos do 1º ano do Ensino Médio reprovaram. Uma taxa de 16%, acima da média nacional (12%). Perguntei ao professor como era esse “ataque” e ele explicou: os alunos já vinham com deficiência desde a segunda etapa do Ensino Fundamental, ou seja, do 5º ao 9º ano. Como a escola tem do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, um professor que já havia sido aluno da escola e terminado o Curso de Matemática em Teresina, passou no concurso e começou a ministrar aula na mesma escola de onde havia saído e também sido medalhista. Esse professor ministra aulas também para a segunda fase do Ensino Fundamental, assim como o professor Amaral.

Com o professor coordenador da OBMEP na escola e mais um aluno que além de graduado em matemática, já havia sido aluno da escola, e do Professor Amaral, os resultados começaram a melhorar. Mas não paramos por aí, diz Amaral. Quando percebemos que o aluno está com fraco desempenho, nos aproximamos, chamamos os pais e fazemos parceria para ajudá-lo; as aulas de reforço são no período do contraturno e o aluno se compromete a vir e a estudar, e os pais se comprometem a acompanhar. Até agora tem dado tão certo, que nos últimos dois anos, há algumas poucas reprovações no primeiro ano, sendo que no segundo e no terceiro ano a taxa de reprovação é zero. “O mais difícil é encontrar os aliados”, diz Amaral, sobre os alunos. “Se fizer isso, fica muito mais fácil”.

O regimento da escola é firme e apoiado pelas famílias, a disciplina é rígida, mas no período em que estive na escola, observando os alunos, pais e professores, não ouvi nenhuma reclamação sobre a escola. Conversando sobre isto com os professores, eles disseram que a escola conseguiu consolidar um acordo com os alunos e as famílias em torno dos estudos. Mesmo com 324 alunos, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio, poucos são atendidos pela diretora por não fazerem a lição ou por alguma indisciplina.

Hoje, às vezes ainda há uma pequena reprovação na 1ª série, mas neste caso, muitos fatores interferem, interesse do aluno, adaptação ao Ensino Médio,

comprometimento dos pais e mesmo a parte da escola, mas existe uma atenção especial com todos que demonstram alguma dificuldade em qualquer disciplina, e no 2º e 3º ano, a taxa de reprovação é 0%, ou seja, a taxa de aprovação é 100%, nada mal para alunos e professores de uma escola pública de qualidade.

Os professores

Saí de Brasília com a intenção de entrevistar os professores desta escola para investigar as características dos professores que têm alunos premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática (OBMEP). Queria ver o que eles fazem, qual a prática utilizada por eles, que resulta com que seus alunos gostem de matemática e consigam ser medalhistas numa olimpíada nacional, de uma disciplina em relação à qual o Brasil ainda não conseguiu melhorar o nível de colocação no Pisa, exame de avaliação internacional.

Primeiro falei com o professor Amaral, que me relatou o que escrevi até aqui. O professor me pediu que conversasse com os professores Raimundo e Junio, que compõem a equipe de professores de matemática da escola, e consequentemente, fazem parte da “equipe” da Olimpíada ou qualquer outro evento que os alunos venham a participar. O professor Amaral coordena essa equipe.

Depois de conversar com os três professores, com os alunos medalhistas e não medalhistas, e com a diretora, observei que o trabalho desenvolvido para a Olimpíada completa 15 anos agora em 2018, com dificuldades no início, boa parte dessas dificuldades os professores atribuem à péssima condição de trabalho no começo. Como já foi dito, a escola tinha duas salas, nos fundos de um velho galpão. Com os resultados aparecendo muito e despertando o interesse de professores de outros estados e da mídia, o governador de estado do Piauí construiu o novo prédio, agora com amplas instalações, biblioteca, laboratório/sala de informática e restaurante. Claro que isto foi fruto da premiação dos alunos na OBMEP.

O professor Raimundo foi aluno do professor Amaral, saiu para estudar, prestou concurso e voltou para reencontrar o mestre e formar com ele parceria que, agora, além das medalhas, dá oportunidade aos alunos de trilhar com maior facilidade o mesmo caminho percorrido por ele ou tendo mais condições de continuar estudando em qualquer curso que escolher. O professor se orgulha muito da escola e de fazer parte da mesma, sua referência é o professor Amaral. É muito dedicado, estuda até hoje e me relatou que todos os dias estuda matemática pelo menos uma hora, e em outro tempo, viaja por outras literaturas, já que se considera muito curioso.

Terminada a graduação, o professor continuou estudando até chegar ao Mestrado Profissional em Matemática, o “Profmat”, que é um curso semipresencial, com oferta nacional, realizado na rede de Instituições de Ensino Superior (entre as quais se inclui o Impa), no contexto da Universidade Aberta do Brasil, coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). O curso visa atender professores de matemática em exercício no Ensino Básico, especialmente na escola pública, que buscam aprimoramento em sua formação profissional, com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo matemático relevante para sua atuação docente. O Programa opera em ampla escala, com o objetivo de, a médio prazo, ter impacto substantivo na formação matemática do professor em todo o território nacional.

O professor revela que é apaixonado pelo que faz, notei isto, porque duas vezes por semana, voluntariamente os professores Raimundo, Junio e Amaral se reúnem à noite na escola, para estudarem as questões da Olimpíada, as questões do Enem, e os três ainda resolvem as provas do vestibular do IME e do Impa.

O professor Amaral considera que quem ensina, deve estudar sempre. Também tem Mestrado Profissional em Matemática o “Profmat” e continua estudando e participando durante a semana, com a resolução de exercícios, ama o que faz e de certa maneira, mostra isso, pois tem dois filhos estudando na escola, os dois medalhistas na OBMEP.

O professor Junio, assim como o professor Raimundo, também é ex-aluno da escola, saiu da cidade para estudar, voltou e foi aprovado em concurso para ministrar aula na escola do município, em que as turmas são de 1^a e 2^a fase do Ensino Fundamental. Assumiu a escola, e no ano passado, foi aprovado em concurso estadual para ministrar aulas na escola em que atuam os professores Amaral e o colega Raimundo. A posse, segundo relatou o professor, seria mês de abril. O curioso é que o professor Junio trabalha na escola municipal e faz parte da equipe do professor Amaral, antes de ser aprovado no concurso, de forma voluntária, tal é o seu envolvimento com a matemática, justifica ele.

As aulas

Pedi e fui autorizado a assistir às aulas dos professores de matemática da escola. Presente na sala de aula observando, fiquei muito impressionado com a atenção e o interesse demonstrados pelos alunos. Eles queriam fazer, acertar e sinalizar primeiro que tinha acabado, há uma salutar e educada competição, o professor é respeitado

e valorizado por todos os estudantes. Professor Raimundo é uma “máquina” de dar aula, domina o assunto, não abandona o rigor e discute a solução com os alunos, porque nesta aula, muitos caminhos chegam ao mesmo resultado, os alunos já são autônomos e os que ainda não são recebem monitoria dos colegas, tudo cordialmente, e na aula não há algazarra e conversa paralela, quando há, é sobre o assunto tratado na sala.

Nessa aula, o professor fez duas demonstrações do Teorema de Pitágoras, completando, segundo ele, quatro maneiras de demonstrar, visto que na outra aula já havia feito duas demonstrações. À medida que ia explicando, o professor tentava relacionar a matemática com situações em que os alunos poderiam aplicar o que estavam aprendendo. Realmente utilizou muito o livro, os alunos também, fizeram exercícios e foram passados mais exercícios para casa. Não me lembro de algum aluno ter reclamado.

A aula é a mesma para todos, só que o professor mescla os exercícios, com algum exercício da Olimpíada cujo assunto é o mesmo dado no dia.

A aula do professor Amaral também é para medalhistas ou não, é uma aula de matemática para alunos da escola, frisa o docente. Na aula que estive observando o assunto era ‘Matrizes’, correção de exercícios de casa, novas soluções apresentadas pelos alunos, rigor matemático e exercícios da Olimpíada.

Conclusão

Não importa a cor do gato, o que importa é que ele cace os ratos. A frase que se tornou famosa, é de Deng Xiao-Ping, líder reformista chinês que talvez a tenha proferido para justificar os benefícios da abertura econômica da China na década de 70, contrariando assim os princípios do Comunismo. Não é intenção desse trabalho saber se o líder estava politicamente correto ou não, mas sabemos que hoje a China apresenta crescimento impressionante ano a ano.

Portanto, fazendo uma analogia à China, não importa se a escola se utiliza de métodos tradicionais de ensino, o que importa é que os estudantes estão felizes no ambiente escolar e que a cada ano a escola só melhora seus resultados de uma maneira geral, quer seja no aumento das aprovações escolares, quer nos resultados dos estudantes nas OBMEP, no Enem e em tantos outros desafios que lhe são colocados.

Os alunos ainda se sentam em fila, mas isto não parece diminuir o seu interesse pelas aulas, pela matemática e, consequentemente, pelo estudo das outras

disciplinas. Podemos acentuar algumas observações para resultados tão expressivos. Os professores são altamente capacitados, gostam do que fazem e para eles não há zona de conforto, perseguem mais e mais resultados com o intuito de fazer com que seus alunos tenham a chance de quebrar o ciclo de pobreza e a falta de oportunidade. A direção da escola acompanha, colabora e incentiva para que o trabalho dê certo.

A tarefa do governo é propiciar condições de trabalho e valorizar o professor; os salários ainda são constrangedores, mas houve investimento em infraestrutura, os alunos fazem as refeições na escola e o transporte da escola para casa é gratuito. Não é só teoria, mas biblioteca e sala de informática não podem faltar em escolas que querem alcançar bons resultados, e nessa escola há uma boa biblioteca e uma sala de informática ampla e repleta de microcomputadores (PCs). Sabe-se que não é por causa disso que os resultados são conseguidos, mas é também por causa disso.

Os professores não têm horário designado na grade, somente para fazer coordenação, mas fazem fora do horário de serviço e nada recebem por isso, a não ser a satisfação de ver seus alunos alcançarem resultados positivos em todas as disciplinas, em todos os sistemas de avaliação, colecionarem medalhas e adentrarem universidades importantes.

Os alunos conseguem quebrar ciclos, como já foi dito, e não raramente voltam para a escola para dar continuidade ao trabalho que os projetou; esta também é uma boa maneira de o sujeito devolver para a sociedade o que nele foi investido.

O segredo para que esta escola seja diferente talvez esteja no tripé comprometimento intenso de professores em ensinar, interesse dos alunos em aprender e acompanhamento, cobrança e participação da família.

Referências

BRANDALISE, C. Como chegamos esse ponto? **Revista ISTOÉ**, Edição n. 2531, 09/012/2016. Disponível em: <<http://istoe.com.br/como-chegamos-esse-ponto/2016>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

CUNHA, C. da; JESUS, W. F.; SOUZA, M. F. M. (Orgs.) **Políticas de Educação, cenários globais e locais**. Brasília: Liber Livro, 2016.

ERICSSON et al. The Role of Deliberate Practice, in the acquisition of expert performance. **Psicological Review**, v. 100, n. 3, p. 363-406.1993.

GALVÃO, A. Learning Processes of *experts* player. In: **Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perceptual and Cognition**. Inglaterra: Keele, 2001.

GOMES, C. A. A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola.

Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

NASCIMENTO, M. G.; OEIRAS, J. Y. Y. **Olímpico:** Um Ambiente Virtual para Competições Escolares Via Internet, Belém, PA: UFPA, 2006. Olimpíada Brasileira de Matemática. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA8_ID8540_15082016094449.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

RIBEIRO, O. L. C. **Criatividade na expertise:** implicações para processos de aprendizagem de alto nível. 2016. 389 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

RUSSEL, B. **Sobre a educação.** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SALDANA, P. Escola do Piauí coleciona medalhas e vive empolgação com a matemática. **Folha de São Paulo**, 09/07/2017 Disponível em:<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/07/1899595-escola-piaui-coleciona-medalhas-e-vive-empolgacao-com-a-matematica.shtml> Acesso em: 20 mai.2018

SANDERS, W. L.; RIVERS, J. C. **Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.** Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991. (No texto refere ano 1991...verificar)

ZAGURY, T. **O professor Refém:** para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Lista de Figuras, Quadros e Tabelas

CAPÍTULO I

QUADROS

Quadro 1: Incentivos para melhoria da docência

CAPÍTULO II

FIGURA

Figura 1: Classificação Hierárquica Descendente sobre o discurso dos estudantes de Ciências Biológicas e Letras (N=39)

TABELAS

Tabela 01: Diferenças salariais entre professores de escolas públicas e grupos de comparação (médias para 1995 a 2006)

Tabela 02: Diferenças salariais entre professores de escolas públicas e grupos de comparação (para trabalhadores com educação superior)

Tabela 03: Diferenças salariais entre professores de escolas públicas e grupos de comparação de acordo com anos de experiência (para trabalhadores com educação superior)

Tabela 04: Classe 1. Escolha pelo curso de graduação

Tabela 05: Classe 4. O exercício da docência e a legislação: um enfoque negativo

Tabela 06: Classe 5. Amor pelo Ensino

Tabela 07: Classe 6. Processo de formação docente

Tabela 08: Classe 2. Escola pela docência devido a condições financeiras precárias

Tabela 09: Classe 3. Expectativa de atuação profissional dos estudantes de Ciências Biológica

CAPÍTULO IV

FIGURAS

Figura 1: Arranjo institucional geral do sistema educativo do Chile

Figura 2: Modelo simplificado de descentralização do sistema educativo no Chile

GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados de 2015 por Instrumento de Avaliação

Gráfico 2: Média das dimensões do Portfólio segundo o desempenho final de 2015

Gráfico 3. Resultados dos docentes avaliados entre 2011 e 2015

Gráfico 4: Avaliação dos resultados dos docentes com desempenho – ‘Insatisfatório’ - 2015

QUADROS

Quadro 01: Resultados da avaliação

TABELAS

Tabela 01: Ponderação dos instrumentos de avaliação docente no Chile

Sobre os autores

ARAÚJO, Iata Anderson Ferreira de. Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (2008), especialização em Ensino Interdisciplinar das Ciências e do Meio Ambiente - Interciências pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2013), mestrado em Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará (2015). Participa como pesquisador dos grupos: Formação de Professores na Amazônia Paraense – FormAzon e Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Ambiental - Gepeea, ambos da Ufopa. Experiência como Tutor Presencial no Curso de Licenciatura em Biologia - Modalidade a Distância, na Universidade Federal do Pará (UFPA), no Programa Ensino Médio Inovador - Proemi / Programa Jovem do Futuro – PJF, como Professor-Articulador. Desenvolveu atividades no Parfor/Ufopa e na Especialização da Escola de Gestores - Iced/Ufopa.

CHRISTOV, Luiza Helena Silva. Doutora em Psicologia da Educação e mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora e pesquisadora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Artes/ Instituto de Artes da Unesp. Desde 2016, coordena a licenciatura em Ciências Humanas da faculdade Sesi-SP de Educação. Colaborou com a Fundação Carlos Chagas para pesquisas sobre educação no Brasil. É idealizadora da coleção Coordenadores Pedagógicos – Editora Loyola. Organizadora e autora dos livros Narrativas de educadores: mistérios, metáforas e sentidos – Editora Porto de Ideias e A voz dos professores de artes: encontro entre ensino fundamental e universidade, da mesma editora. Orientou 25 dissertações de mestrado já defendidas e duas teses de doutoramento. Escreve e pesquisa a partir de referências geradas em quatro campos:

filosofia, psicologia da educação, literatura e educação. Pesquisa principalmente na área de linguagens e formação de educadores; democracia e cultura; arte, cultura e educação; estética e ética. Realizou estágios de pós-doutoramento junto à Universidade de Barcelona (Espanha) e junto à Universidade de Columbia (EUA). E-mail: luiza.christov@sesisp.org.br

CUNHA, Celio da. Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiterana Mackenzie, Mestre em educação pela Universidade de Brasília (1980) e Doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas. É Professor do programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília no desenvolvimento da área de concentração: Políticas Públicas de Educação e História das Ideias Pedagógicas. Professor Adjunto IV aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Membro do Comitê Científico da Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG) da Capes e do Conselho Editorial das revistas Linhas Críticas (UnB), Ensaio (Fundação Cesgranrio), Política e Administração da Educação (Anpae) e Integração e Conhecimento do Neis – Mercosul. Foi coordenador editorial e assessor especial da Unesco no Brasil na área de educação. Tem livros e artigos publicados e experiência em Políticas Públicas em Educação. Foi Analista de Ciência e Tecnologia e Superintendente da área de Ciências Humanas e Sociais do CNPq e Diretor e Secretário Adjunto de Política Educacional do MEC. No início da carreira, dirigi o Departamento de Ensino e Pesquisa da UFMT.

E-mail: celio.cunha226@gmail.com

CUNHA, Alexander Montero. Atualmente é professor e pesquisador da área de Ensino de Física no Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, mestrado em Educação e licenciatura em Física, ambos pela Universidade Estadual de Campinas. Foi coordenador por 4,5 anos de um Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza; e implantou e coordenou por 2 anos uma Especialização em Ensino de Ciências da Natureza por Área de Conhecimento. Atua como professor no Ensino Superior há mais de 10 anos. Possui também experiência no Ensino de Ciências na Educação Básica, como Professor de Física e como Coordenador da área de Física no Núcleo Pedagógico na Rede Estadual Paulista de Ensino. Atuou na formação continuada de professores em projetos como “RedeFor”, “A Rede Aprende com a Rede”, “Rede do Saber”, entre outros. Atualmente, trabalha com formação de professores em nível de graduação e de pós-graduação, ministrando aulas na

área de física e ensino de ciências. Desenvolve pesquisas nas áreas de Formação de Professores, de Ciência, Tecnologia e Sociedade e de Ensino de Ciências.
E-mail: amcunha@sesisp.org.br

DALBEN, Adilson. Coordenador de Curso de Graduação e Pós-Graduação. Licenciado em Matemática e em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Além da experiência no Ensino Superior, é profissional na Educação Básica nas diferentes modalidades de ensino como professor e gestor. Desenvolveu diversos projetos de formação em redes municipais vinculados ao Ensino da Matemática e à Avaliação. Foi consultor externo do Instituto Internacional de *Planeamiento de la Educación* – II PE-Unesco – em projeto desenvolvido em Angola. Suas áreas de pesquisa são Formação Docente, Educação Matemática e Avaliação Educacional. E-mail: adlaben@sesisp.org.br

FERREIRA, Allan Alves. Graduado em Ciências Econômicas pela PUC-GO (1987). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2002) e especializado em Educação Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2004). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2008). Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2018). Professor de Matemática na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Pesquisador na área de ensino aprendizagem de matemática e formação de professores.

E-mail: allanf@terra.com.br

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora do Departamento de Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo há 36 anos. Possui experiência no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica pública e particular, como assessora de Língua Portuguesa em escolas particulares, atuou na formação continuada de professores da rede pública, como o PEC – Formação Universitária, Práticas de leitura e Escrita na Contemporaneidade, Ensino Médio em Rede, Olimpíada de Língua Portuguesa, pelo Cenpec, entre outros. Atualmente, trabalha com formação de professores em programas presenciais e a distância e desenvolve pesquisas nas áreas de Formação de Professores, Ensino de Leitura e Escrita, Letramentos e Multiletramentos. E-mail: ana.marcondes@sesisp.org.br

LARA, Rosangela de Souza Bittencourt. Coordenadora de Curso de Pós-Graduação e Procuradora Institucional. Mestre em Artes Visuais pela Universidade Júlio de Mesquita Filho-Unesp (2009), Graduação em Pedagogia pela Faculdade Oswaldo Cruz (2002) e em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Coordenou diversos projetos de formação continuada na Educação Infantil e Ensino Fundamental para professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e formadores de professores. Colaborou com a produção de Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e elaborou e desenvolveu programas de Avaliação Educacional para a Educação Básica na rede escolar Sesi-SP. E-mail: rlara@sesisp@org.br

MACHADO, Juliana Lacerda. Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília, com experiência docente na Educação Básica e Educação Superior. Tem interesse pelas temáticas relativas à formação docente, profissionalização docente, financiamento da educação básica, gestão e políticas educacionais. Além de professora na Educação Básica e Superior é também revisora e assessora pedagógica.

E-mail: juplacerda30@gmail.com

MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. Doutora em Educação (2012) e mestre em Educação (2004) pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pós-doutoramento em Educação, em andamento, também pela UCB, iniciado em setembro de 2016. Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF). Professora Colaboradora Voluntária do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Brasília. Participa do Projeto de Pesquisa: Estudo Comparativo dos Sistemas Nacionais de Educação dos Países da Unasul. Executado e mantido pela União de Nações Sul-Americanas, Unasul. E-mail: magali.machado@udf.edu.br

PAIXÃO, Divaneide Lira Lima. É doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, com tese na área de Psicologia Social. Tem graduação em Pedagogia (Orientação Educacional) pela Universidade de Brasília (2000) e mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2002). Possui experiência de gestão e docência no Ensino Superior, em cursos de graduação e pós-graduação. Tem experiência e interesse de pesquisa nas áreas de psicopedagogia, aprendizagem

e desenvolvimento humano, educação integral, avaliação em larga escala, violência e adolescência.

E-mail: divatabira@gmail.com

SANTOS, Hermes Thalles dos. Coordenador de curso de graduação. Formado em Letras e mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Possui experiência como professor da Educação Básica nas redes pública e privada. Atuou também como formador de professores da área de linguagens e de língua portuguesa no Sistema Sesi-SP de Ensino. Além disso, foi formador de orientadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Promove cursos de formação continuada de docentes na área de ensino gramatical.

E-mail: hermes.santos@sesisp.org.br

SIMON, Fernanda Oliveira. Coordenadora de Curso de Graduação e Pós-Graduação. Licenciada e bacharel em Física, com mestrado e doutorado em Educação, Ciência e Tecnologia pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Ensino Superior e Pós-Graduação há mais de 10 anos. Atuou como docente no Curso de Especialização em Gestão Educacional para Gestores do Sistema Público Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Participou de projetos de pesquisa sobre Ensino de Ciências para cegos congênitos, Educação Básica, Formação de professores, Tendências Curriculares na formação do universitário, Educação Tecnológica para o Ensino Fundamental I e Percepção Pública de Ciência, Tecnologia e Sociedade. Possui diversas publicações nas áreas de ensino de ciências, física, tecnologia, engenharia e formação de professores. E-mail: Fernanda.simon@sesisp.org.br

SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Possui graduação em Licenciatura Plena e Bacharelado em História, pela Universidade Federal do Pará (1995), mestrado em Educação, pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998), doutorado em Educação Escolar, pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (2007), pós-doutorado pela Universidade Católica de Brasília (2016). É professora na Universidade Federal do Pará, atuando em cursos de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UFPA e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufopa. Participa como pesquisadora do Grupo de estudos e pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/Secção-PA e coordena o Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação Básica. Tem experiência na área de Educação Superior em nível de graduação e pós-graduação,

atuando principalmente nos seguintes temas: política e legislação educacional, avaliação educacional, Gestão escolar, exclusão escolar, formação docente, educação do campo e história da educação. E-mail: fmatoz@gmail.com



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Universidade
Católica de Brasília

- Cátedra UNESCO de Juventude,
- Educação e Sociedade
- .

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade completou este ano 10 anos. Foi criada em 2007 pela Universidade Católica de Brasília, aprovada pela UNESCO em 2008, e inaugurada aos 14 de Agosto de 2008. Constitui-se em um nó central de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão voltados para a investigação de temas focalizados na violência nas escolas, difusão de culturas de paz, educação social, inclusão social e direitos humanos. Além de numerosos artigos científicos e participações em Congressos, publicou bem 25 livros nos últimos seis anos enriquecendo a literatura científica no seu campo temático. Desta rede participam 20 professores, entre Coordenador e leitores, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional. E entre seus parceiros institucionais estão cerca de 25 Universidades e/ou centros de pesquisa. Ao comemorar seus dez anos de funcionamento promoveu o Seminário Internacional "As Cátedras UNESCO e os desafios do Milênio para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável" (14 e 15 de agosto de 2018).

Geraldo Caliman, Coordenador
Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Um dos desafios da Educação para o século XXI, consiste em resgatar o protagonismo docente dentro do espaço escolar e consequentemente alcançar a diferenciação entre crise na educação e crise na formação. A identidade do professor não só necessita ser reconstruída assim como deve ser ressignificada. A formação inicial e continuada de professores é o primeiro passo para a conquista deste protagonismo e que refletirá positivamente no cenário de crise na aprendizagem que vivenciamos nos dias atuais sendo que, o investimento quantitativo e qualitativo na Educação, nos dará a oportunidade de construção de cenários promissores na carreira do magistério para as próximas gerações, sendo essencial como pauta prioritária em um projeto de país.

Prof. Dr. Renato de Oliveira Brito
Docente e Pesquisador Permanente
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Católica de Brasília

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

- 1. CALIMAN, G. (Org.).** Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação, 2013.
- 2. SIVERES, L. (Org.).** A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem, 2013.
- 3. MACHADO, M.** A Escola e seus Processos de Humanização, 2013.
- 4. BRITO, R.** Gestão e Comunidade Escolar, 2013.
- 5. GOMES, C.A. (Org.).** Juventudes: Possibilidades e Limites, 2013.
- 6. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A.** Pedagogia da Alteridade, 2014.
- 7. RIBEIRO, O.; MORAES, M.C.** Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar, 2014.
- 8. CUNHA, C.; JESUS, W.; GUIMARÃES-IOSIF, R.** A Educação em Novas Arenas, 2014.
- 9. CALIMAN, G. (Org.).** Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã, 2014.
- 10. MANICA, L.; CALIMAN, G. (Org.).** Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, 2014.
- 11. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P.C. (Orgs.).** Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida, 2014.
- 12. SÍVERES, L.** Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida, 2015.
- 13. SOUSA, C.A.M. (Org.).** Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens, 2015.
- 14. GALVÃO, A.; SÍVERES, L. (Orgs.).** A formação psicossocial do professor: As representações sociais no contexto educacional, 2015.
- 15. GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A.V.dos (Orgs.).** Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas, 2015.
- 16. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. de.** Violência e Escola, 2015.
- 17. MANICA, L.; CALIMAN, G.** Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho, 2015.
- 18. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.).** Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos, 2015.
- 19. CUNHA, C. (Org.).** O MEC pós-Constituição, 2016.
- 20. BRASIL, K. T.; DRIEU, D. (Orgs.).** Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis, 2016.
- 21. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I.C.O.de (Orgs.).** Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos, 2016.
- 22. SÍVERES, L. (Org.).** Diálogo: Um princípio pedagógico, 2016.
- 23. CUNHA, C.; JESUS, W. F. de; SOUSA, M. de F. M. (Org.).** Políticas de Educação, 2016.
- 24. SOUSA, C.A.M.; CAVALCANTE, M.J.M. (Org.).** Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República, 2016.
- 25. JESUS, W. F. de; CUNHA, C. da. (Orgs.).** A Pesquisa em Educação no Brasil: novos cenários e novos olhares, 2016.
- 26. CUNHA, C.; RIBEIRO, O.L.C. (Orgs.).** Educação Nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes, 2017.
- 27. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. de (Orgs.).** Diálogo: um processo educativo, 2018.
- 28. BRASIL. K.T.; ALMEIDA, S. F.C. de.** Proteção à Infância e à Adolescência: intervenções clínicas, educativas, socioculturais. 2018.
- 29. MACHADO. M. F. E.; CUNHA, C. (Orgs.).** Magistério: formação, avaliação e identidade docente. 2018.

"Os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030. Como os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade, professores e educadores deveriam ser empoderados, adequadamente contratados e remunerados, motivados, profissionalmente qualificados, além de contar com o apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz. Os governos deveriam tornar a docência uma profissão atraente, que seja a primeira escolha dos profissionais, com formação e desenvolvimento contínuos por meio da valorização de seu status profissional, de suas condições de trabalho e apoio. Os governos deveriam, ainda, fortalecer mecanismos de diálogo político com organizações de professores".

Declaração de Incheon y Marco de Acción ODS - Educación 2030



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade