



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E COMPETÊNCIAS: UM DIÁLOGO
POSSÍVEL E NECESSÁRIO NO TRABALHO DOCENTE

YONARA MIRANDA BANDEIRA

JOÃO PESSOA, DEZEMBRO DE 2011

YONARA MIRANDA BANDEIRA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E COMPETÊNCIAS: UM DIÁLOGO
POSSÍVEL E NECESSÁRIO NO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social - Mestrado da Universidade Federal da Paraíba por Yonara Miranda Bandeira, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo César Zambroni de Souza, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

JOÃO PESSOA, DEZEMBRO DE 2011

B214f Bandeira, Yonara Miranda.

Formação profissional e competências: um diálogo possível
e necessário no trabalho docente / Yonara Miranda Bandeira.--
João Pessoa, 2011.

149f.

Orientador: Paulo César Zambroni de Souza

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Psicologia Social. 2. Formação profissional. 3. Trabalho
docente. 4. Experiência profissional. 5. Competência.

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E COMPETÊNCIAS: UM DIÁLOGO
POSSÍVEL E NECESSÁRIO NO TRABALHO DOCENTE**

YONARA MIRANDA BANDEIRA


Banca avaliadora:



Prof. Dr. Paulo César Zambroni de Souza (UEPB, *Orientador*)



Prof. Dra. Maria de Fátima Pereira Alberto (UEPB, *Membro Interno*)



Prof. Dr. Edil Ferreira da Silva (UEPB, *Membro Externo*)

JOÃO PESSOA, DEZEMBRO DE 2011

Às professoras participantes desta pesquisa,
que ressignificam diariamente a sua atividade de trabalho.

“Uma pesquisa parte das preocupações do pesquisador, mas é elaborada apoiando-se em saberes já construídos que ela possibilita completar e aperfeiçoar.”

Christian Laville e Jean Dionne

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me escolheu de maneira irrevogável.

Aos amigos da primeiríssima hora, Marcelo, Wenyr, Inácio, Rosane, Rogério e Isânia, que caminham ao meu lado.

Ao meu orientador, Paulo César Zambroni de Souza, pela rica convivência desses dois anos passados, em diálogo e liberdade.

Aos professores, Maria de Fátima Pereira Alberto e Edil Ferreira da Silva, por tornarem meu estudo mais relevante.

Aos meus colegas de mestrado, com quem despendi muitos finais de semana, para, de forma ética, fazer a ciência progredir.

A todos os professores da pós-graduação, com quem eu tive a grata oportunidade de conviver, aprendendo grandes lições.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que subsidiou a realização desta investigação através de bolsa de estudo.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo principal identificar as competências e como elas são mobilizadas pelos professores nas situações de trabalho. Partiu-se de um delineamento não experimental, que se valeu da técnica de pesquisa de campo, de caráter descritivo e exploratório. Três técnicas foram utilizadas na produção de dados: (a) Questionário bio-sociodemográfico, (b) Entrevista semiestruturada e (c) Observação participante. A pesquisa foi realizada com 10 professoras do ensino fundamental I de uma escola da rede pública municipal de João Pessoa, Estado da Paraíba. Os dados construídos com o questionário foram analisados descritivamente e permitiram a problematização de diversas informações oriundas das entrevistas. Essas foram analisadas pela técnica de análise de conteúdo temática e confrontadas com os dados da observação participante, a fim de confirmar ou não a fala das docentes e haurir subsídios não acessados pelas entrevistas. Tomamos como referência central neste estudo o conceito elaborado por Zarifian, que entende a competência como a capacidade de tomar iniciativa e responsabilizar-se em situações profissionais com as quais o indivíduo se defronta, fazendo uso de uma inteligência da prática, que se apoia em conhecimentos adquiridos. Na discussão dos materiais produzidos, as competências foram categorizadas em cinco dimensões: sobre processos, técnicas, sobre a organização, de serviço e sociais. Apesar da distinção feita nas análises, pode-se afirmar que a complementariedade constitui-se como característica marcante das competências, sendo, na maioria das situações, mobilizadas conjuntamente. O conhecimento formal escolar/universitário, a experiência profissional pregressa e a troca de experiências com os pares foram mencionadas como as principais estratégias para o desenvolvimento de competências. Para as professoras entrevistadas, o conhecimento formal é útil para a troca de experiência com outros profissionais, reflexão e autoavaliação da prática docente, bem como na aquisição de novos conhecimentos. Os cursos oferecidos na formação continuada pela SEDEC foram avaliados pelas docentes, que apontaram falhas relacionadas ao conteúdo ministrado, estando ainda insuficientemente contextualizado, por vezes teórico e repetitivo. Evidenciou-se também a importância da experiência profissional no desenvolvimento de competências, pois a insegurança inicial perante os imprevistos que ocorrem no trabalho foram cedendo lugar a estratégias de gestão e planejamento, ao mesmo tempo em que permitiram a criação de modos de fazer, truques e artifícios que facilitam a execução do trabalho. Na reflexão sobre sua prática cotidiana, as docentes revelaram a necessidade de dominar novas técnicas e metodologias de ensino, bem como usar novas tecnologias – computador, internet, programas pedagógicos na sala de aula. Desenvolver habilidades para lidar com a indisciplina dos alunos também comparece no discurso das professoras, sempre justificada pela falta de limites e ausência dos pais. O cenário cristalizado da educação brasileira, perpassado por problemas como baixos salários, precárias condições de trabalho, multiplicidade de tarefas e responsabilidades em relação ao alunado e à gestão escolar, ineficiência das políticas públicas e, principalmente, a desvalorização e desqualificação do trabalho docente dificultam o desenvolvimento de competências e comprometem a qualidade da educação.

Palavras-chave: Competência; Formação profissional; Trabalho docente.

ABSTRACT

The main aim of this study was to identify competences and how they are mobilized by teachers in work situations. It started from a non-experimental design, which used a descriptive and exploratory technique of field research. Three techniques were used to collect data: (a) bio-socio-demographic questionnaire, (b) semi-structured interview and (c) participant observation. The research was made with 10 elementary school teachers from a public school at the city of João Pessoa, Paraíba, Brazil. Data constructed by the questionnaire were analyzed descriptively and allowed the questioning of various pieces of information from the interviews. These were analyzed by thematic content analysis and compared to participant observation data in order to confirm or not the speech of teachers and draw subsidies not accessed by interviews. In this study we took as the main reference the concept developed by Zarifian, who understands competence as the ability to take initiative and to be responsible for professional situations which a person faces, using a practical intelligence, which relies on acquired knowledge. In the discussion, competences were categorized into five dimensions: on processes, techniques, about the organization, social and for service. Despite the distinction made in the analysis, it can be said that the complementarity is the main characteristic of competence and, in most situations, they are mobilized simultaneously. Formal knowledge, previous work experience and exchange of experiences with peers were cited as major strategies for competences development. For the teachers, formal knowledge is useful for exchanging experience with other professionals, self-reflection and evaluation of teaching practice, as well as the acquisition of new knowledge. Continuing Education Courses offered by SEDEC were evaluated by teachers, who pointed out flaws related to the content, which is still insufficiently contextualized, sometimes theoretical and repetitive. It also showed the importance of professional experience in the development of competences, because the initial uncertainty before unforeseen events that occur at work were giving way to strategies for management and planning, while it allowed the creation of ways to do tricks and devices that facilitate the execution of the work. Reflecting on their daily practice, teachers revealed the need to master new techniques and methodologies, as well as using new technology - computer, Internet, educational programs in the classroom. Skills to deal with indiscipline also appear in the teachers' discourse, always justified by the lack of limits and absence of parents. The crystallized scenario of Brazilian education, permeated by problems such as low wages, poor working conditions, multiplicity of tasks and responsibilities related to the students and to school management, inefficiency of public policies and especially, the devaluation and disqualification of teaching work prevents competences development and depreciates the quality of education.

Keywords: Competence, Professional training, Teaching work.

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição quantitativa dos relatos de pesquisa em termos das categorias de variáveis critério utilizadas para classificá-los	8
Tabela 2 – Eixos convergentes dos conceitos de competência	20

Lista de Siglas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CECAPRO - Centro de Capacitação dos Profissionais em Educação

CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFOPE - Centro de Formação dos Profissionais em Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HEM - Habilitação Específica para o Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PB - Paraíba

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

SEDEC - Secretaria de Educação e Cultura

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

Sumário

Introdução	1
CAPÍTULO I – O Modelo da Competência	12
1.1 As Transformações no Mundo do Trabalho	13
1.2 A emergência do Modelo da Competência	17
1.3 As Competências Docentes	25
CAPÍTULO II – Políticas Públicas para a Formação de Professores	32
2.1 Formação Docente: reconstruindo a História	33
2.2 A Nova LDB, seus Desdobramentos Legais e a Formação de Professores	35
2.3 A Importância da Formação Inicial e Continuada	39
2.4 A Noção de Competência na Formação de Professores	42
2.5 Entre a Educação e a Formação: de que Lugar estamos falando – o Movimento Dialético de Construção de uma Educação de Qualidade	45
CAPÍTULO III – Método	50
3.1 Tipo de Estudo	51
3.2 Locus da Pesquisa	51
3.3 Participantes	51
3.4 Procedimentos Éticos	51
3.5 Instrumentos e Procedimentos para a Produção dos Dados	52
3.6 Procedimentos para a Análise dos Dados	56
CAPÍTULO IV – Resultados e Discussão	59
4.1 A Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa	60
4.2 A Escola Selecionada para a Pesquisa	65
4.3 As Professoras Participantes da Pesquisa	66
4.4 As Competências Mobilizadas pelas Professoras nas Situações de Trabalho	69
4.4.1 Competências técnicas.	70
4.4.2 Competências de serviço.	72
4.4.3 Competências sociais.	74
4.4.4 Competências sobre processos.	76
4.4.5 Competências sobre a organização.	77
4.5 Gestão das Variabilidades	79
4.6 Quando o <i>como</i> se torna o <i>X</i> da Questão: a Inteligência da Prática	88
4.7 Saber Constituído e Saber Investido	91

4.8 O Papel da Formação Continuada no Desenvolvimento de Competências	95
4.9 Estratégias para o Desenvolvimento de Novas Competências	100
Considerações Finais	104
Referências	116
Anexos	128
ANEXO A – Certidão de Aprovação Comitê de Ética.....	129
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130
ANEXO C – Solicitação das escolas junto à Secretaria de Educação e Cultura	131
ANEXO D – Autorização para realização da pesquisa	132
ANEXO E – Diagnose escolar.....	133
ANEXO F – Questionário Bio-sociodemográfico	135
ANEXO G – Roteiro de Entrevista.....	137

Introdução

Quando os avanços científicos possibilitaram o uso em massa de máquinas dentro das fábricas no século passado, muitos especialistas e trabalhadores acreditavam que o trabalho humano seria substituído pelas máquinas num curto espaço de tempo. Chegamos ao final da primeira década do novo século tendo constatado o naufrágio dessa hipótese. A introdução de máquinas e robôs nas organizações, bem como a utilização da internet, se por um lado eliminaram muitos postos de trabalho, por outro lado, alavancaram mudanças na organização do trabalho, exigindo novas formas de gestão. Ao contrário do que se pensava, o ser humano aparece agora reconhecido no centro dos processos organizacionais, marcando a presença da subjetividade antes negada no mundo do trabalho.

Galvão (2010) constata que “em menos de trezentos anos quebrou-se a relação artesanal camponesa, instituiu-se o reinado do fluxo de produção, separaram-se trabalho e homem, converteu-se força de trabalho em mercadoria, multiplicou-se a produtividade, quebraram-se fronteiras geográficas, internacionalizou-se o capital” (p. 18). Para fazer face a muitas e velozes mudanças ocorridas nos planos social, cultural, político e econômico, as organizações “têm procurado adotar mecanismos para promover, de forma mais eficaz, o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho, nos diversos níveis organizacionais” (Brandão, 2008, p. 323).

É nessa tela que a temática da competência desponta e passa a fazer parte das discussões acadêmicas e organizacionais, associada a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa, das organizações e dos países (sistemas educacionais e formação de competências). Os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa passaram a ter uma utilidade prática e imediata, estendendo-se para além do saber teórico: “importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para

resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho” (Deleuze, 2001, p. 15). Mancebo (2007) também assevera que esse novo cenário convoca a subjetividade do trabalhador para o centro dos processos de trabalho. Na visão de Dutra (2004) e Gouveia (2007), há uma busca de referenciar o indivíduo como principal ator do mundo do trabalho.

Nas últimas décadas diversos autores têm se debruçado sobre estudos que tentam conceituar a competência e analisar sua repercussão sobre a organização do trabalho. Nesta investigação, adotaremos o conceito elaborado por Zarifian (2003, 2011), que entende a competência como a capacidade de tomar iniciativa e responsabilizar-se em situações profissionais com as quais o indivíduo se defronta, fazendo uso de uma inteligência da prática, que se apoia em conhecimentos adquiridos. Assim, entre os aspectos positivos do modelo da competência, ganha destaque central a valorização do trabalho, o reconhecimento da exigência de mobilização subjetiva e de competências que envolvem domínios mais complexos e que vão além da dimensão técnica, demandando qualificação do trabalhador e a elevação dos níveis de escolaridade. O trabalhador adquire maior autonomia para o planejamento, execução e controle dos processos produtivos.

Manfredi (1999) afirma que

no Brasil, a noção de competência, apesar de já ser conhecida no âmbito das ciências humanas (notadamente no campo das ciências da cognição e da linguística) desde os anos de 1970, passa a ser incorporada nos discursos dos empresários, dos técnicos dos órgãos públicos que lidam com o trabalho e por alguns cientistas sociais, como se fosse uma decorrência natural e imanente ao processo de transformação na base material do trabalho (p. 25).

No âmbito educacional, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, e suas reformas em 1971 e 1996 davam indícios de que as novas formas de gestão não se restringiriam somente ao contexto das organizações. M. Almeida (2010) acredita que os programas de reforma educacional a partir de 1990 passaram a focalizar a escola como a unidade do sistema, transformando-a em núcleo de gestão e planejamento. E isso viria associado a estímulos supostamente capazes de produzir melhores respostas: a administração por objetivos, a pedagogia de projetos, a cultura da eficiência e a demonstração de resultados (D. Oliveira, 2005) atualmente expressos na Prova Brasil, no Plano de Desenvolvimento da Escola e no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Para M. Almeida (2010),

o movimento das reformas, que demarca uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, alterando sua natureza e definição. O trabalho docente não pode mais ser definido apenas como atividade em sala de aula, pois agora compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e à avaliação (p. 25).

Nesse contexto, a identificação de competências pode constituir-se em um instrumento eficaz de aprimoramento e desenvolvimento dessas, capaz de diagnosticar lacunas, facilitar o planejamento de ações de desenvolvimento profissional e, por conseguinte, melhorar o desempenho dos professores.

As mudanças na educação trouxeram muitas consequências para o trabalho dos professores, entre elas a flexibilização e o aumento das tarefas, estabelecendo uma nova relação com o tempo de trabalho. Em adição, os processos de informatização trouxeram novas atividades ao docente, como preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, etc. O trabalho do professor sempre extrapolou os muros da escola, com a elaboração de aulas e provas em casa; agora, com o auxílio do computador e da internet, essas atividades se exarcebaram de tal forma, que é difícil para esse profissional estabelecer limites entre trabalho e vida pessoal, trabalho e lazer (L. Santos, 2004).

No caso do ensino brasileiro, tal quadro torna mais difícil o dia a dia de trabalho dos professores, já que entre nós há, em geral, falta de recursos e infraestrutura adequados, dentro e fora das salas de aula. Atrelados a essa difícil realidade, como fatores que contribuem para a desvalorização da profissão, podemos destacar os baixos salários, dupla ou tripla jornada de trabalho, acúmulo e excesso de atribuições, desprestígio social sofrido pelos professores ao longo do tempo, sofrimento psíquico e esgotamento físico, causados pelas deficiências nas condições de trabalho (Alves-Mazzotti, Magalhães, & Maia, 2007; Bosi, 1996).

Diversos esforços têm sido empreendidos nesta última década na capital paraibana para mudar este cenário e melhorar a qualidade da educação básica: realização de concurso público, aumento do número de escolas de ensino fundamental, principalmente nas regiões periféricas da cidade, criação de programas de aceleração da aprendizagem e de avaliação do ensino. Apesar dos avanços, João Pessoa ainda aparece com números pouco relevantes no Censo Escolar realizado anualmente pelo Ministério da Educação (MEC).

Em meio a processos de precarização o profissional da educação é chamado a dar novo significado à docência, repensando sua prática a partir das próprias situações de trabalho. Este estudo, ao identificar as competências mobilizadas pelos professores, pretende contribuir para os instrumentos de renovação técnica e aprendizagem desses profissionais, reconhecendo que tal renovação só não gerará mais precariedade se respeitar e reconhecer os saberes e as condições de atividade dos docentes (Patto, 2007). Cabe aqui ressaltar que essa investigação é situada no tempo e no espaço, de tal maneira que ao falar em identificação de competências, não temos a ilusão de estabelecer uma lista exaustiva de todas as competências que essas pessoas mobilizam em seu dia a dia, já que isso seria impossível, na medida em que o trabalho requisita a cada dia competências que as pessoas nem sabiam possuir e quiçá não as possuam, sendo necessário desenvolvê-las. Ao lado disso, como o trabalho sempre muda (Schwartz, 2000a), o que é necessário hoje para realizá-lo poderá ser muito diferente do que se requisitará amanhã.

O tema da competência não é estranho ao campo da educação, pois como pontuam Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998),

a questão da competência do professor em sala de aula tem sido objeto de inúmeras propostas de programas de formação continuada e de estudos que examinam o referencial, os objetivos, a metodologia e a efetividade, além de outros que enfocam questões sociopolíticas ou críticas aos programas desenvolvidos em nosso meio (p. 594).

Na Psicologia do Trabalho e Organizacional, a noção de competência vem ganhando cada vez mais importância, em particular quando essa se aproxima do setor

das empresas denominado de Gestão de Pessoas. Nas últimas décadas, esse conceito tem estado no cerne das ações executadas pelo setor, desde as técnicas aplicadas nos processos seletivos aos programas de treinamento e desenvolvimento, uma ênfase que parece ainda não ter sido dada pela academia, já que a produção científica sobre a temática pode ser considerada pequena (Borges-Andrade & Pagotto, 2010).

O campo de aplicação ou de intervenção em Psicologia do Trabalho e Organizacional tem sido mapeado há mais de 14 anos, através de uma pesquisa realizada em conjunto por docentes e discentes de pós-graduação da Universidade de Brasília, Universidade Salgado de Oliveira (*Campus* de Niterói, RJ) e Universidade Federal da Bahia. Nesse período (1996-2009), foram encontrados 424 artigos em 14 periódicos que disponibilizam trabalhos oriundos do campo da Psicologia do Trabalho e Organizacional. Dentre eles, somente 16 figuravam na variável critério *competências no trabalho e nas organizações*. Afeto no trabalho (64), aprendizagem no trabalho e resultante de T&D (49), interações sociais nas equipes e nas organizações (47) ranqueiam o topo da lista, como mostra a tabela.

Tabela 1 – Distribuição quantitativa dos relatos de pesquisa em termos das categorias de variáveis critério utilizadas para classificá-los

Variáveis critério estudadas	N
Afeto no trabalho	64
Aprendizagem no trabalho e resultante de T&D	49
Interações sociais nas equipes e nas organizações	47
Bem-estar e saúde no trabalho	44
Identidade e significados do trabalho e de seus produtos	44
Cognição no trabalho	43
Contratos psicológicos	38
Atitudes frente a mudanças organizacionais	37
Desempenho produtivo de indivíduos, gerentes e equipes	34
Cultura organizacional	32
Competências no trabalho e nas organizações	16
Clima organizacional	9
Desvios de comportamento no trabalho	9
Tomada de decisão e julgamentos no trabalho	9
Motivação no trabalho	7
Fuga e esquiva no trabalho	3
Criatividade e solução de problemas	3

Nota: Adaptado de Borges-Andrade e Pagotto (2010)

É possível contemplar uma lacuna e uma contradição acerca das competências. Lacuna, porque a literatura escassa pouco pode contribuir com a prática dos profissionais, configurando um abismo entre teoria e prática. E contradição, haja vista a temática da competência comparecer no meio organizacional com tanta ênfase (seleção por competência, avaliação por competências, etc.) e ser insuficientemente objeto de

pesquisa da Psicologia. Aqui nos referimos estritamente à área psicológica, haja vista a área de administração publicar um volume mais significativo de estudos sobre competências.

A pesquisa anteriormente mencionada se refere à temática da competência, mas não necessariamente a competência de professores. Sob esse ângulo, acreditamos que este estudo é relevante tanto para a Psicologia como para essa categoria de educadores. Nosso escopo é contribuir com a construção do conhecimento, visando melhoria e transformação positiva dos locais de trabalho, tanto em nível local como global. Isso posto, apresentamos, a seguir, os objetivos do presente estudo:

Objetivos

Geral

Identificar as competências e como elas são mobilizadas pelos professores nas situações de trabalho.

Específicos

- 1 – Identificar e analisar os dados bio-sociodemográficos dos professores;
- 2 – Identificar as competências mobilizadas pelos professores no exercício da atividade docente;
- 3 – Identificar as variabilidades que emergem nas situações de trabalho e evidenciar como os professores fazem para enfrentá-las;
- 4 – Analisar, a partir da compreensão dos profissionais, qual a importância do conhecimento formal escolar/universitário e da experiência profissional pregressa para o desenvolvimento de competências;

5 – Analisar, a partir da compreensão dos profissionais, qual a importância dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do município de João Pessoa-PB para o desenvolvimento de competências;

6 – Analisar as estratégias adotadas pelos professores para o desenvolvimento de novas competências.

Um aprofundamento do panorama delineado anteriormente, bem como o detalhamento e discussão do estudo empírico que fundamenta a identificação das competências dos professores, é esmiuçado no decorrer do presente trabalho dissertativo, que é composto de quatro capítulos.

Nesta introdução, foi apresentada a temática e a contextualização do problema pesquisado, ressaltando-se justificativas empíricas e teóricas para o empreendimento pretendido e a relevância social da identificação de competências na profissão docente.

No primeiro capítulo, a competência é abordada a partir do seu contexto de emergência. É realizada uma análise a partir de revisão bibliográfica acerca da definição dos conceitos de competência e definido qual o conceito adotado nesta investigação. Apresentamos ainda a contribuição de 2 educadores para o estudo das competências docentes e ressaltamos nossa escolha pelo conceito elaborado por Zarifian.

O segundo capítulo apresenta um panorama geral das políticas públicas educacionais do Brasil no tocante à capacitação docente, desde os seus primórdios até os dias atuais, a importância dessas políticas para o desenvolvimento profissional dos professores e o lugar ocupado pela noção de competência nesse contexto.

O capítulo terceiro apresenta o método, contendo a definição do tipo de pesquisa, os aspectos éticos, a caracterização das escolas e das professoras pesquisadas.

Tal capítulo conta ainda com a descrição das características dos instrumentos utilizados, do procedimento de coleta e análise dos dados.

No quarto capítulo, são apresentados e discutidos os materiais produzidos na pesquisa. Na sequência, são delineadas as considerações finais, assim como os limites e a aplicabilidade do estudo. Ao final, encontram-se as referências consultadas e os documentos anexos.

CAPÍTULO I – O Modelo da Competência

1.1 As Transformações no Mundo do Trabalho

Analisar a categoria trabalho é uma tarefa difícil, mas necessária, se pensarmos na complexidade e nas contradições atribuídas ao seu significado ao longo da História. Certo é que, mesmo com a precarização observada nas últimas décadas, o trabalho continua ocupando um lugar central na vida das pessoas, não somente por ser imprescindível para o funcionamento das sociedades, mas porque é essencial para o desenvolvimento de cada ser humano (Clot, 2006).

No início do século XX, as necessidades do capitalismo monopolista marcaram o processo de organização científica do trabalho ou *Taylorismo*, que se caracterizou pelo fracionamento das tarefas, preparo heterônomo do trabalho e controle de tempos e movimentos. Uma das principais consequências desse modelo foi a separação entre o saber e o fazer, o que significou a perda de autonomia do trabalhador, na medida em que as máquinas passaram a ditar, até certo ponto, a estrutura e o ritmo do trabalho (Mancebo, 2007). Para Navarro e Padilha (2007), “o taylorismo não promoveu mudanças importantes na base técnica do processo de trabalho, sua preocupação foi com o desenvolvimento dos métodos e organização do trabalho” (p. 17).

O cuidado com o aperfeiçoamento dos métodos de trabalho demarcou a vigência de outro modelo: o *Fordismo*, que do ponto de vista da organização do trabalho, manteve a essência do taylorismo, mas introduziu as linhas de montagem, acelerando a produção. Um novo modo de gestão também foi inaugurado com o advento desse modelo, com destaque aos incentivos dados aos trabalhadores através de aumento dos níveis salariais, permitindo o aumento da capacidade de consumo dos trabalhadores. Estes eram alvo de formas de controle exercidas dentro e fora do espaço fabril.

A década de 1970 culminou numa crise que marca a ruptura com o modelo taylorista-fordista, considerado muito rígido, para se adequar às novas exigências do

então nascente capitalismo flexível. Para Mancebo (2007), essa rigidez e previsibilidade do taylorismo/fordismo não se adequava mais à nova realidade, que exigia

um novo sistema produtivo capaz de promover um rápido atendimento às flutuações de mercado e que se apresentasse extremamente flexível, seja com relação à tecnologia (robôs e máquina-ferramenta de controle numérico flexíveis) e administração do espaço (*layout* celular), seja em relação ao nivelamento e sequência da produção (p. 75).

O modelo mecanicista de controle do tempo e dos gestos que ignorava a subjetividade dos trabalhadores entra em colapso e emerge uma abordagem mais dinâmica, adequada a uma economia aberta e competitiva: o *Toyotismo* – mola propulsora do processo de reestruturação produtiva –, que teve início no final do século passado e que tem suas consequências sentidas de maneira notória também nas primeiras décadas do século XXI. Sustentado pelo tripé qualidade, flexibilidade e integração, o modelo promoveu mudanças nos processos de produção: redução dos estoques de matéria-prima e peças intermediárias, compras realizadas a partir da necessidade, sem armazenamento ou sobras de materiais.

Para satisfazer o cliente, propiciando-lhe qualidade no atendimento de suas necessidades, tornou-se essencial criar uma estrutura organizacional flexível. A atividade principal da empresa foi priorizada e as demais, terceirizadas ou subcontratadas. O processo produtivo foi composto por equipamentos de múltiplos propósitos e trabalhadores polivalentes, o que permitiu a produção de pequenos e diversificados lotes de mercadorias. Os níveis hierárquicos foram reduzidos, gerando

uma maior eficácia nos processos de comunicação e de tomada de decisão. O posto de trabalho isolado do fordismo foi perdendo força, as atividades passaram a ser realizadas em equipes, células ou grupos semiautônomos. Ocorreu uma integração do trabalho direto e indireto, entre produção e controle de qualidade (Léda, Ribeiro, Gamba, & Bandeira, 2002). Todas essas transformações buscaram reduzir custos e aumentar a competitividade dentro de uma economia aberta e globalizada. As organizações foram obrigadas a rever seus processos, a adaptar e reformular todo o seu planejamento e o modo de conduzir os trabalhos.

A rigidez do paradigma taylorista-fordista cedeu lugar à flexibilidade. O trabalho era antes definido como conjunto de operações a serem executadas no menor tempo possível, requisitando do trabalhador destreza manual, habilidade gestual, força física e resistência. Assim, do trabalhador fixado em seu posto de trabalho, eram exigidas, sobretudo, capacidades físicas. O corpo era massacrado e a subjetividade do trabalhador, negligenciada.

As mudanças alavancadas pelo toyotismo possibilitaram a ascensão de um novo conceito de trabalho e, por consequência, um novo perfil de trabalhador. Fleury e Fleury (2001) afirmam que “o trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa” (p. 186).

O modelo tradicional, baseado no posto de trabalho, marcava a separação entre pensamento e ação, caracterizado pela fragmentação do saber e controle heterônomo do trabalho que, nessa lógica, supervaloriza a prescrição e reduz a autonomia do trabalhador. Enfatizava-se a especialização, e a empresa controlava a aprendizagem

(passiva) dos trabalhadores. Em contraposição a essa maneira de conceber o trabalho e o trabalhador, no modelo da competência (Gouveia, 2007),

o homem deixa de ser encarado apenas como prestador de esforço físico e passa a assumir importância como ser que pensa. Perde, desse modo, terreno a chamada Organização Científica do Trabalho, assentada nas investigações de Taylor e cuja interminável repetição de tarefas foi objeto de sátira, por Chaplin, em ‘Tempos Modernos’ (p. 34).

Fizemos neste estudo uma opção didática para demonstrar brevemente, de maneira histórico-cronológica, como os modelos de produção foram sendo alterados, modificados ao longo do tempo e das necessidades de cada contexto histórico. Faz-se mister, entretanto, afirmar que tais modelos não foram substituídos ou superados completamente pelos seus subsequentes, mas que, ao contrário, características remanescentes podem e têm estado presentes em outros modelos. Assim, mesmo nos dias atuais, ainda é possível observar com frequência trabalhos taylorizados em organizações de diversos segmentos.

Essa contextualização histórica dos modelos de produção se fez necessária, mas não é ela suficiente para entendermos o surgimento do modelo da competência. Há que se ter em conta também que as mudanças pelas quais o trabalho e sua organização passaram não são fruto somente da evolução econômica ou mesmo tecnológica, que possibilitaram muitos avanços, é verdade. No bojo desse processo, o trabalhador desempenhou e ainda desempenha um papel fundamental. A subjetividade outrora negligenciada clamou por espaços através de movimentos sociais, com importante

participação de estudantes e sindicais e exigiu do trabalhador habilidades e conhecimentos que estavam além do saber técnico.

1.2 A emergência do Modelo da Competência

Zarifian (2001b) afirma que três mudanças no mundo do trabalho evidenciadas a partir da década de 1980 mostram claramente a desestabilização do modelo industrial clássico e, em contraposição a esse, possibilitaram a emergência do modelo da competência na gestão das organizações: evento, comunicação e serviço. A noção de incidente ou evento está relacionada ao acaso, àquilo que ocorre de forma imprevista, e perturba o curso normal do sistema de produção e/ou àquilo que é fruto da inovação. Para o autor, trabalhar é pressentir e enfrentar eventos com sucesso. Assim, o evento significa que a competência profissional não pode mais ser enclausurada em definições prévias de tarefas a executar em um posto de trabalho (Zarifian, 2008), antes faz o trabalhador mobilizar seus recursos para resolver novas situações de trabalho. E é quando os trabalhadores se mobilizam em torno de um evento que a necessidade de comunicação evidencia-se. Por meio dela, o trabalhador consegue entender a si mesmo e aos outros, partilha normas e objetivos, podendo, assim, fornecer melhor serviço aos clientes. O serviço é “uma modificação no estado ou nas condições de atividade de outro humano ou instituição, que chamamos de destinatário do serviço” (Zarifian, 2001a, p. 69).

Essas três categorias estavam presentes anteriormente nos demais modelos, porém, a forma como elas são vistas e articuladas ganha novo sentido no modelo da competência. O serviço não é tido como terceiro setor na clássica oposição setor terciário/setor industrial, mas como o que é efetivamente proporcionado ao destinatário. A comunicação antes não estimulada, senão impedida, tornou-se fundamental para o

desempenho das organizações, conceituada aqui como entendimento mútuo e compromisso com a atividade profissional. A noção de evento rejeita completamente a ideia taylorista de que seria possível antecipar tudo em uma situação de trabalho através da prescrição (M. Almeida, 2010).

Note-se que esse processo ocorre em diversos países do mundo, na tentativa de dar conta da crise econômica e social que se estabelece nas últimas décadas do século XX, de modo que a emergência do modelo da competência pode ser encontrada em pontos distintos do globo. Nesse quadro, alguns estudiosos creditam ao americano McClelland o primeiro conceito elaborado para a competência (Brandão, 2008; Deluiz, 2001; Fleury & Fleury, 2001; Gouveia, 2007). Em 1973, ele publicou o artigo intitulado *Testing for Competence rather than Intelligence*, no qual conceituou competência como uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação (Fleury & Fleury, 2001). A partir desse estudo, muitos outros se seguiram em diversas partes do mundo, entretanto, até hoje não existe unanimidade para o que venha a ser uma competência ou mesmo competências.

Alguns trabalhos tentaram reconstituir a história e a evolução do conceito de competência e demonstram o quão polissêmico e multifacetado esse conceito é. Bitencourt (2001) elenca 21 conceituações distintas propostas por autores de vários países, durante o período que se estende de 1982 a 2001. Apesar das muitas discrepâncias, a autora pontua 8 eixos convergentes, enfatizados nos conceitos, a saber: formação, autodesenvolvimento, capacitação, resultados, ação, articulação, perspectiva dinâmica e interação.

Gouveia (2007) catalogou 10 conceitos em publicações datadas entre 1993 e 2006. Apesar dos pontos em comum, esse autor observa aspectos inconciliáveis entre os

conceitos. Essas divergências repousam em perspectivas que entendem as competências como: atribuições, qualificações, traços ou características pessoais e comportamentos ou ações.

Entre os anos de 1982 e 2004, oito conceitos de competência foram analisados por Galvão (2010). A autora mostra que os conceitos foram evoluindo ao longo do tempo de uma perspectiva associada ao desempenho superior que o indivíduo poderia alcançar na tarefa para aspectos comportamentais e atitudinais que o tornam capaz de saber agir. Os estudos mais recentes demonstram uma integração desses pólos, através da mobilização de diversos recursos cognitivos em sinergia. É importante ressaltar que essa é a perspectiva da autora, de cunho visivelmente comportamental, que exclui muitos outros autores com ideias distintas e, por vezes, contraditórias a essa apresentada por ela. Assim também nós, neste estudo, assumimos outra perspectiva, diferente da proposta por Galvão, como explicitaremos a seguir.

Na tentativa de analisar todos os conceitos, utilizamos os eixos propostos por Bitencourt (2001) e recorremos aos conceitos inventariados pelos autores citados nesses três trabalhos de revisão (Bitencourt, 2001; Galvão, 2010; Gouveia, 2007), totalizando 29 conceitos distintos. Todos os autores elencados foram alocados no eixo que correspondia ao aspecto enfatizado no conceito de competência que cada um propôs. Na tabela a seguir, construída por nós, é possível observar que formação (10), ação (14) e resultados (15) são aspectos predominantes na conceituação da competência entre os autores. Pode-se inferir que essa predominância está relacionada a outras três categorias que têm destaque no âmbito do trabalho: aprendizagem, desempenho e produtividade, respectivamente.

Tabela 2 – Eixos convergentes dos conceitos de competência

Aspecto enfatizado pelo conceito	Autor
Formação	Boyatisis (1982), Parry (1996), Boog (1991), Becker et al. (2001), Spencer e Spencer (1993), Magalhães et al. (1997), Hipólito (2000), Dutra (2004), Sandberg (1996), Custódio (2006)
Autodesenvolvimento	Bruce (1996)
Capacitação	Moscovici (1995), Magalhães et al. (1997), Dutra (2004), Zarifian (2001b)
Resultados	Boyatisis (1982), Sparrow e Bognanno (1994), Parry (1996), Hase et al. (1998), Becker et al. (2001), Spencer e Spencer (1993), Cravino (2000), Ruas (2000), Fleury e Fleury (2000), Hipólito (2000), Dutra (2004), Davis (2000), Zarifian (2001b), Ramos e Bento (2006), Cabral Cardoso et al. (2006)
Ação	Sparrow e Bognanno (1994), Durand (1998), Hase et al. (1998), Cravino (2000), Ruas (2000), Moscovici (1995), Boterf (2003), Perrenoud (1999), Fleury e Fleury (2000), Davis (2000), Zarifian (2001b), Caetano (2004), Cascão (2004), Ceitil (2006)
Articulação	Suleman (2000), Boterf (2003), Winterton et al. (2006)
Perspectiva dinâmica	Hipólito (2000)
Interação	Sandberg (1996)

Nota: Adaptado de Bitencourt (2001), Galvão (2010) e Gouveia (2007). A lista de referências dos trabalhos apresentados na tabela pode ser encontrada nos três autores acima citados.

Existe também uma recorrência desses eixos ao longo das últimas três décadas, como, por exemplo, no eixo formação, que foi enfatizado no conceito de Boyatisis na década de 1980, por Parry, Boog, Magalhães et al. e Sandberg, todos na década de 1990 e Dutra e Custódio na primeira década de 2000.

A dificuldade consensual para o estabelecimento do conceito de competência, segundo Gouveia (2007), reside no fato de esse balizar relações entre mundos distintos: trabalho e educação, emprego e qualificação, individual e coletivo. Ser utilizado por diferentes disciplinas (psicologia, administração, educação, etc.) pode ser considerado outra dificuldade, pois origina conceitos com diferentes enfoques e perspectivas. Consideramos que essa hipótese, mesmo que esteja parcialmente correta, é insuficiente,

já que é próprio do modo de funcionamento das Ciências Humanas permitir a escolha de diferentes perspectivas e teorias para o entendimento de cada fenômeno por parte de seus praticantes. Assim, no campo da Psicologia do Trabalho e Organizacional, por exemplo, há diferentes abordagens teóricas para compreender os processos de formação, ou de adoecimento no trabalho, ou de desenvolvimento profissional etc. Nessa linha, no caso da Psicologia, a diversidade de teorias para tratar de um mesmo problema é característica do seu próprio modo de funcionamento, como aponta Canguilhem (1972).

Neste estudo, tomaremos como referência central o conceito elaborado por Zarifian (2003, 2011), que entende a competência como a capacidade de tomar iniciativa e responsabilizar-se em situações profissionais com as quais o indivíduo se defronta, fazendo uso de uma inteligência da prática, que se apoia em conhecimentos adquiridos. É também a faculdade de mobilizar redes de atores em volta de situações, compartilhando desafios e assumindo responsabilidades.

O autor defende que “a competência é um entendimento prático de situações que se apóiam em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (Zarifian, 2001b, p. 72). Isso caracteriza aquilo que chamamos de contextualização, prerrogativa para a emergência da competência. Assim, a competência se manifesta sempre em relação a algo ou em relação a uma situação. É por isso que Schwartz (2007) afirma ser impossível definir competências para o trabalho, senão competências para as situações de trabalho. Isso nos resguarda do risco de cairmos em conceitos simplistas sobre a competência apenas como um conjunto genérico, totalizante e não situado, de características necessárias ao desempenho de determinada função (Dorna, 2006).

Outra prerrogativa da competência é a mobilização subjetiva. O indivíduo precisa implicar-se subjetivamente em seu trabalho para fazer face àquilo que este lhe

requisita. E isso é sempre mais do que aquilo que é prescrito, como erroneamente supôs o taylorismo:

as estruturas organizacionais tayloristas tentaram afirmar que apenas seguir as prescrições era suficiente para se realizar o trabalho... a prescrição nunca é suficiente para dar conta da produção exigida. O trabalho realizado exige sempre uma mobilização cognitiva, coletiva e afetiva do trabalhador. O trabalho, na realidade, nunca é só mera execução (M. Almeida, 2010, p. 67).

E porque não é só mera execução, o trabalho exige do trabalhador autonomia e iniciativa no modelo da competência. Esta é considerada por Zarifian (2009) como o coração da competência, enquanto aquela é condição inevitável para seu desenvolvimento.

Zarifian (1999a, 2001b) classifica as competências em cinco tipos: sobre processos, técnicas, sobre a organização, de serviço e sociais.

A competência sobre processos é pensada a partir dos conhecimentos que o trabalhador possui sobre os processos de trabalho. Está relacionada com a capacidade de estruturar os processos produtivos da organização. Nesse sentido, a forma como cada grupo profissional se apodera das ferramentas oriundas das inovações tecnológicas e o uso que é feito delas nas situações de trabalho é determinante nesse tipo de competência, pois o comando direto de equipamentos específicos perdeu importância, cedendo lugar à profissionalidade dos trabalhadores. Desenvolver competências multiprocessos para dominar uma grande parte do fluxo dos processos de trabalho é exigência certa em organizações que valorizam o trabalho em equipe ou em rede, onde existe uma tendência a aproximar competências individuais à competência coletiva.

Nesse sentido, no caso dos professores, o conhecimento da lógica de complexificação gradativa dos conteúdos a trabalhar em sala de aula, assim como dos níveis de seriação que o sistema educacional oferece aos estudantes faz parte dessa competência.

As competências técnicas têm ganhado importância na medida em que produzem desempenho. Elas dizem respeito aos conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado, por isso está relacionada com a capacidade de realizar tecnicamente um produto ou serviço. Desse modo, para os docentes, tanto o conhecimento específico da disciplina que ele leciona quanto o domínio de habilidades ligadas às maneiras de portar-se em sala de aula no que diz respeito à condução das aulas, avaliações, etc. marcam aqui seu lugar.

As competências sobre a organização partem do princípio da autonomia: tornar os trabalhadores atores explícitos da evolução da organização (Zarifian, 2009). Requerem do trabalhador o conhecimento dos parâmetros de funcionamento da organização e a capacidade de distribuir recursos adequadamente; saber organizar os fluxos de trabalho, indo além dos princípios de funcionamento, mas participando da sua redefinição. Em se tratando de professores, é necessário que conheçam as peculiaridades da escola em que trabalha, assim como da rede da qual ela participa, se é uma escola particular, municipal, estadual, federal, compreendendo as implicações que isso traz para a organização do trabalho e para a clientela que ela recebe, o que permite pensar nas competências de serviço, como será apresentado a seguir.

As competências de serviço têm como cerne a avaliação de utilidade, ou seja, “desenvolver uma competência de serviço é, em seus atos profissionais, procurar saber e prever que impacto terão, direta ou indiretamente, no modo como o produto (o bem ou o serviço) que se executa trará benefícios úteis a seus destinatários” (Zarifian, 2001c, p. 105). São dois os pre-requisitos para essa competência: conhecer e compreender os

problemas ligados à utilização desse serviço ou bem e o modo de vida dos clientes ou usuários. Em síntese, o profissional deve aliar a competência técnica à avaliação de utilidade. No caso dos docentes, seu trabalho traz o contato direto com a comunidade: alunos, familiares, vizinhos etc., de modo que um trabalho eficaz e eficiente supõe a compreensão das necessidades desse público.

As competências sociais incluem atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas em três campos: autonomia, tomada de responsabilidade e comunicação e estão relacionadas com a capacidade do profissional em manter relacionamentos com todo o seu entorno, meio técnico, hierarquia, outras empresas e clientes. “A autonomia e a responsabilidade constroem-se básica e simultaneamente nas aprendizagens que acarretam os comprometimentos em nossa vida social e pessoal e nas mudanças internas dos modos de funcionamento das empresas” (Zarifian, 2001b, p. 148). Cabe às organizações a criação de condições favoráveis para que o indivíduo torne-se autônomo e responsável no ambiente de trabalho. A comunicação é tomada como entendimento recíproco: comunicar é entender o outro e compartilhar com ele referenciais, motivos e objetivos parcialmente comuns. Isso acontece quando as pessoas tornam-se capazes de entender opiniões, preocupações e obrigações umas das outras. Para os docentes, como vimos, seu trabalho realiza-se o tempo todo considerando a presença de outrem, e a qualidade do seu trabalho passa pela comunicação com a comunidade e os pares.

Para Zarifian (2011), o uso do conceito de competência permitiu o surgimento de uma Gestão de Pessoas mais alinhada com as expectativas e as necessidades das organizações e dos indivíduos. Assim, a identificação de competências pode aparecer no cenário organizacional como a ferramenta que viabiliza esse alinhamento. Fleury e Fleury (2001) consideram que no bojo dessa análise está a relação que a organização

estabelece entre a formação de competências e suas estratégias, pois como advertem Bündchen e Silva (2005),

É importante frisar que a compreensão das competências está inserida num contexto estratégico maior. As competências, isoladamente, têm pouco valor. É preciso integrá-las dentro da estratégia organizacional, de modo a obter coerência no gerenciamento das ações estratégicas, evitando a falta de coordenação e fugindo de ações isoladas de caráter fortuito (p. 7).

A identificação de competências e análise de como elas são mobilizadas pelos professores podem, assim, facilitar a consecução da estratégia organizacional da SEDEC, ao funcionar como um diagnóstico a partir de uma de suas escolas, que permite não apenas a identificação de lacunas, mas também o planejamento de ações de recrutamento, seleção e desenvolvimento profissional, por exemplo. Por esse motivo, entevemos que os resultados que obtivemos nessa pesquisa foram úteis tanto para as professoras, que, a partir da reflexão em conjunto com a pesquisadora, puderam repensar seu trabalho, buscando caminhos para se desenvolver ainda mais, quanto para a própria SEDEC, que pôde valer-se desses resultados para repensar suas estratégias de desenvolvimento docente.

1.3 As Competências Docentes

Apesar de o termo competência causar muita polêmica pela falta de consenso na literatura, não se pode ignorar a sua importância e influência na Educação no contexto atual. No Brasil, nas últimas décadas do século passado, já era possível encontrar trabalhos que tentavam identificar as competências necessárias à profissão docente, contudo, um novo impulso é observado com a publicação do livro intitulado “Dez novas

competências para ensinar”, do educador suíço Philippe Perrenoud. Nessa obra, aparecem pela primeira vez algumas competências e outras adquirem uma crescente importância em função das transformações dos sistemas educativos, da profissão e das condições de trabalho dos professores.

Para Perrenoud (2000), a competência é definida como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (p. 15), sendo dividida em 10 grandes famílias:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem: conhecer os conteúdos a serem ensinados e ser capaz de traduzi-los em objetivos de aprendizagem, trabalhando a partir dos erros e dos obstáculos a essa. Partir das representações dos alunos para estabelecer as sequências didáticas, envolvendo-os em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimentos.
2. Gerir a progressão das aprendizagens: ter uma visão longitudinal dos objetivos de ensino que possibilite a criação e o ajuste de situações-problema às possibilidades dos alunos. Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem e fazer balanços periódicos para tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam: trabalhar a partir da heterogeneidade que compõe a turma, permitindo que cada aluno, com suas limitações e potencialidades, tenha a possibilidade de aprender. Saber trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades e desenvolver a cooperação entre os alunos.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho: estimular o desejo de aprender e desenvolver a capacidade de autoavaliação em cada aluno.

- Capacidade de comunicação e empatia para instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.
5. Trabalhar em equipe: dirigir grupo de trabalho, conduzir reuniões, elaborar projetos em equipe. Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.
 6. Participar da gestão da escola: elaborar projetos consonantes às necessidades da instituição. Administrar os recursos da escola. Fomentar a participação de todos os atores envolvidos no cenário escolar: alunos, pais, comunidade e profissionais da educação.
 7. Informar e envolver os pais: estabelecer uma linguagem única entre pais e professores. Dirigir reuniões de informação e de debate. Envolver os pais na construção dos saberes.
 8. Utilizar as novas tecnologias: selecionar softwares que se adequem aos objetivos de ensino, dominar esses recursos e utilizá-los em sala de aula.
 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: proporcionar o desenvolvimento da cidadania, da responsabilidade, da solidariedade e o sentimento de justiça nos alunos. Prevenir a violência e o preconceito. Ajudar no estabelecimento de regras de vida comuns referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.
 10. Gerir sua própria formação continuada: refletir sobre sua própria prática, avaliando aspectos positivos e negativos. Capacidade de fazer e gerir um programa pessoal de formação. Interessar-se pela formação dos colegas e participar dela.

No âmbito da literatura brasileira, Kuenzer (2003) se destaca por articular a relação teoria e prática na definição da competência. Esta se define para a autora enquanto

capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida... vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (p. 17).

As competências docentes são classificadas por Kuenzer (2000) em quatro tipos:

- Teórica: domínio de conhecimentos científicos necessários ao trabalho. O professor deve compreender como se dá a aquisição, a produção e a socialização do conhecimento enquanto processo coletivo de construção;
- Prática: capacidade de pensar, coordenar, propor, orientar e executar o trabalho no âmbito da escola, envolvendo diferentes sujeitos e compreendendo os problemas fundamentais do processo ensino-aprendizagem. Através da competência prática, o professor põe em ação o que aprendeu na teoria.
- Político-social: compreensão de que a prática profissional está inserida num contexto social mais amplo; para isso, o professor deve conhecer seus alunos e a comunidade na qual a escola está inserida, sendo capaz de articular o projeto pedagógico com um projeto político-social.

- Inter-relacional: compreensão dos professores como seres sociais que se relacionam entre pares e com outros profissionais. Saber trabalhar em equipe, utilizar recursos de outras áreas para aperfeiçoar sua prática.

Apesar de Perrenoud (2000) e Kuenzer (2000, 2003) terem postulado competências docentes, neste estudo optamos pelo conceito e classificação propostos por Zarifian (2001b, 2003, 2011) para analisar as competências mobilizadas pelos professores nas situações de trabalho. A escolha justifica-se por algumas razões teóricas. Para Kuenzer (2003), a análise de competências só é possível se essas são entendidas através da práxis educativa, tomada enquanto unidade teórico-prática e unitária. Desse modo, rejeita-se qualquer processo que tome como referência competências definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Essa concepção aproxima-se de Zarifian na medida em que valoriza a atividade de trabalho dos professores.

O conceito proposto por Perrenoud para a competência é marcadamente cognitivo, enquanto que o conceito de Zarifian admite o aspecto cognitivo, mas valoriza outros aspectos que estão ligados à mobilização subjetiva de cada trabalhador, sem focar no cognitivo. Assim, mesmo que Zarifian proponha os cinco tipos de competência, em seu caso o interesse repousa, sobretudo, sobre como as pessoas se mobilizam em situações concretas de trabalho e menos sobre o que se faz em cada ofício, de uma maneira genérica.

Reconhecemos que a classificação proposta por Perrenoud é de grande valia para se apoiar o desenvolvimento de diversos processos educativos, na medida em que oferece marcos gerais, mas o enfoque que adotamos, seguindo Zarifian, procura lançar luz à mobilização subjetiva de cada professor em seu dia a dia de trabalho. Faremos isso

através do conceito de inteligência da prática, que remonta ao conceito grego de *mètis* e tem sido difundido mundialmente em nossos dias pela Psicodinâmica do Trabalho.

Para Dejours (1999), a inteligência da prática constitui-se de um conjunto de habilidades utilizadas pelos trabalhadores para dar conta das situações reais do trabalho. Ela está presente no trabalho efetivamente realizado e representa aquilo que resiste ao controle da situação. Forma-se no e pelo trabalho; não é inata, mas adquirida no exercício da atividade, por isso requer a familiarização do processo produtivo e mobiliza a experiência pessoal e profissional pregressa do trabalhador. Pinto (2008) admite que isso ocorre porque é o trabalho que produz a inteligência, e não a inteligência que produz o trabalho.

Fundamentada na mobilização subjetiva, “a formação desta inteligência passa por uma relação prolongada e perseverante do corpo com a tarefa. Ela passa por uma série de procedimentos sutis de familiarização com a matéria, com as ferramentas e com os objetos técnicos” (Dejours, 2004, p. 29). Astúcia e criatividade são suas características principais e privilegiam a habilidade em detrimento do emprego da força, seja ela física ou mental, porque busca o caminho (ou desvio) mais curto para alcançar um objetivo.

Zarifian (1999b) afirma que no trabalhar há sempre algo mais do que apenas a aplicação do conhecimento. Há toda uma experiência que é mobilizada, um entendimento orientado para a ação que possibilita a solução dos imprevistos e torna o trabalho possível. Partindo desse pressuposto, utilizaremos o conceito de inteligência da prática para entender *como* as competências são mobilizadas pelos professores nas situações de trabalho.

Como defendemos em outro momento, o estudo da competência insere-se num contexto organizacional macro e deve ser pensado a partir de parâmetros que têm em

conta seu desenvolvimento e mobilização. Nessa tela, abrimos um debate acerca da formação docente, desde as manifestações mais remotas e menos articuladas até os dias atuais, em que a noção de competência aparece no cerne das políticas públicas educacionais do Brasil articulada a propostas de desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO II – Políticas Públicas para a Formação de Professores

2.1 Formação Docente: reconstruindo a História

Apesar de haver registros do primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores ainda no século XVII, foi somente com a Revolução Francesa, no século XIX, e a necessidade de instrução popular que teve início o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. O modelo se espalhou rapidamente pela Europa, sendo importado para o Brasil logo após a independência. A primeira escola normal brasileira foi criada no Rio de Janeiro e tinha como objetivo capacitar pessoas para o magistério da instrução primária e professores que já atuavam, mas sem a necessária instrução (Tanuri, 2000).

Entre 1827 e 1890, foram criadas as primeiras escolas normais em várias províncias. O número de alunos formados era pequeno devido à baixa remuneração e ao desprestígio social da profissão. Algumas escolas foram fechadas e, por vezes, reabertas, caracterizando um período de ensaios intermitentes de formação de professores (Saviani, 2009). Com a República, foi possível estabelecer e expandir o padrão das escolas normais entre 1890 e 1932. Essas instituições tornaram-se responsáveis pela qualificação do magistério primário. O marco desse período foi a reforma paulista da escola normal, que enriqueceu os conteúdos curriculares anteriores e deu ênfase aos exercícios práticos de ensino. É também nesse intervalo que o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (hoje Ministério da Educação) é criado através do Decreto nº 19.402 (Brasil, 1930).

Bastaram 7 anos (1932-1939) para que o governo criasse e transformasse os institutos de educação em espaços de cultivo da educação, coadunando ensino e pesquisa. As reformas no Distrito Federal e em São Paulo ajudaram a consolidar um modelo didático-pedagógico de formação docente.

Nas três décadas posteriores (1939-1971), os institutos de educação criados nesses estados foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. Implantados nesse período, os cursos de Pedagogia e de Licenciatura ficaram conhecidos como esquema 3+1: três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Em 1961, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, essa “não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos” (Tanuri, 2000, p. 78).

Depois do golpe militar de 1964, a lei nº 5.692 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, dando a eles também uma nova nomenclatura, primeiro e segundo grau, respectivamente. As escolas normais desaparecem, e é instituída a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Em 1982, são criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com o objetivo de redimensionar as escolas normais, transformando-as em centros de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais do ensino fundamental.

Apesar dessas iniciativas, até o início dos anos 1970, não existiu uma ação sistematizada do poder público voltada para o aperfeiçoamento dos profissionais que atuavam no campo da educação (Palma Filho & Alves, 2003). Isso vai acontecer com o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores propostos pela nova LDB (Brasil, 1996b) e a definição do novo perfil do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006). Quando de sua promulgação, a nova LDB (Artigo 62) cria os institutos superiores de educação que passam a responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica. Fica também

instituído, entre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Os cursos de graduação em Pedagogia ou o nível de pós-graduação tornam-se alternativas à formação de profissionais da educação para a educação básica (para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional).

2.2 A Nova LDB, seus Desdobramentos Legais e a Formação de Professores

O artigo 3º, inciso VII da Lei nº 9.394/96, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, coloca a *valorização do profissional da educação escolar* como um dos princípios básicos que devem reger a educação brasileira. Essa valorização será refletida em vários artigos e propostas de ação trazidos pela LDB, principalmente aqueles relacionados à formação de professores. O artigo 63, inciso III, delega às instituições formadoras a manutenção de programas de formação continuada para os profissionais da educação. Estabelece ainda que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, no artigo 67, inciso II.

A instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Emenda Constitucional nº 14 (Brasil, 1996a) e sua regulamentação que consta na LDB e no Decreto nº 2.264 (Brasil, 1997b) foi uma iniciativa de grande importância para o estabelecimento dos meios adequados à construção de uma política educacional pública que não ficasse só no discurso, mas que se convertesse em programas de formação com qualidade (A. Almeida & Ribeiro, 2003). O FUNDEF estabeleceu que 60% dos seus recursos fossem destinados à remuneração do magistério e os 40% restantes aplicados em diferentes

ações, dentre as quais, a formação inicial e continuada dos professores. Para Gatti (2008),

a lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas (p. 64).

O Ministério da Educação instituiu, em 2003, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores com a portaria nº 1.403 (Brasil, 2003a). Em seu artigo 1º, inciso II, ela prevê programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados, e, no inciso III, a criação de uma rede nacional de formação continuada, viabilizada por meio de centros de pesquisa que teriam por objetivo desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores. Posterior a essa portaria, foi lançado o documento *Sistema nacional de formação continuada e certificação de professores – toda criança aprendendo* (Brasil, 2003b), delineando os parâmetros para o exame nacional periódico de professores. Após forte resistência e pressão dos educadores, o exame foi sustado no ano seguinte. Todavia, a Rede Nacional de Formação Continuada conseguiu engendrar Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação em universidades espalhadas pelo Brasil, que trabalham na elaboração de programas voltados para a formação docente. Com o trabalho da rede, foi possível estabelecer frentes distintas de formação inicial e permanente, bem como a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB - Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, em 2006.

A partir das diretrizes da LBD, que no artigo 80 estabelece que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, a Rede Nacional de Formação Continuada, para promover a formação inicial de professores em exercício, sem habilitação exigida, desenvolveu os seguintes programas: pró-licenciatura, proinfantil e proformação. O pró-licenciatura é oferecido a profissionais que exerçam a função docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e que não possuam habilitação específica na área de atuação (Brasil, 2005).

O proinfantil é um programa de formação de professores à distância, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em educação infantil e duração de dois anos. É destinado aos professores que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente. O principal objetivo é aprimorar a prática pedagógica e elevar o nível do conhecimento dos que atuam nesse segmento (Viegas, Simionato, & Bridi, 2009).

O proformação é uma habilitação ao magistério oferecido em nível médio, destinado a professores que ainda não possuem habilitação e que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou na educação de jovens e adultos das redes públicas de ensino do país (Brasil, 2011a). Os cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, de acordo com o artigo 62 da LDB.

A educação à distância ou a mista (presencial/à distância) tem sido o caminho mais escolhido tanto em nível federal como estadual e municipal, para a formação de

professores através de políticas públicas. Para tanto, o MEC disponibiliza a Plataforma Freire, ferramenta *moodle* de acesso a cursos de formação inicial e continuada para profissionais da educação de todo o país. Os educadores reconhecem que esse tipo de educação

pode contribuir para democratizar o acesso a novos espaços e ações de formação, proporcionando mais flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos, para o fortalecimento da autonomia intelectual e o conhecimento das novas tecnologias da informação e comunicação aos que atuam em escolas distantes dos grandes centros (Conferência Nacional de Educação [CONAE], 2010, p. 84).

Entretanto, eles criticam a qualidade dos cursos oferecidos, pois acreditam que a proposta do MEC tem nivelado por baixo a formação docente. Dada a ineficácia da formação inicial, Gatti (2008) afirma que na formação continuada, a proposta “adquiriu a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação” (p. 58). Abreu e Dias (2004) criticam também o enxugamento desmedido dos cursos, que reduzem gastos financeiros, mas também a qualidade destes.

Cury (2009) assinala que um passo significativo na direção de uma formação mais qualificada foi dado com o Decreto nº 6.316 (Brasil, 2007b) e o Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009b). Nesses documentos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é incumbida de auxiliar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação inicial e

continuada dos profissionais da educação básica e superior. A instituição tem fomentado projetos pedagógicos que visam promover novos desenhos curriculares destinados aos profissionais do magistério, ao atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, bem como pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação.

Embora o Governo esteja empreendendo diversas mudanças e a legislação demonstra isso, até o presente momento nenhum mecanismo para avaliar a eficácia de tais medidas foi realizado. O censo escolar realizado anualmente, ou mesmo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) não contemplam a formação dos educadores, apesar desta ser defendida e relacionada diretamente com a melhora da qualidade da educação. O MEC não possui dados que permitam averiguar se as propostas adotadas a partir da nova legislação têm contribuído com a melhoria da educação, nem tampouco, existe um sistema de avaliação da qualidade dos cursos oferecidos na formação continuada e da adequação desta às necessidades cotidianas dos profissionais.

2.3 A Importância da Formação Inicial e Continuada

Gatti (2008) defende que a formação de professores entrou na pauta mundial forjada por dois movimentos: pelas necessidades do mundo do trabalho e pelos baixos desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Decerto que as inovações tecnológicas e a preponderância assumida pelo conhecimento também são questões imbricadas na formação dos professores e que urgem sintonizar a escola às mudanças sociais do mundo hodierno.

Nessa tela, o MEC tem investido em programas de formação docente como forma de garantir a qualidade da educação básica, reconhecendo esse tipo de formação como uma alavanca para atingir seus objetivos. Rodrigues (2003) acredita que a formação de professores sempre foi “considerada condição básica para o atendimento dos objetivos da escola. Há um consenso em torno da ideia de que a formação de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade do professor” (p. 26).

A Lei nº 12.014 (Brasil, 2009a) altera o artigo 61 da LDB (Lei nº 9.394/96) e define como fundamentos da formação dos profissionais da educação:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Nessa perspectiva, a formação inicial e a continuada fazem parte de um processo contínuo, mesmo que em momentos distintos, visam à construção de uma prática docente qualificada e possibilitam a afirmação da identidade e a profissionalização dos professores. Para Imbernón (2004), a função da formação não se restringe apenas ao oferecimento de conhecimentos científicos novos, ela precisa ser capaz de considerar os processos relacionados à metodologia de ensino, melhorar a comunicação, facilitar as tomadas de decisão e a análise da interação humana.

O documento final da última Conferência Nacional de Educação dedica um capítulo à formação e valorização dos/das profissionais da educação e considera que

uma política nacional de formação dos/das profissionais da educação garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico (CONAE, 2010, p.79).

Para torná-la eficaz, de acordo com o documento, a formação precisa estar em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento. Deve, ainda, romper com a concepção de formação reduzida ao manejo adequado dos recursos e técnicas pedagógicas.

É importante salientar que neste trabalho dissertativo, o termo formação inicial é definido como conhecimento formal escolar/universitário adquirido através do ingresso e/ou conclusão dos cursos normais (médio e superior), cursos de licenciatura e pedagogia. Entendemos como formação continuada tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e troca de experiência e conhecimento que favoreçam o aprimoramento profissional. Portanto, incluem-se nesse termo os cursos estruturados e formalizados oferecidos após ingresso no exercício do magistério ou graduação, bem como congressos, seminários, cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições ligadas aos sistemas de ensino. Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares e participação na gestão escolar podem estar incluídos na formação continuada – sem, no entanto, reduzir-se a isso – na medida em que essas atividades venham a contribuir para o desempenho profissional. Tomaremos como sinônimos as expressões formação continuada, formação permanente, educação continuada e educação permanente.

Cury (2009) avança que “a formação continuada permite que o professor se aproprie do conhecimento que gerou e se torne um professor-investigador, que pode rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e obter mais espaço para a compreensão das mudanças” (p. 301). Para que isso aconteça, afirmamos a necessidade de que a escola seja tomada não somente como espaço de trabalho, mas também de formação, onde saberes são produzidos individual e coletivamente e depois compartilhados. É preciso, ademais, que os cursos de formação de professores, tanto em caráter inicial quanto permanente, propiciem ao(à) professor(a) um momento de troca de experiências.

Palma Filho e Alves (2003) e Silva e Cabral (2010) chamam a atenção para alguns modelos de educação permanente de caráter descontínuo e fragmentado, baseados somente em arcabouços teóricos, que não reconhecem os conhecimentos produzidos pelos professores no exercício de sua profissão e que acentuam o distanciamento entre o conhecimento teórico e a prática das escolas. Na virada do século, Nunes (2001) já constatava que pesquisas sobre formação de professores destacavam exatamente a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se, assim, às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Gilberto (2010), Imbernón (2010), Abreu e Dias (2004) ainda argumentam acerca da necessidade de aliar políticas de formação a políticas efetivas de valorização dos educadores que proporcionem melhores condições de trabalho, salário e carreira.

2.4 A Noção de Competência na Formação de Professores

Embora na LBD não seja feita uma menção direta à noção de competência, os documentos legais subsequentes a sua promulgação são unânimes em apontá-la como nuclear nos cursos de formação de professores. O Conselho Nacional de Educação

(CNE), através da Resolução nº 01 (Brasil, 2002a), em seu artigo 4º, incisos I e II, determina que na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação, é fundamental considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional e adotar essas competências como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. Assim, a noção de competência é estabelecida como novo paradigma educacional, aparece no âmago da formação docente e atravessa questões relacionadas ao currículo e ao desempenho dos alunos, a despeito de como desenvolver o ensino em detrimento do que ensinar.

O MEC define competência como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (Brasil, 1999, p.61). Por entender que as competências permitem relacionar conhecimentos prévios com os problemas vividos na experiência concreta, a primeira inovação trazida por esse conceito do MEC é o reconhecimento do saber prático/pessoal dos professores. Acredita-se que “a prática docente é complexa, com situações únicas que requerem soluções imediatas” (Pimentel, Palazzo, & Oliveira, 2009, p. 358) e que o saber adquirido com a prática mobiliza um conhecimento contextualizado capaz de solucionar percalços encontrados no decorrer da atividade docente. Os saberes práticos assumem papel central nas políticas públicas de formação docente (Scheibe, 2006), respaldados pelo parecer nº 776 (Brasil, 1997a) do CNE.

Outro aspecto importante que legitima a adoção da noção de competência na formação docente é a necessidade de “ajustar a sociedade brasileira à sociedade do conhecimento e às transformações que vêm se apresentando no mundo globalizado” (Dias, 2002, p. 11). De modo algum, defendemos que a educação deve estar a serviço de

sistemas econômicos, nem tampouco que ela se resume à preparação para o mercado de trabalho, mas reconhecemos que na docência, o professor lida com a transmissão de conhecimentos e com a formação humana e que, no momento atual, marcado pelo desenvolvimento tecnológico e por problemas sociais e econômicos cada vez mais acentuados, a escola ganha novas tarefas, entre as quais a ressignificação do ensino em resposta aos desafios contemporâneos nos âmbitos da convivência social, da organização do trabalho e no exercício da cidadania.

Essa é uma perspectiva que tem mobilizado governos e segmentos diversos da sociedade em todo o mundo e pode ser ilustrada através do Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 2010). O documento, resultado de trabalho que envolveu especialistas de diversas áreas, países, representantes de instituições e organizações de âmbito internacional e nacional, organizações governamentais e não governamentais, também defende as competências como conceito pedagógico central da prática educativa nas escolas.

A introdução da noção de competência permite que o ensino não seja mais centrado apenas nos conteúdos a serem ministrados. Isso abre possibilidades de organização interdisciplinar, de definição de conteúdos transversalizados que não correspondem a disciplinas tradicionais (Mello, 2000). Os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para constituição de competências e a aprendizagem é focada na solução de situações-problema ou no desenvolvimento de projetos (Brasil, 2001). Passa-se então do conceito de transmissão do conhecimento para o de construção do conhecimento. Pressupõe-se a centralidade do estudante, valorizando e instigando sua autonomia. Essa proposta encontra consonância nos Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999), que sinaliza como principal objetivo da educação o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano.

2.5 Entre a Educação e a Formação: de que Lugar estamos falando – o Movimento Dialético de Construção de uma Educação de Qualidade

A noção de competência na formação de professores tem sido alvo de muitas críticas. Todas elas partem do princípio de que a educação estaria sendo ajustada ao atendimento das necessidades do desenvolvimento econômico e a escola seria mais um aparelho do Estado. Se assim considerada, a escola passa a estar a serviço do sistema, independente de que sistema esteja em vigor.

No capitalismo, essa crítica encontra respaldo na formação da mão de obra: os estudantes são formados, essencialmente, para atender as necessidades do mercado de trabalho (Bianchetti, 2006). Pasqualotto (2006) aventa que esse sistema propagou a meritocracia e a competitividade e que a escola tornou-se uma máquina para produzir trabalhadores, mão de obra barata para sustentar a hegemonia dos patrões. C. Araújo (2011) afirma ser a escola uma instituição que pertence e presta serviços ao sistema capitalista e, desse modo, desenvolve metodologias e práticas de ensino que favorecem a classe dominante da sociedade. É verdade e pertinente a discussão de classes no contexto educacional, principalmente da efetividade das políticas públicas, todavia, é ingênuo considerar a escola como uma instituição pertencente ao capitalismo, haja vista a anterioridade histórica daquela sobre este. A escola não é uma invenção do capitalismo, porém, este a incorpora na medida em que dela necessita, porque prepara mão de obra a ser assimilada pelo processo de produção. Aquela perspectiva limitada, visão produtivista ou mercantilista de educação, extrai a função primordial de que a escola sempre esteve incumbida, a saber: a construção do conhecimento pelo sujeito e a formação de cidadãos capazes de participar ativamente dos diversos segmentos da sociedade.

O que é ensinado, como e porque dependem da época e do lugar em que ocorre o processo educativo. Assim, “a educação se constitui de maneira diferenciada a cada

momento histórico existente, determinada pelo modo como os homens produzem e reproduzem seus meios de vida” (Pasqualotto, 2006, p. 328). Portanto, o modo de produção da vida material influencia e é influenciado pela educação, porém, não é o seu determinante. Compreender esse contexto e como os diversos atores constroem suas relações nos permite uma análise multideterminada do que é a escola e para que ela serve.

Penteado, Tsukuda e Ruiz (2008) afirmam que

há uma tentativa crescente de incorporação dos métodos de gerenciamento das empresas capitalistas na gestão do espaço escolar, aplicando na escola, por exemplo, a “gerência de qualidade total”, que corrobora o atrelamento da escola ao sistema capitalista, perspectiva em voga na década de 1990, mas que persiste até os dias atuais (pp. 2-3).

Discordando desse ponto de vista, entendemos qualidade como uma categoria atrelada ao bem-estar, por isso de cunho eminentemente humano. A busca pela qualidade não é uma necessidade forjada pelo capitalismo, mas esse dela se apoderou. A educação de qualidade é prevista como direito pela Constituição Federal, no artigo 22, inciso XXIV e artigo 206, incisos V e VII (Brasil, 1988) e ratificada pela LDB (artigo 3º, inciso IX). Decerto que o capitalismo, em seu atual estágio, possui esse poder de ditar como a escola deve atuar e a serviço de quem, mas a generalização não nos traria avanços nem ao menos possibilidades de mudança.

A noção de qualidade, vista sob outro prisma, pode nos ajudar a avaliar o que acontece nas escolas e nos programas de formação, atualmente desenvolvidos pelo Ministério da Educação. Não acreditamos que os baixos desempenhos escolares são reflexo da incompetência dos professores, porém esses desempenhos tendem a

reproduzir a relação de exploração/miséria presente em países como o Brasil, mantendo as pessoas em situação de precarização, subemprego, etc., portanto, precisam ser analisados e levados em consideração nas propostas de ação que visam capacitar os professores a essa realidade cotidiana.

Alguns autores acreditam que o desenvolvimento de competências foi a forma encontrada pelo capitalismo para, via manipulação dos sistemas de ensino, perpetuar sua hegemonia (R. Oliveira, 2005; Rebel, Barcellos, Azeredo, & Rodrigues, 2004; Soares & Costa Júnior, 2011). Para Freitas (2003), no campo da formação dos profissionais da educação, o período atual configura um “retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo, através da concepção neoliberal de competência” (p. 1097). A autora assevera que a lógica da competência enfatiza a individualização dos processos educativos e a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produzindo o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações.

Em contraponto, Zarifian (2009) assinala que as competências são sempre contextualizadas, por isso conhecimento e experiência pessoais não adquirem *status* de competência, a não ser que sejam mobilizados na ação, e eles o são nos coletivos de trabalho. Somente através da dinâmica de reconhecimento que ocorre no coletivo é que o *status* da competência emerge. Isso posto, não é possível pensar o modelo da competência de forma individualizante. Ninguém é competente para si mesmo, mas em função de alguém ou de algo.

Coadunamos com o pensamento de Perrenoud (1999), que acredita ser extremamente restritivo fazer do interesse escolar pelas competências um simples sinal

de sua dependência da política econômica. Reduzir a educação à formação de mão de obra barata e o modelo da competência ao instrumento para atingir esse objetivo é um equívoco cometido por diversos autores que restringe a educação a uma dimensão unilateral, quando, de fato, ela sempre foi caracterizada por sua multidimensionalidade.

Através da temática da competência, busca-se uma redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização, que visa atender aos princípios da flexibilidade, que não é sinônimo de precarização, e produtividade dos sistemas de ensino e expressa a defesa de que a formação do professor se desenvolva em estreita vinculação com o exercício profissional (Dias, 2002; Dias & Lopes, 2003). Para Ramos (2002), essa é uma inovação proporcionada pela noção de competência: o reconhecimento do saber prático/tácito do trabalhador.

A abordagem brasileira de competências no ensino não abre mão das listagens de tarefas baseadas em um desempenho a ser demonstrado (Dias, 2002). Esse é um caminho perigoso pelo qual o MEC tem enveredado: tentar avaliar competências a partir de listas pre-estabelecidas. A imprevisibilidade das situações bem como a mobilização subjetiva de cada sujeito no ambiente de trabalho têm demonstrado a ineficácia desses procedimentos. Ademais, esse tipo de avaliação não é capaz de medir o investimento psíquico do(a) professor (a), nem o esforço dispensado na formação de competências ou no seu uso. Neste trabalho dissertativo, fizemos a opção por analisar as competências que os professores mobilizam em sala de aula, e isso nos ajudou a compreender o que e como efetivamente eles têm trabalhado.

Sem descurar dos avanços da última década, as políticas implementadas pelo Ministério da Educação apresentam falhas que precisam ser refletidas de maneira conjunta pelos diferentes atores envolvidos no processo educativo. Lançar mão de cursos de formação à distância é uma ação importante num país de proporção

continental, entretanto, parece-nos uma opção aligeirada e frágil se os programas se resumem a isso. Libâneo (2008) propõe cursos regulares ministrados por instituições de ensino e programas de formação continuada nas escolas, para garantir a aplicação do conhecimento adquirido nas situações de trabalho. Essa é uma questão bastante delicada, que envolve a existência de recursos e sua adequada utilização. Apesar de defender, nos documentos legais, a valorização da prática docente, os cursos propostos ainda são desvinculados da realidade escolar e pouco colaboram na melhoria do desempenho desses profissionais.

Os cursos são oferecidos aos professores geralmente em horários distintos daqueles dedicados à sala de aula e requerem, na maioria das vezes, participação obrigatória. Isso desconsidera a realidade do educador brasileiro que, por ser mal remunerado, é obrigado a se desdobrar entre várias instituições diferentes, com carga horária de trabalho muito superior à desejada para o bom exercício da docência.

A despeito do que já vem sendo desenvolvido, um caminho já começou a ser aberto. Nesse momento, acreditamos ser necessária uma articulação que dê maior organicidade entre as políticas, ações e programas, que seja capaz de refletir um consenso entre a necessidade local de cada escola e os parâmetros globais que regem a educação brasileira. No dia a dia, a formação deve contribuir para que os educadores, partindo dos principais problemas que emergem de uma análise crítica de sua prática, encontrem formas de superá-los, à luz de teorias científicas que podem oferecer respaldo para isso. Para tanto, faz-se mister que o MEC ofereça melhorias não somente nos programas de formação, mas na organização do trabalho pedagógico, melhorias salariais, dê acesso à produção científica, oportunidade de troca de experiências e estimule o exercício sistemático de reflexão sobre o fazer docente.

CAPÍTULO III – Método

3.1 Tipo de Estudo

Partindo de um delineamento não-experimental, o presente estudo valeu-se da técnica de pesquisa de campo, de caráter descritivo e exploratório.

3.2 Locus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada na cidade de João Pessoa-PB. Os critérios para a seleção foram: ser considerada uma escola de grande porte (com mais de 701 alunos matriculados) pela Secretaria de Educação e Cultura e disponibilizar o Ensino Fundamental I para seus alunos (turmas de 1º a 5º ano).

3.3 Participantes

Participaram desta pesquisa 10 professoras provenientes da escola selecionada. A inclusão das profissionais atendeu aos seguintes requisitos: (i) lecionar nas turmas de ensino fundamental I como professora polivalente; (ii) aceitar participar voluntariamente da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.4 Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa, sob protocolo nº 717, foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Lauro Wanderley – CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em 01 de dezembro de 2010 (Anexo A), em obediência à resolução nº 196 do Ministério da Saúde (Brasil, 1996c).

A pesquisadora solicitou a colaboração das professoras, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B). Nesse momento, foi

esclarecido às profissionais todas as informações necessárias para que as mesmas decidissem sobre sua participação ou não. Explicamos os objetivos da investigação, a garantia de anonimato e o sigilo das informações, bem como que a participante poderia deixar a pesquisa em qualquer momento que desejasse, sendo devolvido o termo de consentimento, sem nenhum tipo de risco ou prejuízo decorrentes dessa decisão.

Na aplicação das entrevistas, pedimos autorização das participantes para efetuar uma gravação de áudio. Esse material foi transcrito e, juntamente com os questionários (escritos), não receberam nenhuma designação que pudesse levar a identificação das participantes. Nas futuras publicações e neste trabalho dissertativo, serão sempre utilizados nomes fictícios ou siglas, também com o mesmo objetivo de resguardar a identidade.

Conforme orientação do CEP – Resolução 196/96, todo o material gerado nesta pesquisa será guardado pela pesquisadora responsável em arquivo pessoal, pelo período de 5 (cinco) anos, para possíveis esclarecimentos, cabendo a ela a responsabilidade de zelar pelo sigilo das informações. Após tal período, serão inutilizados e descartados, respeitando preceitos éticos e legais.

3.5 Instrumentos e Procedimentos para a Produção dos Dados

Em novembro de 2010 foi realizado um primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa, em que apresentamos os objetivos da pesquisa. Após receber a anuência para realização do estudo, demos entrada no setor de processos à solicitação de duas escolas para iniciarmos a pesquisa de campo (Anexo C). Nesse mesmo período, submetemos nosso projeto à avaliação no Comitê de Ética em Pesquisa. Em março de 2011, realizamos um teste piloto utilizando os instrumentos construídos para a pesquisa com uma professora de ensino fundamental I da rede

municipal, lotada em escola distinta das selecionadas para nossa investigação. De posse da certidão de aprovação do CEP e do documento que autorizava nossa entrada nas escolas selecionadas (Anexo D), fizemos contato com a direção da primeira escola em abril. Nessa visita à escola, apresentamos os objetivos da pesquisa à gestora, acordamos a utilização do espaço escolar para aplicação dos instrumentos e coletamos informações gerais através de diagnose escolar (Anexo E) acerca daquela instituição, tais como: breve histórico, estrutura física, clientela atendida, recursos materiais e humanos. Foi possível também visitar todas as dependências da escola.

Com a anuência da diretora, a segunda visita foi marcada. Essa foi realizada na sala dos professores, no intervalo das aulas. Apresentamos a proposta de pesquisa, seus objetivos, asseguramos a garantia da observância dos preceitos éticos, como anonimato dos participantes e o sigilo das informações. Do universo de 12 professores polivalentes lotados na escola, que atendiam aos requisitos de inserção no estudo, 10 aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após negociação com as professoras, a aplicação dos instrumentos foi agendada.

Na primeira etapa da pesquisa, a aplicação individual dos instrumentos – questionário seguido da entrevista – ocorreu na sala de recursos multifuncionais, garantindo privacidade a esse momento. O tempo médio gasto nessa aplicação foi de aproximadamente 35 minutos. E durou cerca de 4 semanas a conclusão de todo o processo (entre maio e junho deste ano). Pelo fato de o estudo ser composto de professoras polivalentes, o horário utilizado para aulas de Educação Física e Artes – ministradas por outros profissionais – foi indicado pelas professoras como o mais apropriado.

Através do *questionário bio-sociodemográfico* (Anexo F), as participantes responderam a perguntas que ajudaram a caracterizar o grupo pesquisado, enfocando:

idade, sexo, estado civil, filhos, renda pessoal e familiar, formação, tempo de docência, quantos turnos trabalha, quanto tempo trabalha naquela escola, etc. O roteiro de *entrevista semiestruturada* (Anexo G) abordou questões a respeito da atividade docente, das competências mobilizadas nessa atividade, as variabilidades que ocorrem, o seu enfrentamento e quais estratégias as professoras utilizam para o desenvolvimento de novas competências. A técnica de entrevista semiestruturada (Richardson, 1999) partiu de um roteiro básico, porém não aplicado rigidamente.

A proposta inicial do estudo era realizar a pesquisa de campo em duas escolas – essas foram solicitadas junto à SEDEC –, atendendo aos seguintes requisitos: (i) serem escolas de grande porte que disponibilizassem o ensino fundamental I aos alunos e (ii) as duas escolas deveriam estar localizadas em áreas com características geossociais distintas. Se as competências são mobilizadas em contexto, a mudança de contexto escolar poderia mobilizar outras competências; essa é a proposição defendida pela literatura e que justificava nossa proposta.

Entretanto, a análise preliminar dos dados produzidos a partir do questionário e da entrevista na primeira escola mostrou que o material ali produzido era de grande riqueza, de tal maneira que revimos o delineamento da pesquisa e decidimos não visitar a segunda escola, mas aprofundar questões sobre o material gerado na primeira, lançando mão de uma nova técnica de produção de dados – *observação participante*. A pertinência do material construído demonstrou que a decisão tomada foi acertada.

A observação participante constitui-se numa técnica de bastante flexibilidade que pode ser ajustada aos objetivos da investigação e às características do fenômeno estudado. Ela torna-se uma técnica científica no momento em que passa por planejamento e sistematização. Mesmo nas observações consideradas assistemáticas, exige-se rigor metódico e perspicácia do pesquisador para registrar contribuições

relevantes à pesquisa. Na visão de Whyte (2005), a observação implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. Um aspecto positivo é a possibilidade de obter a informação no momento em que ocorre o fato na presença do observador.

Todo o material produzido a partir das observações dão origem ao chamado diário de campo (Minayo, 2008; Queiroz, Vall, Souza, & Vieira, 2007). Nele são feitos dois tipos de registros: as notas descritivas, com comportamentos, atitudes, frases e expressões corporais observados e as notas analíticas, contendo as reflexões feitas pelo pesquisador (Laville & Dionne, 1999).

A observação e o registo sistemático da prática cotidiana permitem a elaboração de um diagnóstico mais preciso sobre a realidade e sobre os problemas vivenciados pelo grupo em estudo. Em nosso caso, ofereceu subsídios que podem facilitar a elaboração de propostas de ação mais adequadas às necessidades da escola e auxiliar na tomada de decisões.

Essa técnica mostrou-se uma ferramenta indispensável para a confrontação entre as competências que as professores disseram mobilizar e as que, de fato, foram mobilizadas nas situações de trabalho. Os registros não se limitaram à mera descrição dos fatos observados, ao contrário, através das observações, obtivemos uma visão mais detalhada dos movimentos e manobras dessas trabalhadoras na realização de suas tarefas, bem como das estratégias utilizadas na regulação da atividade e que não tinham sido contemplados nas entrevistas. Para não limitar as informações que poderiam ser levantadas com esta técnica, optamos pela realização de observação participante livre, quando o pesquisador não utiliza nenhum tipo de escala, *check-list* ou tabela prévia em que os dados devem ser registrados, mas é norteado pelo aporte teórico que orienta a pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa de campo, ocorrida em setembro, teve início com uma nova visita à sala dos professores. Explicamos a relevância do material produzido através dos instrumentos já aplicados e propusemos o novo delineamento. Cinco entre as dez professoras aceitaram ser observadas. O agendamento foi feito, e as observações começaram a ser realizadas.

A escola selecionada oferece o ensino fundamental I somente no turno matutino, por isso as observações aconteceram no curso da atividade de trabalho, desde o momento em que as professoras entravam na escola (07h, aproximadamente) até a saída das mesmas (11:30h, aproximadamente). Chegávamos à escola antes das professoras e saíamos somente após a partida dessas. No início da manhã, a professora que seria observada nos apresentava aos alunos, explicava o motivo da nossa presença e dava prosseguimento ao seu trabalho. De porte de papel e lápis, tomamos nota de comportamentos, atitudes, frases e expressões corporais, na tentativa de descrever efetivamente o que aconteceu em sala de aula. Os registros eram feitos imediatamente, para não haver perda de informações relevantes e detalhadas sobre o que se observava. Ao final de cada dia de observação, um diário de campo, contendo relatos, descrições e reflexões, apontava os sentimentos e reflexões da pesquisadora. Isso repetiu-se nos cinco dias distintos em que o trabalho das professoras foi observado. Durante as observações, havia a presença de estagiária em 4 salas onde a técnica foi realizada.

3.6 Procedimentos para a Análise dos Dados

Os dados obtidos com o questionário bio-sociodemográfico foram analisados descritivamente e nos ajudaram a problematizar diversas informações geradas pelas entrevistas. Essas foram analisadas pela técnica de análise de conteúdo temática.

O princípio da análise de conteúdo consiste em desmontar a estrutura e os

elementos do conteúdo obtido para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação, ou seja, compreender as significações no contexto da fala, fazendo inferências ao seu conteúdo. Contudo, essa técnica não é aplicada rigidamente como uma receita com etapas bem circunscritas; ela admite um conjunto de vias possíveis, sem, entretanto, perder a criticidade e a rigorosidade no seu uso. O tipo de recorte selecionado e o modo como serão agrupados os elementos que emergirão são determinantes para a qualidade das análises e das conclusões. Optamos pelo recorte de conteúdo a partir de temas, isto é, selecionamos fragmentos dos depoimentos que correspondiam a ideias particulares ou núcleos de sentido relevantes à temática abordada em nossa pesquisa. O processo de análise dos dados foi conduzido na perspectiva de Laville e Dionne (1999), que segue as seguintes etapas:

1. *Fase preparatória*: as entrevistas são transcritas e impressas. Diversas leituras e releituras do material são realizadas para que o pesquisador se familiarize com esse e decida a maneira como ele deve ser decomposto.
2. *Recorte dos conteúdos*: o pesquisador efetua o recorte dos conteúdos em elementos que ele poderá, em seguida, ordenar dentro de categorias. Laville e Dionne (1999) chamam a atenção para o agrupamento desses elementos que devem portar um sentido comum em relação ao material analisado e às intenções da pesquisa; “eles devem ser vistos em função de sua situação no conteúdo, em função do conjunto dos outros elementos aos quais veem-se ligados e que lhes fixam o sentido e o valor” (p. 217). Constituídos como unidades de análise, os elementos podem ser desde palavras até sentenças inteiras.
3. *Definição das categorias analíticas*: as categorias são rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido. Categorias consideradas pertinentes pela literatura são selecionadas, mas o

pesquisador se permite modificá-las, suprimi-las ou acrescentar novas categorias em função do que a análise evidencia.

4. *Categorização final das unidades de análise*: esse processo é conduzido por sucessivas leituras e análises críticas para avaliar a adequação do elemento recortado à categoria atribuída.
5. *Análise e interpretação*: consiste em um movimento de extrema articulação entre o empírico e o teórico, o momento da práxis do pesquisador, que exige sutileza e perspicácia.

Em nossa pesquisa, a leitura exaustiva dos dados produzidos nas entrevistas deu origem a um certo número de unidades, agrupadas por proximidade de significado em categorias provisórias, guiadas pela teoria subjacente ao estudo. Seguida de um momento de análise crítica norteada por perguntas (Essa unidade está realmente bem situada em tal categoria? Uma outra lhe conviria melhor dentre as que existem? Seria preciso criar uma nova categoria para melhor considerar sua especificidade?), fizemos o remanejo das categorias. Algumas nasceram desse processo de reflexão, enquanto outras mudaram ou desapareceram. Após sucessivas análises, essas categorias foram sendo estabilizadas e receberam um título que resumia sua característica essencial.

O produto final, mas não acabado, da análise de conteúdo foi confrontado com os dados produzidos nas observações participantes, servindo-nos de base para uma compreensão mais complexa da dinâmica de mobilização das competências docentes. Para garantir o anonimato das participantes, no capítulo seguinte, cada entrevista foi identificada com uma sigla formada pela letra E, de entrevistada, seguida de um número para diferenciar cada professora. Nas observações, essa sigla foi acrescida da abreviação OBS.

CAPÍTULO IV – Resultados e Discussão

4.1 A Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa

A Prefeitura Municipal de João Pessoa, através da Secretaria de Educação e Cultura, disponibiliza 94 escolas distribuídas geograficamente em 9 polos, nas mais diversas áreas da cidade (centro, litoral e periferia), para atender crianças, jovens e adultos. Neste ano, 62.350 alunos estão matriculados na rede, que conta com 2.306 professores (efetivos e prestadores de serviço) nas diversas modalidades de ensino, perfazendo uma média de 27 alunos por professor em sala de aula. Este é um indicador positivo, pois a média tem diminuído nos últimos anos como comprovam pesquisas realizadas na mesma rede (F. Santos, 2011; Vasconcelos, 2005).

Acompanhando as reformas implantadas pelo Governo Federal, a prefeitura pessoense tem empreendido esforços na criação de programas que visam alavancar melhores resultados nos exames aplicados pelo MEC anualmente e assim, garantir o repasse de recursos. Fatores como o número de alunos matriculados nas escolas, a aprendizagem e a qualidade de ensino, entre outros, são critérios de avaliação da educação e injeção de recursos federais no município.

O FUNDEB é responsável pela distribuição de recursos em todas as escolas do país. Ele leva em consideração o desenvolvimento socio-econômico das regiões, o número de alunos matriculados na educação básica e os dados obtidos no Censo Escolar. Deste modo, para melhorar a qualidade da educação e por conseguinte, angariar recursos, diversos programas têm sido desenvolvidos em âmbito municipal (João Pessoa, 2011b):

- **Se Liga e Acelera:** desenvolvidos em parceria com o Instituto Ayrton Senna, estes programas são destinados a alunos com distorção idade-série, visando a correção do fluxo escolar;

- **Apoio pedagógico aos alunos do Ensino Fundamental:** desenvolvido com a participação de alunos estagiários dos cursos de Licenciatura Plena em Letras, Matemática e Pedagogia, o programa oferece apoio pedagógico às atividades de leitura, matemática e escrita;
- **Escola nota 10:** avalia indicadores como a regularidade no envio de relatórios para a Secretaria, conservação do patrimônio, cumprimento de metas de economia de material de custeio, atividades transdisciplinares, frequência dos trabalhadores da educação na formação continuada e aprendizagem dos alunos, através de provas realizadas ao final de cada ano letivo.

A partir do programa **Mais Educação**, criado pela Portaria Interministerial nº 17 (Brasil, 2007a) aumentou-se a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para o desenvolvimento de cada atividade, o Governo Federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo às atividades realizadas. Na SEDEC, os recursos advindos do Mais Educação deram origem a diversos programas (João Pessoa, 2011b):

- **Escola Municipal Aberta:** programa de arte-educação e inclusão que tem como objetivo abrir as portas das escolas municipais para toda a comunidade através de oficinas informativas, artísticas, esportivas e profissionalizantes;

- **Dança na Escola:** sistematiza o ensino da dança nas escolas, na perspectiva da pluralidade cultural, envolvendo alunos do Ensino Fundamental I e II com faixa etária de 7 a 15 anos;
- **Elos – por uma cultura de paz:** tem como objetivo fortalecer e ampliar as ações educativas e preventivas já existentes no âmbito escolar, utilizando como temas prioritários: drogas, violência e sexualidade, além de incentivar o protagonismo infanto-juvenil;
- **Bandas nas escolas:** o projeto é o principal motivador do ensino de música. Entende a participação do aluno nas bandas como instrumento pedagógico;
- **Cidadania no trânsito:** busca promover momentos de reflexão em relação à nova concepção de educação para o trânsito. As atividades do programa acontecem seguindo os três pilares: comunicação, locomoção e convívio social;
- **Ano Cultural:** tem o objetivo de homenagear personalidades artísticas paraibanas e, principalmente, de fazer as escolas vivenciarem a história e a obra de paraibanos que se destacam no cenário cultural brasileiro.

A implantação desses programas evidencia avanços educacionais para os estudantes através das atividades desenvolvidas ao mesmo tempo em que demanda um novo perfil docente. O trabalho dos professores ampliou-se de forma a não ser mais definido como aquele que acontece apenas em sala de aula. Deles espera-se polivalência, capacidade de gerir processos e diferentes atores sociais, conhecimento técnico e cada vez mais habilidades sociais. Assim, novas competências passam a ser queridas. Embora reconheçam as vantagens, os professores reclamam da quantidade de programas existentes, da dificuldade de cumprir o planejamento curricular e da forma como tais programas são implantados – não levando em consideração o contexto de cada escola nem as avaliações dos professores (M. Almeida, 2010).

Em adição, os docentes continuam enfrentando a escassez de recursos materiais, o aumento da indisciplina, o descaso das famílias e a desvalorização salarial. De acordo com a Lei 11.738 (Brasil, 2008), o piso salarial nacional para o professor do quadro efetivo da Educação Básica encontra-se no valor de R\$ 950,00 para a jornada de, no máximo, 40 horas semanais. No entanto, a SEDEC não paga este valor. Aos prestadores de serviço, ainda são negadas as gratificações, férias e o décimo terceiro salário. Esta situação representa a desvalorização da profissão e o desprestígio social a ela relacionado.

4.1.1 A formação de professores na SEDEC.

A Secretaria de Educação e Cultura do município é administrada a partir de 4 diretorias que trabalham de forma integrada para prestar serviços às escolas: diretoria administrativa e financeira, de gestão curricular, de tecnologia da informação e comunicação e a diretoria do Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CEFOPE). Para nossa pesquisa, é interessante conhecermos as responsabilidades do CEFOPE e a importância que ele tem na formação dos professores. Nessa diretoria, existe, além da divisão de bibliotecas e do núcleo de informática, o departamento de formação continuada, que é responsável pelo planejamento, execução, acompanhamento, pesquisa e avaliação da oferta de cursos/atividades de formação para os profissionais da rede de ensino. O departamento possui duas divisões, uma de formação para professores, especialistas e diretores e outra de formação de pessoal de apoio, que inclui secretários escolares, auxiliares de serviços gerais, auxiliares administrativos, vigilantes, técnicos de informática, jardineiros, etc. (João Pessoa, 2011a). Até o ano de 2010, as formações aconteciam no Centro de Capacitação dos Profissionais em Educação (CECAPRO). Neste ano, foi lançada uma plataforma

moodle (<http://sedec2.joaopessoa.pb.gov.br/moodle/>) para que os cursos possam também ser feitos no formato à distância.

De acordo com a SEDEC, a formação continuada tem como objetivo subsidiar os trabalhadores da educação, para uma melhor sistematização de sua prática, especialmente com relação ao processo de ensino e aprendizagem escolar, centrada em uma perspectiva de educação inclusiva. A proposta é criar um ambiente onde seja possível discutir o trabalho em equipe, a formação de redes e a necessidade de aplicação dos conceitos dentro da sala de aula. Os encontros mensais são realizados no turno oposto ao de trabalho na escola e separados em temas que abordam educação infantil (creches), ensino fundamental I, ensino fundamental II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialistas.

Durante todo o primeiro semestre de 2011, a formação continuada foi destinada a capacitar os educadores para operar novas tecnologias e programas (*softwares*) pedagógicos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem (Proinfo I e II, respectivamente). No segundo semestre, a formação atendeu a temas diversos. Com a implantação da plataforma *moodle* este ano, os encontros presenciais agora são seguidos de atividades on-line.

O projeto *Professor Plugado* vem sendo oferecido periodicamente pela SEDEC e tem como objetivo capacitar educadores lotados nas escolas e em atividade pedagógica na Secretaria de Educação na utilização pedagógica de aparatos tecnológicos, em especial a utilização do computador como recurso multimidiático. Qualquer profissional da rede pode participar, porém, apenas aqueles que são concursados, após a conclusão do curso, recebem computadores portáteis. Ao final do curso, os professores serão capazes de participar de formações na plataforma on-line,

registrar em tempo real dados como notas e frequências escolares e otimizar rotinas pedagógicas.

Apresentamos, a seguir, alguns aspectos relativos à escola selecionada para essa investigação, sua estrutura física, a clientela atendida, recursos materiais e humanos. Esses dados tornam-se importantes na medida em que nos ajudam a compreender onde, em que condições e para quem as professoras trabalham.

4.2 A Escola Selecionada para a Pesquisa

Com 1.184 alunos regularmente matriculados no ano de 2011, a escola selecionada para nosso estudo é classificada pela Secretaria de Educação como de grande porte. Localizada em uma área de grande contingente populacional, a instituição atende alunos do bairro em que está inserida e também da circunvizinhança. O alunado é, em sua totalidade, proveniente de famílias de baixa renda. O turno matutino é inteiramente reservado ao ensino fundamental I e o vespertino ao ensino fundamental II. À noite, a escola oferece duas modalidades distintas: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Projovem.

No que se refere à estrutura física, a escola é composta por 11 salas de aula, sala da direção, secretaria com almoxarifado, sala de professores, sala de informática, sala multimídia, sala de recursos multifuncionais, biblioteca, refeitório, cozinha, quadra coberta, cinco banheiros e área de lazer, todos em estado de conservação razoável. Embora o prédio seja aberto e ventilado, um declive considerável no terreno deixou os corredores de acesso às salas suspensos e a uma altura superior a 1 metro do chão. Em apenas um corredor foi instalada grade de contenção. Desse modo, alunos e educadores estão a todo instante expostos ao perigo de um acidente com consequências graves, principalmente no intervalo do recreio, quando as crianças estão mais agitadas, brincam, correm e pulam pela escola.

Apesar de termos encontrado diversas carteiras danificadas e de duas professoras observadas usarem carteiras na falta de mesas apropriadas, a direção da escola avalia que os recursos didáticos, esportivos e mobiliários são satisfatórios. As salas de aula, além das carteiras, contam com ventiladores, mesa, lousa branca e armário com material didático.

Ao todo, 67 profissionais, distribuídos nos 3 turnos, trabalham diariamente na escola e contemplam as seguintes funções: diretor geral, diretor adjunto, supervisor escolar, orientador escolar, psicólogo, assistente social, professor, educador físico, inspetor de alunos, secretário geral, auxiliar de secretaria, auxiliar de biblioteca, auxiliar de serviços gerais e vigilante. Descrevendo assim, parece que a escola está bem amparada com o auxílio de profissionais de diversas áreas, mas na prática o trabalho não tem acontecido de forma multidisciplinar. A psicóloga só trabalha à noite, embora a direção e as professoras se queixem do fato de que diversas crianças no matutino necessitam de ajuda psicológica. As professoras polivalentes também reclamam da ausência, sem aviso prévio, dos educadores físicos e professores de Artes, quando não aparecem para dar aula nos seus respectivos horários, deixando uma lacuna no planejamento.

4.3 As Professoras Participantes da Pesquisa

Através das informações obtidas com o preenchimento do questionário, foi possível analisar os dados bio-sociodemográficos das professoras participantes da pesquisa, todas elas do sexo feminino. No total, são 10 professoras com idade variando de 26 a 55 anos. Metade delas possui entre 10 e 15 anos de docência, duas possuem menos de 10 anos e três possuem mais de 16 anos na profissão. O tempo médio de trabalho dessas profissionais na atual escola é de 4 anos aproximadamente.

A presença massiva de mulheres no ensino fundamental I está historicamente relacionada ao papel atribuído a elas em nossa sociedade: cuidar e educar os filhos. Alguns autores (Brito, Athayde, & Neves, 2003; Neves & Seligmann-Silva, 2001) acreditam que essa profissão é socialmente vista como uma extensão do trabalho doméstico. Em detrimento do conhecimento técnico-científico, características associadas ao feminino, como amor, paciência e cuidado, foram tomadas como habilidades necessárias ao exercício da docência e, ao longo do tempo, traduziram-se num desprestígio social da profissão. Nossos achados são corroborados por M. Almeida (2010) em pesquisa realizada com 24 professoras, em três escolas públicas de João Pessoa. Para a autora, “conceber afetividade, atenção e cuidado como características tidas como inerentes ao gênero feminino determinou um processo que contribuiu não apenas para o processo de feminização do magistério, mas, sobretudo, para sua desvalorização e desqualificação enquanto atividade profissional” (p.111- 2), já que não necessitava de formação acadêmica, e sim de habilidades inatas.

Quanto ao estado civil, verificamos que 4 dessas profissionais são casadas, 4 são solteiras, 1 é divorciada e 1 é viúva. Além disso, 7 professoras têm filhos. Estes são majoritariamente crianças e adolescentes.

Em relação ao vínculo empregatício, 6 docentes são concursadas e as demais, contratadas como prestadoras de serviço. A renda pessoal de duas professoras é inferior a R\$ 500,00 (abaixo do salário mínimo atual R\$ 545,00), uma delas recebe de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00, três delas recebem de R\$ 1.001,00 a R\$ 1.800,00 e quatro delas recebem de R\$ 1.801,00 a R\$ 3.000,00 por mês. Metade do número de entrevistadas constitui-se na única renda da família. E nenhuma delas reside sozinha, ou seja, todas as educadoras ajudam no sustento de pelo menos uma pessoa com seu salário.

Esse quadro nos remete a processos econômicos e político-sociais desencadeados nas últimas 5 décadas através de movimentos como o feminismo, das profundas transformações que se processam no mundo do trabalho, da instabilidade econômica gerada por crises no sistema capitalista, dos altos índices de desemprego e processos de precarização do trabalho. Diversos estudos corroboram o nosso (M. Almeida, 2010; Neves, 1999; T. Oliveira, 2003; Penna, 2008; F. Santos, 2011; Vasconcelos, 2005) e demonstram que a força de trabalho feminina e a renda proveniente dela têm se tornado fonte e sustento financeiro de um número cada vez maior de famílias. Em adição, a desvalorização salarial sofrida pela categoria reflete-se de maneira extrema nesse grupo de professoras, devido ao fato de que a Prefeitura do Município pesquisado não paga o piso estabelecido nacionalmente – R\$ 950,00 bruto. No que tange à prestação de serviços, a situação se torna ainda mais preocupante: destituídas de um vínculo empregatício formal, essas docentes não têm direito a receber nenhum tipo de gratificação e têm as relações sociais no ambiente de trabalho balizadas por essa vulnerabilidade. Em pesquisa realizada em escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa, professoras relataram que as concursadas adquirem o direito de escolher a turma em que vão dar aula, e as restantes são distribuídas às prestadoras de serviço (F. Santos, 2011). Os baixos salários e a precarização do vínculo ajudam a explicar a dupla jornada de trabalho a que se submete a maioria das professoras desta investigação.

Duas docentes trabalham 1 turno diariamente, enquanto as demais trabalham em 2 turnos. Entre essas, temos 3 profissionais que trabalham como professoras em outras escolas, 1 como coordenadora pedagógica, 1 secretária escolar, 1 vendedora autônoma, 1 secretária administrativa e 1 auxiliar de enfermagem. O segundo turno de trabalho é justificado pelas educadoras como necessidade de complementar a renda. Aos 2 turnos

de trabalho soma-se o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos, já que 7 das 10 professoras são mães.

No tocante à formação, 7 docentes já concluíram o ensino superior e as demais estão cursando. Dentre as graduadas, 6 fizeram seus cursos após a promulgação da LDB em 1996, que passou a exigir dos professores esse grau de formação. Sete profissionais cursaram ou estão cursando Pedagogia, 2 História e 1 Letras. Das 7 professoras graduadas, 6 fizeram especialização. Quatro docentes já concluíram o curso de Psicopedagogia, 1 de Administração e 1 está cursando Supervisão e Orientação. Aquelas que ainda não concluíram a graduação mencionaram o interesse em estudar Psicopedagogia no futuro. Posteriormente, analisaremos porque esse curso tem sido tão requisitado por essas profissionais.

Quando questionadas acerca dos cursos feitos fora da universidade, 2 professoras disseram não ter feito nenhum curso, 1 delas participou somente de palestras e as demais realizaram cursos nas áreas de Educação, Saúde e Informática. Três docentes mencionaram que fazem ou fizeram cursos somente através da formação continuada oferecida pela SEDEC. O último curso realizado por elas ocorreu entre 2010 e 2011. Isso demonstra a busca por atualização e capacitação dessas profissionais.

A descrição realizada nesta seção permitiu a identificação e análise dos dados bio-sociodemográficos das professoras. A seguir, apresentamos os materiais produzidos através da entrevista semiestruturada e das observações feitas pela pesquisadora no ambiente escolar.

4.4 As Competências Mobilizadas pelas Professoras nas Situações de Trabalho

Zarifian (2005) define como profissional competente aquele que desenvolve a capacidade de procurar uma alternativa para solucionar os problemas com os quais se depara no exercício ocupacional e o faz de maneira satisfatória. Para tanto, ele busca

informações, articula experiência a conhecimentos, habilidades, emoções e valores. A competência não se exerce sem a mobilização de uma ampla gama de recursos: os recursos da organização, dos pares que compõem as redes a que o trabalhador pertence, mas também, e principalmente, os recursos próprios do sujeito. Isso se revela no discurso das professoras por expressões como: *dedicação, profissionalismo, responsabilidade, compromisso, vontade de crescer e determinação*.

A noção de mobilização subjetiva admite que o trabalho só pode ser realizado porque o profissional se implica nas situações de trabalho, de modo que uma pessoa é competente nessa situação ao ser confrontado por ela (Zarifian, 2009), e não de maneira genérica e descontextualizada. Por isso, nesta investigação, ao invés de pensarmos em competências necessárias ao trabalho docente, como se fosse possível estabelecer de antemão as competências que o meio vai requisitar às professoras, optamos por demonstrar, através das falas e das observações, competências sendo mobilizadas pelas docentes.

4.4.1 Competências técnicas.

As competências técnicas dizem respeito aos conhecimentos específicos sobre a tarefa que deve ser realizada. No trabalho docente, tanto o conteúdo específico da disciplina lecionada quanto o domínio de habilidades que tornam possível a construção do conhecimento marcam aqui seu lugar. O domínio dessa competência não requer somente diversidade didático-pedagógica, mas também criatividade do professor para adequar o recurso certo no momento em que a necessidade aparece. A fala das docentes exemplifica isso:

E4 - *Às vezes, quando eles estão cansados, a gente, pra eles relaxarem, vai brincar de massinha.*

OBS-E8 - *Estagiária organiza uma dinâmica com garrafas peti. É um jogo de boliche. Cada criança tem direito a fazer um arremasso e deve efetuar a soma (adição) das garrafas derrubadas. Cada garrafa possui um número. Todas as crianças se envolvem na brincadeira.*

O uso dinâmico de materiais, articulado ao conteúdo curricular das disciplinas, prende a atenção das crianças, quebra a monotonia da sala de aula e facilita a aprendizagem, objetivo central do serviço prestado ao estudante. De acordo com as professoras, o domínio dos conteúdos a serem ministrados acontece com o passar dos anos, com a experiência adquirida no trabalho. Porém, a pequena variedade de material disponível na rede pública dificulta a realização do trabalho, fazendo com que as docentes tenham que se mobilizar ainda mais, a fim de se colocar em uma postura competente. Isto se tornou clarevidente nas observações realizadas.

A repetição do conteúdo já ministrado em outro momento ajuda na fixação do mesmo e na generalização para outros contextos. Observado em todas as turmas, esse recurso faz parte do cotidiano da sala de aula:

OBS-E9 - *Ao corrigir um exercício sobre adjetivo, a professora aproveita e revisa as regras de concordância nominal e verbal.*

4.4.2 Competências de serviço.

As competências de serviço têm como cerne a avaliação de utilidade: o profissional deve procurar saber e prever que impacto terá, direta ou indiretamente, o seu serviço na vida do destinatário. Na sala de aula, o professor precisa conhecer, mesmo que de forma sucinta, seus alunos, suas necessidades e desafios de aprendizagem e avaliar se o recurso utilizado para ministrar determinado conteúdo é o mais adequado.

E7 - Antes de fazer uma atividade, eu penso: essa atividade é pra turma X, será que a minha aluna Y vai acompanhar essa atividade? Será que o aluno Z vai conseguir?

E3 - Nós temos que levar em consideração a vida de cada aluno.

Como estamos tratando da educação básica, a avaliação de utilidade se estende aos pais/responsáveis pelas crianças. As reuniões, além de ser um momento para estimular a participação dos pais no processo educativo dos filhos, servem para dar feedback às professoras da qualidade do trabalho realizado, como menciona a docente:

E10 - Fizemos uma reunião agora com os pais dos alunos, e eu gosto muito de conversar com eles também pra saber se eles tão gostando da professora, da metodologia.

Dada a ausência dos pais nas escolas, muitas vezes, esse tipo de reunião torna-se o único momento em que esse feedback pode acontecer. É importante ressaltar que as docentes entendem o seu trabalho como a prestação de um serviço aos estudantes.

Assim, levar em conta as peculiaridades do contexto é uma competência que pauta as estratégias de ação definidas:

E9 - De acordo com a sociedade, de acordo com os alunos que você tem, você deve agir de uma maneira ou não; isso vai depender da nossa clientela, porque cada escola e cada local é um tipo de clientela.

A preocupação das professoras em desenvolver um trabalho de qualidade compreende o atendimento das necessidades dos seus alunos. Isso pôde ser constatado através do projeto desenvolvido pela maioria das docentes e que algumas intitulam de identidade. Consiste na elaboração de um perfil individual de cada aluno, com breve histórico das vivências passadas do discente, suas habilidades e dificuldades de aprendizagem. Esse perfil é alimentado com informações durante todo o ano e ajuda na identificação de deficiências a serem supridas, nos avanços conseguidos e nos meios mais eficazes para isso. De fato, a relação de serviço que se estabelece entre a professora e seus alunos apenas se configura eficazmente, ou seja, é capaz de produzir transformação positiva nas “condições de ação de um destinatário” (Zarifian, 2001a, p.69), nesse caso, os alunos, se no trabalho dela há uma tentativa de adequação dos conteúdos ministrados de forma parcialmente singular para cada um deles.

A criação desse perfil individual dos alunos nasce da iniciativa de cada professora de tentar melhorar a qualidade do serviço que presta. Zarifian (2003) assevera que “o conceito de iniciativa significa a competência, em si mesma, em ação, o engajamento do sujeito não em relação a regras, mas em relação a um horizonte de efeitos, aqueles que sua autonomia singular provoca” (p.87).

4.4.3 Competências sociais.

As competências sociais estão relacionadas com a capacidade do profissional de manter relacionamentos com todo o seu entorno, meio técnico, hierarquia e comunidade. No contexto escolar, essa competência é mobilizada a todo instante, normalmente coadunada a uma outra (serviço ou técnica, principalmente), haja vista o contato direto com os alunos por um longo intervalo de tempo (4 horas e meia). Uma das docentes afirma que para mobilizar eficazmente essa competência, além de estabelecer um contrato de convivência com os alunos, o profissional deve:

E1 - ...se tornar amigo dos alunos. Porque, quando você vem meio que impondo as coisas, ou muito sério, né, cria-se uma barreira. Eu acho que amizade, aproximação, tá ali não só como professor, mas também como amigo, né, como alguém que possa escutar. Que muitas vezes os alunos vêm com problemas de casa e a gente percebe logo isso.

Essa competência também é mobilizada cada vez que a professora precisa da ajuda de um outro educador; o que é constante quando pensamos na pluralidade de situações que forjam o ambiente educacional:

E10 - Conversando com minhas colegas de trabalho... Eu vou pedir socorro à supervisora, à bibliotecária pra me ajudar... Conversar com a especialista também, né? Então, eu procuro... vários caminhos, né? Quando eu vejo que eu não tô dando conta daquilo, não tá surtindo efeito o meu trabalho, então eu procuro uma pessoa que tenha mais conhecimento pra me ajudar.

Trabalhar não é somente se defrontar individualmente com o real, mas também produzir coletivamente maneiras de trabalhar, formas de enfrentamento dos percalços que a imprevisibilidade do trabalho provoca, e isso exige cooperação. A relação com outrem no trabalho é uma parte integrante da atividade, que mesmo quando é realizada de forma individual, é sempre, de alguma forma, conjunta, endereçada (Clot, 2007). Logo, a ação da docente está relacionada com a atividade dos outros e se forma através dela, fazendo alguma coisa dessa em sua própria atividade. A estratégia de buscar auxílio dos diversos profissionais que compõem o ambiente estudantil é uma oportunidade de desenvolver novas competências, pois possibilita a troca de experiências em perspectivas distintas forjadas pelo aparato profissional que cada um coloca em ação no local onde trabalha.

No cotidiano escolar, a indisciplina dos alunos comparece como o grande desafio às professoras, requisitando dessas competências sociais na resolução de conflitos, apaziguamento de alunos e no controle de turma.

E9 - Eu sempre digo pros meus alunos que eu tenho que ouvir as duas partes, e não ouvir só uma parte, “ah mais ele me xingou”... vamos ouvir as duas partes. Vamos conversar: “quem foi que começou primeiro?” A gente tem que ouvir as duas partes.

E4 - A maior parte do tempo eu não passo ensinando no colégio público, eu passo apartando briga... Então, 70% do meu tempo eu tô cuidando deles, e não ensinando, porque se eu me viro pra ensinar, eles já começaram a brigar, o outro puxou o cabelo... O meu tempo aqui é apartando briga, é ensinando, é dizendo os modos de conduta, como se comportar, não pode fazer isso...

As falhas na educação familiar (não imposição de limites, não cultivo de boas maneiras para o convívio social, ausência de respeito) maximizam a indisciplina. Nesses depoimentos, percebemos como o controle de turma mobiliza competências sociais e viabiliza a realização da atividade docente. Entendemos o controle de turma como a manutenção do ambiente propício e favorável ao processo de ensino-aprendizagem, que demanda da professora esforço e discernimento específico (Neves, 1999) para desenvolver seu trabalho e garantir a participação dos alunos no mesmo.

4.4.4 Competências sobre processos.

A competência sobre processos é pensada a partir dos conhecimentos que o trabalhador possui sobre os processos de trabalho. Está relacionada com a capacidade de estruturar os processos produtivos da organização. No caso das professoras, o conhecimento da lógica de complexificação gradativa dos conteúdos a trabalhar em sala de aula, assim como dos níveis de seriação que o sistema educacional oferece aos estudantes, faz parte dessa competência e é exemplificado com a preocupação desta docente em desenvolver nos alunos as habilidades requisitadas para a série cursada:

E2 - Eu puxo muito leitura, escrita e as quatro operações, principalmente terceiros anos, que é a segunda série, né? Eu sempre puxo muito isso pra eles, pra eles terem a noção das quatro operações, saírem lendo e escrevendo. Quando for pra o quinto ano, pro quarto ano, ter a noção.

As professoras reconhecem que a formação escolar que elas tiveram ajuda na construção dessa competência, conforme pontua uma das docentes: *a pedagogia me ensinou mais a base teórica: saber por que aquilo tá acontecendo, qual a fase a criança*

tá, a fase de escrita (D4). A competência sobre processos facilita a mobilização de competências técnicas, por habilitar o educador a distinguir, a partir do conhecimento do desenvolvimento sócio-psico-motor dos alunos e do grau de complexidade dos conteúdos curriculares, qual recurso deve ser aplicado.

O domínio de ferramentas tecnológicas e o uso adaptado dessas às necessidades do ofício também fazem parte das competências sobre processos. Essas ferramentas podem agilizar o trabalho burocrático extraclasse das professoras, como a informatização da SEDEC já tem possibilitado (atualização das cadernetas on-line, por exemplo), e podem tornar-se recursos que mobilizam competências técnicas na sala de aula:

E3 - A gente trabalhou a dengue com os slides, o cuidado com a dengue, você trabalha até o cuidado que a gente tem que ter em casa.

4.4.5 Competências sobre a organização.

As competências sobre a organização requerem do trabalhador o conhecimento dos parâmetros de funcionamento da organização e a capacidade de distribuir recursos adequadamente. Em se tratando das professoras, é necessário que conheçam as peculiaridades da escola em que trabalham, onde ela está situada e quais implicações isso traz para a organização do trabalho e para a clientela que ela recebe. Os altos índices de violência no bairro em que a escola pesquisada está localizada requerem das docentes o manejo de situações como esta:

E3 - *Muitas vezes, eles vêm com fatos de fora da escola e a gente tem que também trabalhar aquele fato dentro da realidade da escola, né? Muitos falam assim: “Tia, mataram um fulano ali...” Aí eu vou explicar: “Por que foi? Porque era envolvido em droga, vocês sabem que droga não faz bem à saúde nem bem à comunidade...”*

Essa questão trazida perpassa a atividade de trabalho das professoras, devido ao fato de a escola estar situada em um bairro violento. Existe uma preocupação das docentes para que seus alunos não reproduzam na escola o que acontece fora dela e se mantenham afastados dessas situações.

A importância de construir um conhecimento contextualizado é enfatizada no discurso de algumas professoras e explicita a noção de prestação de serviço, pois evidencia o cuidado das mesmas em adequar o trabalho prescrito à realidade dos alunos:

E2 - *A gente trabalha muito com o dia a dia deles, porque tem comunidade que é carente, né? Tem comunidade que realmente é bem humilde mesmo, a gente tem que trabalhar com o dia a dia deles.*

E6 - *Você tá envolvida com a cultura do seu estado, da sua cidade, da sua comunidade.*

Atribuímos essa estratégia docente à tentativa de facilitar o processo de aprendizagem, além de garantir o uso prático do conhecimento construído na sala em situações fora da escola, na vida das crianças; é uma aproximação da prática escolar com o cotidiano.

Identificamos, nesta seção, as competências mobilizadas pelas professoras no exercício da docência. A seguir, apresentamos os imprevistos que ocorrem no decurso da atividade de trabalho dessas docentes e as estratégias usadas para contorná-los. Pontuamos, ainda, as competências mobilizadas nesse enfrentamento.

4.5 Gestão das Variabilidades

De maneira geral, os trabalhadores, ao serem convidados a falar sobre o seu trabalho, falam sempre das tarefas que lhe são propostas, aquilo que eles devem fazer para atingir objetivos previamente estipulados. Chamamos de trabalho prescrito (tarefa) um conjunto de regras para atingir objetivos particulares, que inclui a definição de modos operatórios, das normas de segurança, das características do produto a transformar ou do serviço a ser prestado. As falas a seguir delineiam a prescrição para o trabalho docente:

E2 - O professor, ele tem o intuito de ensinar, no mesmo momento de aprender com os alunos; é tipo uma troca... A gente tenta passar o máximo possível daquele conteúdo que a gente quer ter aplicado em sala de aula.

E6 - Ele trabalha dentro de princípios pedagógicos de acordo com o projeto pedagógico da escola, do direcionamento do projeto político-pedagógico da escola.

E8 - Ele leva a criança a tomar gosto pela leitura e pela escrita.

Recorremos ainda à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) para conhecermos outros aspectos do trabalho prescrito aos professores de ensino

fundamental I. Instituída pela portaria ministerial nº 397 (Brasil, 2002b), a CBO tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares (Brasil, 2011b). Assim, cabe aos docentes: preparar e ministrar aulas, efetuar registros burocráticos pedagógicos, participar na elaboração do projeto pedagógico, planejar o curso de acordo com as diretrizes educacionais, avaliar os alunos, atuar em reuniões administrativas e pedagógicas, organizar eventos e atividades sociais, culturais e pedagógicas e comunicar-se.

Embora se coloque como tentativa de imposição àquele que executa, o trabalho prescrito é importante na medida em que forja um quadro indispensável para que o trabalhador possa operar, pois determina e autoriza a atividade (Daniellou, Laville, & Teiger, 1989). Ele torna-se pernicioso apenas quando é instituído como verdade e limita as possibilidades de ação, bloqueando a mobilização subjetiva e a criatividade do profissional.

Um dado significativo e recorrente no grupo pesquisado diz respeito ao fato de as professoras identificarem como suas funções diversas, que originalmente não fazem parte do seu trabalho, ao menos não na prescrição. Ainda sobre o que os docentes fazem:

E3 – Tudo, né? Nós, professores, somos pai, mãe, psicólogo, amigo, né, e educador, porque a gente também tem que acompanhar, saber o motivo pelo qual a criança tem dificuldade... às vezes não tem acompanhamento dos pais, alguns são abandonados por mãe, por pai, essas coisas...

E9 - *Muitas coisas. Você, em primeiro lugar, é educadora. Tem que ser. Em segundo lugar, você faz papel da segunda mãe dos alunos. E terceira coisa, você ainda é psicóloga, você resolve os problemas de casa do aluno, que muitas vezes reflete na sala de aula, né? Então você tem várias funções, eu acho.*

Na fala das professoras, conseguimos identificar porque esse acúmulo de funções tem acontecido:

E5 - *Infelizmente, a educação familiar tá se estendendo pra gente, né? Antes, era pra ensinar conteúdos que os alunos não tinham ainda conhecimento, e hoje a gente educa, educar no sentido de boas maneiras, educação familiar... cidadania, saber um respeitar o outro, um amar o outro.*

As professoras atribuem à ausência, falta de acompanhamento e cuidado dos pais em casa as dificuldades que elas encontram na escola, o que justificaria o fato de portar-se como pai/mãe/psicóloga dos alunos. Esse cenário requisita competências sobre a organização na medida em que as professoras precisam compreender o que acontece no contexto dessa comunidade escolar e também competências sociais para fazer face aos imprevistos gerados na sala de aula. Para as docentes, os pais têm cada vez mais se eximido do seu papel, e a escola acaba acumulando funções, na tentativa de suprir essa lacuna:

E2 - *O desinteresse, até dos pais, que acham que jogar a criança na escola e a obrigação de educar, de ensinar fica sobre o professor.*

Os pais deixam para as professoras a responsabilidade de educar os filhos. Quando o fazem, ainda é numa via oposta à da escola. A incoerência entre o que a escola ensina e o que os pais ensinam é facilmente visualizada. Vejamos exemplos nos extratos a seguir:

E4 - Os pais que não ajudam, pelo contrário, eles mandam os filhos baterem mesmo, como várias vezes eu já escutei: “é pra bater mesmo!” E a gente trabalha coisas na sala, e os pais trabalham outra em casa. A gente faz uma coisa em sala, e em casa eles fazem totalmente diferente.

E9 - Tem mãe que vem na escola e fala palavrão, fala “essa desgraça”, entendeu?

Se o trabalho prescrito diz respeito àquilo que se deve fazer para atingir objetivos pré-fixados, o trabalho real (atividade) constitui-se daquilo que é efetivamente feito. Ambos são sempre distintos: as condições previstas não são as condições reais, e o resultado antecipado não é o resultado efetivo, haja vista as variabilidades que emergem nas situações de trabalho e que impossibilitam o trabalhador de dar conta do que lhe foi prescrito. Existe aí uma distância entre o prescrito e o real, que é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato do trabalho, entre “o que é pedido” e “o que a coisa pede” (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg, & Kerguelen, 2001). O responsável pelo gerenciamento dessa distância é aquele que trabalha.

As variabilidades ou imprevistos que ocorrem no decurso da atividade de trabalho podem ser de ordem técnica, como falha em um equipamento e/ou humana, que depende das condições físicas, cognitivas, psíquicas, etc. daquele que trabalha e

daquele a quem a atividade de trabalho é dirigida (Muniz, 2000). No ambiente escolar, onde vários atores interagem simultaneamente, pode haver uma pluralidade de imprevistos, de todas as ordens, como este:

E5 - (Com relação à indisciplina) *Eu tenho uns três alunos que eu não consigo fazer eles assistirem minha aula toda.* (imprevisto)

E5 - *Eu disse: eu vou conseguir fazer eles prestarem atenção. E um dos recursos é a afetividade. Um deles eu coloquei bem próximo de mim. Eu tento usar estratégias, e uma delas é colocar ele mais próximo de mim, não ignorar, não reprimir e não distanciar ele de mim...* (enfrentamento)

Aqui, competências sociais são mobilizadas através de várias estratégias que buscam proporcionar controle de turma e aprendizagem dos referidos alunos. Muitas professoras procuram estabelecer um laço de confiança com os estudantes, valorizando a participação dos mesmos nas atividades propostas através de elogios e da atribuição de responsabilidades concernentes à sala de aula. Outros imprevistos:

E7 - *Vou começar por uma falha minha: eu troco de bolsa e chego aqui e a chave não tá. E tudo tá dentro do armário.* (imprevisto)

E7 - *Aí nessa hora vem o coleguismo. Eu vou numa sala, pego um lápis, vou improvisar, vou fazer um recorte, vou fazer um bingo de palavras.* (enfrentamento)

E7 - *Outra forma de imprevisto: de repente, um aluno arrombou o armário... Outro imprevisto é aluno que chega na sala e diz: “minha tarefa não veio porque o cachorro comeu minha folha”.* (imprevisto)

E7 - *De repente, eu vou trabalhar com o som e não tem energia. Não tem interruptor. Você, de repente, chega, e aconteceu um imprevisto de uma sala ou várias salas terem perdido as chaves ou mudança de turno do vigia, mudou, e quando a gente chega, a sala tá fechada.* (imprevisto)

Competências sobre a organização foram requisitadas para solucionar o problema do armário arrombado e da falta de interruptor. Escolas inseridas em bairros com elevado índice de violência tendem a reproduzir essas ações no ambiente escolar, tornando-se comum o registro de danos ao patrimônio (Sposito, 2001). As dificuldades com relação à estrutura física da escola são agravadas, porque a responsabilidade por reparos dessa ordem cabe à SEDEC. Um problema relacionado à estrutura elétrica pode demorar semanas para ser resolvido, e as professoras ficam impossibilitadas de usar qualquer recurso eletro-eletrônico durante as aulas. Mais imprevistos ocasionados pelos estudantes:

E8 - *Você pára de dar aula pra falar de comportamento também. Tá ali batendo. Comportamento é o mais difícil. As crianças não têm limites, né, e aí atrapalha muito.* (imprevisto)

E9 - *Alunos vêm com problemas de casa e querem aproveitar e descontar na sala de aula, aí desconta te agredindo verbalmente, quando não é fisicamente.* (imprevisto)

A indisciplina dos alunos compareceu como causa mais recorrente de imprevistos – mencionada por todas as professoras. Ela, juntamente com o desinteresse,

parecem ser os maiores desafios enfrentados pelas docentes, exigindo a mobilização de competências sociais para garantir a prestação de um serviço de qualidade.

Segundo Pimentel et al. (2009), a “prática docente é complexa, com situações únicas que requerem soluções imediatas” (p.358). Dessa forma, é necessário que o professor esteja preparado para enfrentar e solucionar percalços encontrados no curso da atividade docente. Considerando que uma professora não trabalha isoladamente, mas estabelece relações com as demais, foi possível observar imprevistos deflagrados pela atividade de trabalho de outros docentes:

E4 – Têm, em relação às aulas específicas: Artes e Educação Física. Agora mesmo seria uma aula dessa, e o professor não está bem... Nunca sei se ele vai tá ou não. (imprevisto)

E4 - Eu planejo a aula, sabendo que naquela aula ele poderia estar, mas eu já faço meios, porque eu sei que é mais provável que ele não esteja do que esteja. (enfrentamento)

Clot (2006) afirma que a “atividade de trabalho é sempre uma resposta à atividade dos outros” (p.97), por isso exige cooperação. Esta trata-se da vontade das pessoas de trabalharem juntas e de ultrapassar coletivamente as contradições emergentes das organizações de trabalho (Dejours, 2004). Para construir uma relação de cooperação, faz-se mister que os trabalhadores cheguem a um acordo entre as opiniões de uns e outros sobre o trabalho, produzindo regras para aquele ofício. No fragmento citado, percebemos falhas na concepção desses acordos que inviabilizam a realização de um trabalho coordenado. Outro elemento importante, que também abre margem para

imprevistos nas situações de trabalho, é a comunicação, ou melhor, os problemas que dela advêm:

E1 - A gente teve visita agora do pessoal da odontologia, né? E aí é uma visita que chega e a gente não sabe, e pega a gente de surpresa. (imprevisto)

Esse ocorrido demonstra que alguns imprevistos acontecem em decorrência de problemas de gestão, possivelmente ligados à comunicação e ao planejamento entre a SEDEC, responsável pelas escolas, e a Secretaria Municipal de Saúde, responsável pelo serviço odontológico. Essas dificuldades geram imprevistos que acabam por desmontar o planejamento feito pela professora, como aparece na fala a seguir:

E1 - Algumas situações, elas interrompem a nossa aula, né? Elas interrompem o que a gente tinha planejado... O que não dá pra ser aplicado hoje, mas eu vou lá, já começo com uma explicação, faço uma dinâmica, faço uma brincadeira, pra quando for na próxima aula, ter já a noção do conteúdo...

Perante os imprevistos oriundos da comunicação entre a SEDEC e as escolas, algumas docentes optam por suprimir as atividades planejadas e lançar mão de outra que acalme as crianças e possibilite algum tipo de aprendizagem:

E10 - Eu não mando a atividade de casa, que era pra mandar... Eu faço sempre uma leitura com eles. Porque quando tem esse tipo de contratempo, eles ficam bem agitados. Um filme ou um texto falando sobre drogas, sexo, família, né?

Como apresentado no capítulo I, Zarifian (2003) admite que com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a comunicação tornou-se uma ferramenta essencial para as organizações, estando como um dos elementos centrais da competência. Para o autor, é através da comunicação que o compartilhamento de normas e objetivos acontece, e é isso que ajuda a garantir um melhor serviço ao cliente. Em nosso caso, os beneficiados com uma comunicação bem-sucedida entre professores e gestores seriam todos, mas em especial os alunos. No recorte a seguir, temos um exemplo, observado em uma das turmas:

OBS-E3 - Uma inspetora entra na sala e entrega um material para a professora. É um concurso de desenho relacionado à dengue. A professora não sabia da atividade, mas entrega rapidamente aos alunos e orienta-os como fazer. A atividade imprevista interrompe a revisão geral para a prova de história e gera muita agitação na turma. As crianças fazem muitas perguntas à professora e tiram dúvidas. Passados 15 minutos, aproximadamente, a professora entrega aos alunos, enquanto estes fazem o desenho, um jogo didático sobre a dengue. Algumas crianças começam a copiar exatamente o que tem no jogo para o papel do concurso.

Talvez se a professora tivesse conhecimento da tarefa com antecedência, a criação do desenho poderia ter sido precedida por aula expositiva sobre o combate à dengue, estimulando a criatividade das crianças e, por conseguinte, facilitando seu desempenho.

Identificamos, nesta seção, as variabilidades que emergem nas situações de trabalho e como as professoras as têm enfrentado. Para isso, várias competências foram mobilizadas. Na próxima seção, explicitamos como isso acontece.

4.6 Quando o *como* se torna o X da Questão: a Inteligência da Prática

Para fazer face à defasagem existente entre o prescrito e o real, o trabalhador precisa fazer reajustes, recomposições de tarefas e renormatizações operatórias, frutos de regulações individuais e coletivas, que se configuram como uma nova definição dos objetivos inicialmente fixados. Isso exige autonomia, iniciativa e também criatividade e denunciam o caráter eminentemente humano e, por isso, complexo, do trabalho.

O conjunto de habilidades utilizadas pelos trabalhadores para dar conta das situações reais de trabalho recebe o nome de inteligência da prática. Ela está presente no trabalho efetivamente realizado e representa aquilo que resiste ao controle da situação. O núcleo dessa inteligência é a compreensão das situações, compreensão na qual os conhecimentos são mobilizados. Nessa perspectiva, “a produtividade do trabalho não é senão a eficiência da inteligência da prática como conceituadora, produtora, acompanhadora do serviço e apta a inventar, inovar” (Zarifian, 2003, p.155). Observamos, através dos fragmentos a seguir, as professoras utilizando essa astúcia, que é adquirida através da experiência:

E4 - Eu trago massinha, eu trago tinta. Porque se eles ficarem só sentados, eles não conseguem se concentrar nem aprender... Às vezes, quando eles estão cansados, a gente, pra eles relaxarem, vai brincar de massinha.

E7 - Eu reconheço que a cada ano eu vou melhorando. Há coisas que eu não faria, mas que eu fiz no começo, que é tratar o aluno de uma forma geral, que é tratar como classe.

E9 - Você às vezes tem que compreender por que que o aluno tá agindo daquela maneira, porque às vezes você fica até irritada com o aluno, mas se o aluno repete várias vezes aquela atitude, tem alguma coisa errada. Tem uma atitude assim isolada, tudo bem, mas quando o aluno tem sempre aquele comportamento...

Mesmo diante de situações singulares, as trabalhadoras conseguem tirar proveito das experiências anteriores e criar estratégias que ajudam na resolução do imprevisto atual. A inteligência da prática funciona, então, como o jogo de cintura que cada profissional precisa ter para solucionar os problemas diários. Esse tipo de inteligência caracteriza-se pela capacidade de conferir mais importância aos resultados da ação do que ao caminho utilizado para atingir os objetivos.

Muitas vezes, a inteligência da prática produz uma estratégia defensiva, individual ou compartilhada, que visa poupar esforços físicos, mentais e mesmo emocionais das professoras. Esse recurso é relevante, pois ao evitar condições de estresse e de ansiedade, permite que as professoras continuem trabalhando e preservem a sua saúde física e mental:

E5 - Tem aquele educador que tudo que acontece na sala leva pra direção ou manda chamar os pais. Eu já não tô utilizando tanto isso, eu só uso nos extremos, por quê? Porque como eu já sei que esses alunos que eu tenho como

desafio são crianças que em casa os pais já não sabem mais o que fazer, pra que eu vou ficar todo dia chamando, né?

E7 - Eu não levo tudo tão a sério, porque eu acho que se eu levar tão a sério, não que não seja sério, mas se eu começo a dar ênfase àquilo, aquilo começa a se tornar... os problemas começam a se tornar mais importantes do que minha aula.

Com o auxílio da experiência passada, as professoras podem gerir as variabilidades que se apresentam na situação real de trabalho, usando seu corpo e sua mente para poupar esforços no caminho mais curto para atender tais demandas, o que mostra que a técnica nunca domina os movimentos humanos e não pode ser rigorosamente seguida, pois os trabalhadores encontram maneiras de burlar o controle, a sanção e a disciplina, a fim de garantir que o trabalho seja efetivamente realizado. Segundo Schwartz (2000b), nesse momento acontece uma ressingularização da situação de trabalho, operada por processos de previsão, antecipação e prevenção, que obriga as professoras, muitas vezes, a transgredir as regras do ofício ou da gerência, infringindo a prescrição, como admite esta docente:

E2 - Se eu vejo que a minha turma não tá acompanhando, ali eu dou um assunto que é cobrado pela escola e retorno para aquele assunto que os alunos não pegaram.

A mobilização da inteligência da prática não desconsidera a prescrição, ao contrário, ela funciona como uma regulamentação desta, mas não sem antes subvertê-la conforme as necessidades e os objetivos a serem alcançados.

4.7 Saber Constituído e Saber Investido

Para Pierre Trinquet, o saber constituído é o saber acadêmico, formalizado nos livros, *softwares*, normas técnicas, organizacionais e nos programas de ensino (Borges & Souza, 2010). É um saber genérico que nos ajuda a entender o trabalho prescrito. Para as professoras entrevistadas, os cursos de capacitação e aperfeiçoamento, via de acesso ao saber constituído, funcionam como um momento de troca de experiência com outros profissionais, reflexão e autoavaliação, bem como para aquisição de novos conhecimentos:

E1 - Eles nos ajudam a ter uma visão mais ampla, né, a conhecer de uma forma mais às vezes científica, né, mais fundamentada o trabalho da gente... Poder compartilhar com os colegas de curso experiências do dia a dia da sala de aula...

E3 - É de suma importância para adquirir novos conhecimentos, né?

E9 - Às vezes, você toma umas atitudes, toma uma direção, que quando você faz esses cursos, você vê que tava indo pelo caminho errado.

No mundo hodierno, os diplomas têm sido sobremaneira valorizados. Uma das explicações para esse movimento é que “os diplomas não validam apenas aquisições de conhecimentos. Validam igualmente, embora sob formas variadas, aquisições valiosas

no campo das competências” (Zarifian, 2001b, p.174-5), pois o espaço educativo, de onde os diplomas provêm, privilegia a aprendizagem do domínio da linguagem e de seus usos, a formação do interentendimento nas situações de comunicação e a aprendizagem da reflexão e da civilidade.

As docentes que tiveram a oportunidade de cursar o pedagógico (nível médio) no passado e depois o superior fizeram uma distinção bastante interessante sobre a importância de tais cursos para o exercício da docência:

E4 - O magistério me ajudou mais na prática a como trabalhar, porque a gente sempre fazia essas coisas lá, era muito prático, de trabalhar mesmo em sala de aula. E a pedagogia não, ela me ensinou mais a base teórica. Então a pedagogia me ajudou a entender o meu trabalho, e o magistério me ajudou a fazer.

Quando a LBD foi promulgada em 1996, o MEC instituiu a década da educação (1997-2007). Nesse período, diversas estratégias foram lançadas para melhorar o ensino brasileiro e para garantir que esse se estendesse a todos os cidadãos. Acreditando que o professor poderia ser uma alavanca para atingir esses objetivos, a formação docente foi tomada como um dos principais eixos das propostas de ação. Criaram-se os institutos superiores de educação e o curso normal superior, que substituiria seu equivalente, ministrado até então em nível médio. O intuito era ter todos os professores senão diplomados, ao menos tendo iniciado o curso superior até o fim dessa década, quando o nível médio seria extinto. Nas grandes cidades, essa meta foi alcançada, inclusive em João Pessoa.

Entretanto, a fala das docentes tem denunciado a ineficiência dessas iniciativas. Se o curso pedagógico (nível médio) proporcionou toda a base prática às professoras e o curso superior a base teórica, agora que aquele foi extinto, a quem cabe essa formação? O curso de pedagogia (superior) foi completamente reformulado em 2006, para sanar essa fragilidade, mas parece se mostrar insuficiente, haja vista as participantes desta pesquisa terem usufruído dessas mudanças e ainda assim apontarem a falha.

Reconhecemos que o conhecimento, o saber acadêmico é imprescindível em nossa sociedade, conforme aponta Zarifian (2001b), e que a iniciativa do governo de elevar a formação dos professores é acertada, contudo, o conhecimento somente torna-se produtivo pelo seu uso, exatamente no exercício da inteligência da prática, como constata uma docente:

E6 - Não daria nenhuma competência, nenhuma habilidade se não fosse a experiência do dia a dia. Muitas vezes é muito descontextualizada, eu diria que a universidade é muito descontextualizada da realidade. Você faz milhões de cursos na universidade, que não te levam a caminho algum. Claro que a teoria evidentemente ajuda... Eu jamais diria que alguém que termina um curso é um professor. Tanto que eu terminei e não me senti professora.

O conceito de inteligência da prática (Dejours, 1999; Dejours & Abdoucheli, 1994) valoriza a experiência profissional pregressa do trabalhador, já que esse tipo de inteligência se forma através de uma relação prolongada e perseverante do corpo com a tarefa. Na docência, como em outros ofícios, a insegurança inicial perante os imprevistos vai cedendo lugar a estratégias de gestão e planejamento, ao mesmo tempo

em que permite a criação de modos de fazer, truques e artifícios (M. Almeida, 2010) que facilitam a execução do trabalho. Isso pode ser observado nos fragmentos a seguir:

E1 - É mais essa questão mesmo do dia a dia de sala de aula, essa questão do planejar, de como lidar com os alunos, de algumas estratégias que a gente tem que ter às vezes de última hora, sabe?

E5 - A prática, ela nos ajuda, porque quando a gente tá há mais de um ano, a gente vai adquirir propriedade até dos conteúdos mesmo, então aquela rotina, aquele funcionamento, já sabe mais ou menos o que a gente vai fazer.

Para compreender uma situação de trabalho e as competências que ela mobiliza, é preciso identificar e valorizar o saber que advém da experiência. O saber investido é o saber pessoal, fruto da história individual de cada trabalhador, que é adquirido na experiência profissional, mas não somente nela, também nas experiências sociais, familiares, culturais, etc. Essa experiência é localizada no intelecto e/ou no corpo, por isso é individual e é investida na situação singular de trabalho, tentando suprir a distância entre o trabalho prescrito e o real.

Embora o saber constituído nos ajude a entender o trabalho prescrito, ele não é suficiente para analisar o trabalho real, por ser um saber desinvestido, ou seja, ser definido fora da atividade de trabalho. Segundo Trinquet (2010), “o saber investido remete à especificidade da competência adquirida na experiência de gestão de toda a atividade de trabalho” (p.101). Acreditamos que o reconhecimento do saber que provém da experiência pode melhorar as condições de trabalho das professoras, seu desempenho e, por conseguinte, a qualidade da educação.

Analizamos, a partir da compreensão das profissionais, qual a importância do conhecimento formal escolar/universitário e da experiência profissional pregressa para o desenvolvimento de competências. Tomando a formação continuada como saber constituído que é colocado à disposição das professoras através do CEFOPE, passaremos agora a analisar sua importância.

4.8 O Papel da Formação Continuada no Desenvolvimento de Competências

A noção de competência, como explicitado no capítulo II, tem embasado todas as propostas do Ministério da Educação no que diz respeito à formação dos profissionais da educação (Brasil, 1999, 2001, 2003a, 2003b, 2005). Apesar do trabalho coordenado entre a instância federal e a municipal, essa última tem autonomia para organizar e ministrar cursos de acordo com suas necessidades. Entra em cena, então, o CEFOPE, que promove cursos e oficinas pedagógicas para proporcionar aos educadores momentos de reflexão, discussão, ampliação do conhecimento, integrando os profissionais e socializando práticas didático-pedagógicas (João Pessoa, 2010). Apesar de reconhecerem que a formação continuada possibilita a troca de experiências, a reflexão e autoavaliação da prática docente e o domínio de novos recursos pedagógicos, as professoras participantes desta pesquisa fazem muitas queixas a sua elaboração e execução:

E5 - (Os cursos têm contribuído) *porque a gente não tem tempo de ficar pesquisando... Agora é o seguinte: se o curso for bem planejado, porque o que o professor quer quando vai pra uns cursos desse é subsídio pra ele trabalhar em sala de aula. Porque ele não tem tempo de tá pesquisando nem de tá preparando... Agora se for só teoria, tá entendendo, o professor não... sinceramente, ele sai de lá achando que não teve muito proveito.*

E8 – *Olhe, é a troca de experiências. Não vou dizer que ajuda muito, mas um pouco.*

E4 - *Pouco. Eu quase não vejo rendimento... Acaba sendo assim uma formação de desabafo, onde ninguém resolve nada, onde não se tem estratégia de mudança, não se tem nada, e a gente só fala, fala, fala... eu falo que a minha sala tá ruim, ela fala que o aluno dela tá assim, e a gente não vê solução para nada. Então, pra mim, isso não tem nenhum rendimento, né?*

Salientamos no capítulo II que os cursos de formação de professores, tanto em caráter inicial quanto permanente, deveriam propiciar aos professores um momento de troca de experiências, por reconhecermos nele alternativas para o desenvolvimento de técnicas pedagógicas, de reconhecimento do trabalho pelos pares, bem como do efeito catártico que promove. De acordo com Zarifian (2011), a competência é também a capacidade de mobilizar redes de atores em torno da partilha dos mesmos problemas e, se necessário, para assumir áreas de responsabilidade compartilhada. Desse modo, o momento de desabafo assinalado pela docente não se constitui *a priori* como uma deficiência, mas numa forma eficaz de desenvolver competências. Tornar-se-á preocupante se a formação continuada se limitar a isso, em detrimento dos demais aspectos que podem ser abordados. As professoras pontuam outras fragilidades:

E7 - *Eu acho que ajudaria se tivesse mais responsabilidade. Porque colocar um monte de professor numa sala de aula e colocar ele pra fazer cartaz e desenhar, não tá acrescentando em nada... Eu queria realmente assim, que eles*

trabalhassem de acordo com a nossa realidade e principalmente de acordo com a realidade da nossa cidade. Não ficar fantasiando! Às vezes eles colocam um monte de coisa que a gente não pode cumprir.

E6 - Eu digo que em nada. A pessoa lá isolada, descontextualizada, fora de suas necessidades.

E10 - Rapaz, assim, sinceramente... Tem uns que eu acho que têm melhorado algumas coisas. Mas têm outros que se tornou assim repetitivo... Outro dia, passou um filme que ninguém entendeu nada. Então, assim, não tem muito rendimento. Eles passam aquilo que a gente já faz. A maioria das coisas que eles dão lá a gente já faz, pratica na sala de aula. Entendeu?

Os depoimentos apontam que as principais falhas dos cursos oferecidos pela SEDEC estão relacionadas ao conteúdo ministrado, estando ainda insuficientemente contextualizado, por vezes demasiadamente teórico e repetitivo. Apesar dos avanços parciais, percebemos que as políticas educacionais, em grande parte, são construídas e implementadas de cima para baixo, sem a participação das professoras e sem considerar as variabilidades existentes nas escolas, o que explica essa falta de articulação com a prática cotidiana.

Reconhecemos a grande contribuição que esses cursos podem dar para a formação profissional das docentes, mas pontuamos a sobrecarga de trabalho por eles gerada, por serem organizados em dias e horários opostos ao que as professoras trabalham, o que dificulta a participação das mesmas, e ainda diminui a qualidade dessa

participação. Uma professora relata a dificuldade de conciliar trabalhar, formação continuada e família:

E8 - Geralmente eu tô aqui de manhã e à tarde na outra escola. Mas os cursos oferecidos nos sábados, ou então à noite, aí eu vou. A gente tá muito cheia. Sábado mesmo a gente tem que passar o dia todinho aqui. Vai ter um curso oferecido pelo PDE. Aí são 2 sábados, o dia todinho. Aí é muito cansativo. E a gente é casada, tem os filhos pra gente dar atenção.

A sobrecarga de atividades limita a vida social e familiar dessas trabalhadoras. Em pesquisa realizada por Neves e Seligmann-Silva (2006), as professoras se queixam da falta de tempo para se divertir junto aos seus familiares e consideram não ter tempo suficiente para descansar antes de reiniciar uma nova semana de trabalho. Essa realidade implica em processos de adoecimento vivenciados pelas professoras.

Embora admitam a necessidade de aperfeiçoamento, a desvalorização salarial acaba por ser um obstáculo à participação das docentes nos programas desenvolvidos pela SEDEC, devido à necessidade de trabalhar 2 turnos para complementar a renda:

E7 - Acho que a gente perde muito tempo fazendo outra coisa ou trabalhando em vários horários pra conseguir aquela renda X pra no final do mês fechar os nossos compromissos, e a gente acaba não investindo naquilo que seria primordial, que é o nosso conhecimento. Porque a gente não pode passar aquilo que a gente não tem, se a gente não tem tempo pra pesquisar, pra estudar, fica cada dia mais difícil.

Enquanto o governo não pagar um salário digno e condizente com o trabalho desenvolvido, o currículo e o tempo de serviço, as professoras vão continuar trocando os cursos de capacitação pela segunda ou terceira sala de aula. Não defendemos aqui, que a questão salarial é a solução ou a grande vilã da educação brasileira, mas reconhecemos a sua importância na construção de um sistema educacional de qualidade para os profissionais e os alunos.

As participantes da nossa investigação não mencionaram somente as deficiências, mas deram também sugestões para melhorar a eficácia dos cursos ministrados:

E7 - Por que não nos orientar acerca de técnicas para trabalhar com alunos especiais, como trabalhar com as crianças hiperativas, uma forma de atrair, os jogos, trabalhar com jogos para atrair os alunos?

Identificamos, a partir do posicionamento das professoras, a ausência da noção de serviço na concepção dos cursos e atividades propostas pelo CEFOPE. Contudo, esse é um conceito transversal que deve abranger todas as unidades de uma organização (Zarifian, 2001a). A educação, enquanto serviço prestado aos cidadãos, compreende uma grande rede de serviços, que começa desde o MEC até a professora na sala de aula. Pouco vale as professoras se mobilizarem para prestar serviço de qualidade aos alunos, se esse compromisso não é compartilhado com as demais instâncias.

A formação continuada será um instrumento mais eficaz de formação profissional quando for capaz de identificar as necessidades das educadoras, para avaliar a utilidade que os cursos propostos têm na atividade de trabalho dessas profissionais.

Faz-se necessário coadunar o saber constituído ao saber investido, fruto da experiência pregressa das docentes e do contexto escolar.

A identificação das competências mobilizadas pelas professoras nas situações de trabalho constitui-se numa alternativa para conhecer as variabilidades e as competências já desenvolvidas – nisso reside a relevância da nossa pesquisa –, bem como diagnosticar deficiências, que ajudam na elaboração de propostas mais adequadas. Contudo, isso só será viável se for acompanhado de uma melhora substantiva na comunicação entre todos os setores e membros da SEDEC. Maggi (2006) coaduna com nossa posição ao afirmar que a formação continuada deve ser dinâmica, criativa e, principalmente, articulada pelos conhecimentos dos saberes teóricos e práticos oriundos das experiências das trabalhadoras. O desafio, como nos alerta Zarifian (2001b), é articular conhecimento e competências e fazê-los alimentarem-se reciprocamente.

A partir da compreensão das profissionais, analisamos a importância dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e Cultura para o desenvolvimento de competências. Na seção seguinte, abordamos as estratégias que as docentes têm adotado para desenvolver novas competências.

4.9 Estratégias para o Desenvolvimento de Novas Competências

Nesta investigação, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento de competências está atrelado ao reconhecimento das necessidades daquele que trabalha. Na reflexão sobre sua prática cotidiana, as docentes revelaram a necessidade de dominar novas técnicas e metodologias de ensino, bem como usar novas tecnologias – computador, internet, programas pedagógicos (competências técnicas) – na sala de aula. Desenvolver habilidades para lidar com a indisciplina dos alunos (competências sociais) também comparece no discurso das professoras, sempre justificado pela falta de limites e ausência dos pais. Esta análise, mesmo que incipiente, se tomada como base pelo

CEFOPE e trabalhada na formação continuada, pode ajudar no desenvolvimento de novas competências. Como estratégias para desenvolver novas competências, as docentes elencaram:

E9 - Aprendendo com minhas colegas, elas me ensinam muito. Vendo exemplos, vendo depoimentos. Eu sou muito de ouvir, eu vejo muito jornal, eu sou muito ligada nas coisas. E sempre tem reportagens voltadas pra educação.

E1 - E eu acho que o caminho é esse mesmo, eu tá fazendo cursos, tá me formando, tá trocando experiências.

E4 - Eu sempre leio, eu vou atrás, eu pesquiso na internet, eu olho os blogs, que sempre tem coisas muito boas...

E5 - Eu quero fazer mestrado.

No âmbito das estratégias adotadas pelas professoras para o desenvolvimento de novas competências, destaca-se a valorização do saber: 1. do saber investido, através da troca de experiência com outros profissionais; 2. do saber acadêmico, nos programas de pós-graduação e 3. do saber do senso comum, através de depoimentos, reportagens, blogs. É importante ressaltar que ter conhecimento não é uma condição suficiente para o desenvolvimento de competências, mas é necessária, já que “não há exercício da competência sem um lastro de conhecimentos que poderão ser mobilizados em situação de trabalho” (Zarifian, 2001b, p. 72). Dentre as 10 docentes, nenhuma apontou a formação continuada como estratégia; isso denota a infatisfação das professoras.

A menção à Psicopedagogia, presente na fala de 8 das 10 professoras entrevistadas, chamou nossa atenção. Quatro delas já fizeram a especialização e outras quatro têm a intenção de fazer. Eis o motivo, ilustrado por uma das docentes:

E7 - Eu tenho interesse de fazer Psicopedagogia. Porque tá na minha área. É uma forma melhor de entender meu aluno, o que ele pensa, a forma de agir. Muitas vezes, o aluno tá com problema, e a gente nem sabe o que o aluno tem. Eu acho que tem que ter um conhecimento científico pra acabar tratando com aquilo.

Um conjunto de fatores está por trás dessa escolha. Por um lado, questões de grande amplitude, relacionadas a mudanças na vida em sociedade, como precarização do trabalho, altos índices de desemprego e violência, que em parte nos fazem compreender as deficiências e fragilidades das famílias e que refletem claramente na sala de aula, na indisciplina, falta de limites e respeito aos demais. Por outro lado, as dificuldades de aprendizagem que se tornam mais frequentes nos dias atuais, apesar de serem causadas por fatores externos à escola, são maximizadas pelas políticas de regulação do fluxo escolar.

Talvez o curso de Psicopedagogia se coloque como uma solução, mesmo que parcial, para questões reais. A especialização aparece para elas, então, como uma estratégia para sanar problemas como pais ausentes, crianças sem limites e com dificuldades de aprendizagem, habilitando as professoras a exercerem o papel de *pai, mãe e psicóloga*, para retomar as expressões usadas pelas docentes no momento da entrevista. Isso denota que também essas profissionais reconhecem nos diplomas uma via pela qual seja possível melhorar a qualidade do serviço que elas prestam. Contudo,

nesse caso especificamente, pode tornar-se um recurso arriscado, na medida em que o curso não é capaz de atender todas essas realidades e pode motivar a estigmatização de alunos, como no trecho a seguir:

E10 - E tem um menino que ele não tem laudo, mas ele tem todas as características de um menino hiperativo, sabe aqueles graves? Ele não consegue sentar. Ele sai, mexe com um, mexe com outro. Mexe com um, mexe com outro. Aí a gente reclama e ele senta. Não dá um minuto e ele faz isso novamente.

Defendemos que a educação de qualidade, buscada pelo MEC e desejada por todos, passa também pela proposta multidisciplinar de atuação, em que a presença de profissionais com diversas formações, seja garantida. O professor não deve e nem conseguiria ocupar todos esses lugares, sob pena de comprometer o seu papel na escola.

Considerações Finais

Com o objetivo principal de identificar as competências e como elas são mobilizadas pelas professoras do ensino fundamental I nas situações de trabalho, esta investigação permitiu-nos evidenciar a importância do conhecimento formal escolar/universitário e da experiência profissional pregressa para o desenvolvimento de competências, bem como o lugar ocupado pela formação continuada nesse processo. A partir do material produzido, identificamos as variabilidades que emergiram nas situações de trabalho e como as docentes, através da mobilização da inteligência da prática, conseguiram contorná-las, para garantir a prestação de serviço ao alunado.

No tocante às *competências técnicas*, foi possível identificar diversos recursos didático-pedagógicos sendo mobilizados, demandando criatividade das professoras, para adequar o recurso certo no momento em que a necessidade aparecia. A pequena variedade de material disponível na rede pública foi um obstáculo na realização do trabalho e fazia com que as docentes se mobilisassem ainda mais a fim de se colocar em uma postura competente. *Competências de serviço* têm norteado a atividade de trabalho dessas docentes. Todas elas demonstraram preocupação em conhecer mininamente cada aluno e adequar os recursos pedagógicos às suas necessidades para garantir a aprendizagem.

Competências sobre a organização foram mobilizadas para fazer face ao contexto violento no qual a escola está inserida. A importância de construir um conhecimento contextualizado também foi enfatizada no discurso de algumas professoras, demonstrando o cuidado das mesmas em adequar o trabalho prescrito à realidade dos alunos. A preocupação das docentes em desenvolver nos alunos as habilidades requisitadas para a série cursada marcou a mobilização de *competências sobre processos*.

O trabalho docente é realizado em constante contato com os alunos, o que torna as *competências sociais* as mais requisitadas pelas situações de trabalho. A indisciplina dos alunos compareceu como o grande desafio às professoras, mobilizando competências na resolução de conflitos, apaziguamento de alunos e no controle de turma. No que diz respeito à indisciplina, as docentes queixaram-se das falhas na educação familiar e da falta de acompanhamento dos pais no processo educativo dos filhos. Uma professora mencionou a indisciplina como o ponto de distinção entre a educação pública e a privada. Se a tomamos como parte dessa rede de ensino, esse meio passará a requisitar das docentes também competências sobre processos.

Embora tenhamos feito a opção didática de expor as análises a partir de uma classificação, podemos afirmar que a complementariedade constitui-se como a característica mais marcante das competências, sendo, na maioria das situações, mobilizadas conjuntamente. Observamos que mesmo diante de situações singulares, as trabalhadoras conseguiram tirar proveito das experiências anteriores e criaram estratégias que ajudaram na resolução do imprevisto emergente. Nesse momento, através da inteligência da prática, várias competências foram mobilizadas para garantir a realização do trabalho.

As professoras entrevistadas ressaltaram que o conhecimento formal escolar/universitário é importante no trabalho que elas desenvolvem na medida em que proporciona a troca de experiência com outros profissionais, reflexão e autoavaliação da prática docente e permite a aquisição de novos conhecimentos. A experiência adquirida no exercício da profissão foi também pontuada como importante, pois substitui a insegurança inicial por estratégias de gestão e planejamento, ao mesmo tempo em que cria modos de fazer, truques e artifícios que facilitam a execução do trabalho.

Apesar de reconhecerem que a formação continuada possibilita a troca de experiências, a autoavaliação e o domínio de novos recursos pedagógicos, as educadoras participantes dessa investigação fizeram muitas queixas a sua elaboração e execução. Na avaliação das professoras, as principais falhas dos cursos oferecidos pela SEDEC estão relacionadas ao conteúdo ministrado, estando ainda insuficientemente contextualizado, por vezes teórico e repetitivo. Entendemos que a formação continuada ocupa um lugar importante no desenvolvimento de competências, bem como na profissionalização docente, e atribuímos as queixas das professoras à contradição existente entre o que a lei propõe e as estratégias de ação implementadas.

Em teoria, os documentos legais (Brasil, 1996b, 1997a, 1999, 2003b, 2009b) colocam a valorização do saber docente como eixo norteador das políticas públicas de formação dos profissionais da educação, mas, na prática, as propostas são implantadas de cima para baixo, sem levar em conta a experiência dos educadores nem o contexto em que eles trabalham. Zarifian (2003) apresenta a co-construção como estratégia para a elaboração de planos de formação profissional, baseada na articulação entre situações formativas e situações de trabalho, em que o primeiro passo constitui-se do conhecer a realidade de trabalho das professoras, ouvi-las, conhecer as necessidades que nascem das situações reais de trabalho, para junto com as docentes, pensar em situações formativas que possibilitem o retorno do conhecimento adquirido na formação continuada à sala de aula.

Nossa pesquisa, ao abrir espaço para que as professoras falem das suas dificuldades para realizar o trabalho e de suas deficiências formativas, é uma tentativa de dar esse primeiro passo. Identificamos nos depoimentos a necessidade de dominar novas técnicas e metodologias de ensino, bem como usar novas tecnologias – computador, internet, programas pedagógicos (competências técnicas) – na sala de aula.

Desenvolver habilidades para lidar com a indisciplina dos alunos (competências sociais) também compareceu no discurso das professoras como indispensável para melhorar a qualidade da aprendizagem.

Embora a SEDEC já tenha avançado na capacitação dos educadores no uso de novas tecnologias, outros cursos precisam ser pensados para aprimorar essas ferramentas nas atividades educativas, já que o ambiente escolar é notadamente marcado pela imprevisibilidade e as crianças a cada dia trazem situações inusitadas às docentes. Capacitar as educadoras para desenvolver instrumentos didáticos através de materiais reciclados também é uma alternativa à escassez de material da rede pública.

Outra questão também relevante diz respeito à indisciplina. Essa dificuldade é, muitas vezes, colocada sob a responsabilidade da professora, que supostamente não teria domínio de turma. Em nosso entender, tal problema em geral não é fruto da incompetência do professor em ter controle de turma, mas de uma série de questões estruturais que o excedem e que toda a sociedade precisa estar implicada em solucionar, tais como violência em casa e no bairro, falta de estrutura escolar para dar conta de problemas singulares de cada estudante, dentre outros. Exatamente por isso, entendemos que a solução não está estritamente vinculada à sala de aula e ao desenvolvimento de competências docentes, mas à reestruturação de uma série de elementos que escapa à esfera da sala de aula.

Gostaríamos de apontar, a partir de agora, algumas questões importantes que evidenciamos no decorrer da investigação, mas que não puderam ser desenvolvidas por causa do percurso trilhado ou porque o tempo não nos permitiu, ficando o desejo de enfrentá-las em outro momento:

- **Algumas questões de gênero na educação**

O grupo de participantes da pesquisa foi composto exclusivamente por professoras, reflexo da feminização do magistério. A divisão sexual do trabalho é tema importante e recorrente na produção acadêmica e perpassa diversas questões sociais, políticas e econômicas (ver sobre o tema em T. Araújo, Godinho, Reis, & Almeida, 2006; Brito, 2005; Bruschini, 2007; Hirata, 2002; Kergoart, 2002; E. Santos, 2009). Apesar da docência, a associação a características femininas gerou desprestígio e desqualificação social. Habilidades tidas como inatas foram consideradas suficientes para o trabalho docente, prescindindo da formação profissional. Isso nos ajuda a compreender por que a preocupação em preparar trabalhadores para esse ofício tenha surgido tão tardiamente na história da educação – somente no século XIX.

- **A falta de direitos trabalhistas**

Um importante problema que evidenciamos foi a presença significativa de professoras contratadas como prestadoras de serviço na rede de ensino. Isso gera economia de recursos para a prefeitura, mas adia a necessidade de concursos públicos. Essas docentes acabam sendo colocadas em situação de extrema vulnerabilidade, tanto nas relações de trabalho como na execução do mesmo. Algumas professoras queixaram-se de que as prestadoras de serviço são mais cobradas que as demais na participação das atividades da Secretária e no desempenho do trabalho. As concursadas garantem o direito de escolher a sala em que vão lecionar, enquanto as prestadoras de serviço são lotadas nas restantes. Os estudos de M. Almeida (2010) e F. Santos (2011) corroboram a fala dessas participantes.

Essas queixas são legitimadas pelas práticas adotadas em instâncias superiores; como mencionamos no capítulo IV, todas as docentes são obrigadas a fazer os cursos de capacitação em informática, mas somente as concursadas recebem o computador

portátil. Embora não seja esse o foco da nossa investigação, situações como as descritas anteriormente não poderiam deixar de serem pontuadas, haja vista o impacto que elas causam nas vivências subjetivas das profissionais e nas relações com os pares.

- **O baixo investimento em educação e a (des)valorização docente**

Outro aspecto importante é a questão salarial, que em nada é compatível com a função desempenhada pelas professoras e que as obriga a encarar dupla jornada de trabalho para “*fechar os compromissos*” do mês (E7). Para garantir educação de qualidade aos alunos, vários aspectos do contexto escolar precisam ser repensados, inclusive a situação salarial das professoras, que é um ponto imprescindível na valorização dessas profissionais.

Em vários momentos do trabalho de campo, as docentes refletiram sobre a realidade do ensino público no Brasil, as dificuldades encontradas na execução do trabalho e do descontentamento perante as políticas implementadas pelo governo. Isso demonstra que o trabalhador nunca é imparcial ao trabalho que realiza nem às condições em que se desenvolve, tanto porque ele se implica, mobiliza-se subjetivamente quanto pela centralidade ocupada pelo trabalho em sua vida (Clot, 2010). Desse modo, elas afirmam:

E4 - De uns 3 anos pra cá é que eu consigo ver a realidade da educação. O choque que ela é... Eu trago massinha, eu trago tinta, mas assim, tudo eu trago com o meu próprio dinheiro, eu compro, porque no colégio é difícil esse material.

E7 - Você sabe que ela (escola) tem muitas deficiências, tem coisas que tem, mas até que chegue da secretaria até aqui é um muído, e isso me revolta, sabe, saber

que o governo pode dar, que tem pra oferecer e muitas vezes não chega até aqui na escola.

Pudemos constatar no discurso das docentes a insatisfação com os limitados recursos financeiros destinados à educação, a revolta com a ineficiência do sistema, que dificulta a chegada de material à escola e a mobilização subjetiva dessas profissionais, que, por vezes, compram materiais com recurso próprio para garantir que o trabalho seja realizado de forma eficaz.

Estudos realizados nos mais diversos estados brasileiros apontam para um quadro de baixos salários, precárias condições de trabalho, multiplicidade de tarefas e responsabilidades em relação ao alunado e à gestão escolar e, principalmente, a desvalorização e desqualificação do trabalho docente (Barros & Louzada, 2007; Brito, Barros, Neves, & Athayde, 2001; Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005; C. Oliveira & Gonçalves, 2008; Neves, 1999; Neves & Seligmann-Silva, 2006; Paparelli, 2009; T. Oliveira, 2003; Vasconcelos, 2005). São inegáveis as deficiências do nosso sistema de ensino, e isso é corroborado na fala dessas professoras, contudo, essa realidade já está tão cristalizada e impregnada no discurso dos brasileiros, que se tornaram verdadeiros jargões. Chamamos a atenção ao fato de 3 professoras mencionarem que o principal fator que dificulta a aprendizagem dos alunos é a superlotação das salas de aula, fato não confirmado através das observações: das 5 salas visitadas, 4 delas contavam com estagiárias ou a segunda professora (em salas onde a lei exige que se tenha um segundo professor para acompanhar crianças com necessidades especiais). Em média, havia 20 alunos por turma, assim cada profissional teria sob sua tutela 10 crianças.

- **As políticas de regulação do fluxo escolar**

Outra queixa das professoras diz respeito às políticas de regulação do fluxo escolar, que têm como principal objetivo minimizar os altos índices de reprovação e evasão, através de mecanismos que impedem as reprovações ou buscam ajustar a idade do aluno à série cursada por ele. Essas políticas representam uma grande economia de recursos, já que não é mais necessário um segundo investimento na escolarização de alunos reprovados. Porém, as medidas têm sido vistas com certa desconfiança pela sociedade e desaprovação das professoras:

E9 - A gente tá deixando as coisas ir prum lugar que eu não gosto, facilitando muito pro aluno ser aprovado. Hoje em dia, o sistema cobra que você tem que aprovar muito, e eu não concordo com isso. Eu acho que tem que ser uma aprovação de qualidade, e não de quantidade. E o sistema visa à quantidade. Se a professora tem na sala de aula 40 alunos e 10 não conseguirem passar pra outra fase, o que que acontece? O defeito é do professor.

Essas políticas implicam diretamente no trabalho das docentes, que encontram salas com alunos em completa defasagem na aprendizagem, nos mais diversos níveis, e que serão cobradas e responsabilizadas pelos resultados obtidos pela turma. Uma das professoras admite a ineficácia dessas iniciativas:

E2 - Porque tem aluno realmente, infelizmente, que tá chegando que não sabe ler nada, tem aluno que não sabe fazer ainda o nome... A verdade é essa, tem aluno que chega no fim do ensino fundamental I e não sabe ler.

Paparelli (2009) adverte que apesar de produzirem o aumento nos índices de aprovação escolar e menor evasão, essas políticas não garantem aos alunos uma educação de qualidade, ao contrário, constituem-se num mascaramento da realidade.

- **O Programa Escola Nota 10**

Em âmbito municipal, o Programa Escola Nota 10 foi criado através da lei nº 11.607 (João Pessoa, 2008), com o intuito de valorizar o desempenho da aprendizagem e da gestão escolar. A unidade que alcança os resultados propostos pela rede municipal de ensino recebe um selo de excelência em educação e tem sua equipe profissional premiada com o décimo quarto salário no fim do ano. A avaliação do índice de excelência em educação contempla seis indicadores, sendo eles: regularidade de documentos escolares, cumprimento de conservação do patrimônio, cumprimento de metas de economia de material de custeio, atividades transdisciplinares, frequência dos educadores na formação continuada e aprendizagem dos alunos. Cada indicador tem peso 10, do valor global do índice. Excetua-se desse padrão a avaliação de aprendizagem dos alunos, que possui peso 50, ou seja, 60% do valor global estão diretamente relacionados ao trabalho das professoras, através das provas aplicadas e da presença delas na formação continuada.

Algumas docentes reclamam das cobranças advindas da implantação desse programa, principalmente com relação à presença obrigatória na formação continuada, que exige 75% de frequência dos profissionais de cada escola para atender a esse indicador:

E2 - E temos que fazer, porque conta para o Escola nota 10. Sempre bota aquela cobrança, sabe? Você tem que ir (para a formação continuada), porque vai contar, porque o Escola nota 10, porque você não vai...

- **Os horários das aulas de Artes e de Educação Física**

A iniciativa da prefeitura de inserir as aulas de Artes e de Educação Física na educação básica é louvável, tanto pela valorização da cultura quanto pela prática de esportes, que ajudam no desenvolvimento físico e na socialização das crianças, porém os horários em que elas vêm acontecendo prejudicam o trabalho das professoras polivalentes. Numa das observações realizadas, logo no início da manhã, o primeiro horário foi destinado à Educação Física, na quadra, o segundo à professora polivalente e o terceiro a Artes. A polivalente tinha um conteúdo de Português preparado, mas não conseguiu ministrar, devido à agitação da turma, causada pela aula anterior. Nesse dia, o trabalho da docente observada reduziu-se a tentar acalmar os alunos e estabelecer o controle da turma. De forma alguma, estamos defendendo a retirada dessas disciplinas da grade curricular, mas as condições e horários em que elas são ministradas inviabilizam a aprendizagem dos demais conteúdos que serão cobrados nas avaliações dos alunos e, por conseguinte, poderão ser computados como incompetência do professor polivalente.

- **Por fim...**

O presente estudo traz dentre as possibilidades de ampliação, a inclusão de professores da rede privada de ensino, que pode, dado ao novo contexto, mobilizar arranjos diferenciados de competências, ampliando as análises e discussões aqui já realizadas. Uma limitação observada no estudo remonta a dificuldade de apreendermos competências sobre processos, provavelmente devido a falhas na elaboração dos instrumentos para produção de dados, que permitiu um olhar situado, mas não lançou luz suficiente aos fluxos.

No que se refere à aplicabilidade, acreditamos que este estudo é um ponto de partida para o CEFOPE avaliar os programas já implantados, além de ter gerado subsídios e indicadores para futuras propostas de intervenção, através da formação continuada. Ademais, a participação voluntária das professoras na pesquisa constituiu-se dum momento de reflexão da prática docente. Esperamos que as análises contidas neste trabalho dissertativo possam contribuir para a discussão participativa dos diversos atores comprometidos com a educação do município e que sirvam na elaboração de programas diferenciados de políticas públicas voltadas para a formação profissional.

Reafirmamos que a identificação de competências mobilizadas nas situações de trabalho possibilitou a avaliação das políticas de formação profissional e o diagnóstico de lacunas, que poderão auxiliar na criação de estratégias e propostas de ação capazes de melhorar as condições de trabalho e de vida das trabalhadoras. Para tanto, faz-se necessário estabelecer um diálogo entre aqueles que propõem as medidas e aqueles que as executam. Por isso, defendemos que pensar a formação profissional a partir do modelo da competência é um diálogo possível e necessário para gerar transformações positivas nos locais de trabalho.

Referências

- Abreu, S. E. D., & Dias, A. A. (2004). Políticas públicas para a formação do educador infantil pós-LDB/96: questionamentos e proposições. *UDESC*, 5(1), 1-17. Recuperado de <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1235/1048>
- Almeida, A. M. F. P. M., & Ribeiro, R. (2003). Organização dos sistemas municipais de educação no estado de São Paulo: novas possibilidades na gestão de políticas públicas. Em R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (pp. 359-376). São Paulo: UNESP.
- Almeida, M. R. (2010). *A atividade de trabalho de professoras de escolas públicas: "Ser professor é rebolar"*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Alves-Mazzotti, A. J., Magalhães, E. M. M., & Maia, H. (2007). Representações sociais de trabalho docente por professores de curso de pedagogia. *Revista Trabalho e Educação*, 16(2), 34-53. Recuperado de <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete/sites/default/files/SILVA,Edith.pdf>
- Araújo, C. (2011, 15 mai). *A escola como instrumento do capitalismo*. Matérias. Vila Favela. Recuperado de <http://www.vivafavela.com.br/node/2461>
- Araújo, T., Godinho, T. M., Reis, E., & Almeida, M. M. (2006). Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11(4), 1117-1129. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v11n4/32347.pdf>
- Barros, M. E. B., & Louzada, A. P. (2007). Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade? *Psicologia USP*, 18(4), 13-34. Recuperado de <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v18n4/v18n4a02.pdf>
- Bianchetti, L. (2006). Formação de pesquisadores em educação e interdisciplinaridade entre e necessidade, a indução e o desejo. *Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: Editora UFPE, 161-184.
- Bitencourt, C. C. (2001). *A gestão de competências gerenciais – a contribuição da aprendizagem organizacional* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1793/000308546.pdf?sequence=1>
- Borges, M. E. S., & Souza, P. C. Z. (2010). Entrevista: Pierre Trinquet e o ponto de vista da atividade em formação profissional e segurança no trabalho. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13(1), 149-157.
- Borges-Andrade, J. E., & Pagotto, C. P. (2010). O estado da arte da pesquisa brasileira em Psicologia do Trabalho e Organizacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 37-50. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a04v26ns.pdf>
- Bosi, A. (1996). Educação: as coisas e as pessoas. *Revista Comunicação & Educação*, (7), 13-15. Recuperado de <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4307/4037>

- Brandão, H. P. (2008). Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. *Revista Gestão Organizacional*, 6(3), 321-342. Recuperado de www.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/download/105/94
- Brasil. (1930). Presidência da República. Cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. *Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>
- Brasil. (1971). Ministério da Educação. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Recuperado de <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm
- Brasil. (1996a). Constituição da República Federativa do Brasil. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Recuperado de http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/ec14_96.htm
- Brasil. (1996b). Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado de <http://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>
- Brasil. (1996c). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996*. Recuperado de http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm
- Brasil. (1997a). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. *Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997*. Recuperado de http://www.fatecsp.br/paginas/jornal/legisla_superior_parecer77697.pdf
- Brasil. (1997b). Ministério da Educação. Regulamentação da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal. *Decreto nº 2264, de 27 de junho de 1997*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2264.pdf>
- Brasil. (1999). Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- Brasil. (2001). Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2002a). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Resolução CNE/CP nº*

1, de 18 de fevereiro de 2002. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Brasil. (2002b). Ministério do Trabalho e do Emprego. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. *Portaria nº 397, de 09 de outubro de 2002*. Recuperado de <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/legislacao.jsf>

Brasil. (2003a). Ministério da Educação. Institui o Sistema nacional de certificação e formação continuada de professores. *Portaria nº 1.403, de 10 de junho de 2003*. Recuperado de www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/certificacao.doc

Brasil. (2003b). Ministério da Educação. *Sistema nacional de formação continuada e certificação de professores – toda criança aprendendo*. Brasília: MEC.

Brasil. (2005). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Rede nacional de formação continuada de professores de Educação Básica: orientações gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento*. Brasília: MEC. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf

Brasil. (2006). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Brasil. (2007a). Ministério da Educação. Institui o Programa Mais Educação. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Recuperado de portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task

Brasil. (2007b). Presidência da República. Aprova o Estatuto e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. *Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007*. Recuperado de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Estatuto_Capes.pdf

Brasil. (2008). Presidência da República. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm

Brasil. (2009a). Presidência da República. Altera o artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. *Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm

Brasil. (2009b). Presidência da República. Institui a Política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no

- fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm
- Brasil. (2011a). Ministério de Educação e Cultura. Programa de formação de professores em exercício. Secretaria de Educação à distância. *Proformação*. Recuperado de <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>
- Brasil. (2011b). Ministério do Trabalho e do Emprego. *Classificação Brasileira de Ocupações*. Recuperado de <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>
- Brito, J. (2005). Trabalho e Saúde Coletiva: o ponto de vista da atividade e das relações de gênero. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(4), 879-890. Recuperado de <http://www.scielo.org/pdf/csc/v10n4/a12v10n4.pdf>
- Brito, J., Athayde, M., & Neves, M. Y. (Orgs.). (2003). *Cadernos de textos. Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas*. João Pessoa: Editora UFPB.
- Brito, J., Barros, M. E., Neves, M. Y., & Athayde, M. (Orgs.). (2001). *Trabalhar na Escola? "Só inventando o prazer"*. Rio de Janeiro: IPUB-CUCA.
- Bruschini, M. C. A. (2007). Trabalho e gênero no Brasil nos últimos 10 anos. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 537-572. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0337132.pdf>
- Bündchen, E., & Silva, A. B. (2005). Proposta de um plano de desenvolvimento de competências individuais genéricas alinhado à estratégia empresarial. *Revista de Ciências da Administração*, 7(13), 1-24. Recuperado de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/viewFile/2330/2044>
- Canguilhem, G. (1972). O que é a Psicologia? *Revista Tempo Brasileiro*, 30(31), 104-123.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. (2007). Trabalho e sentido do trabalho. Em P. Falzon (Org.), *Ergonomia* (pp. 265-277). São Paulo: Edgar Blücher.
- Clot, Y. (2010). A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(1), 207-234. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v22n1/v22n1a15.pdf>
- Conae. (2010). Conferência Nacional da Educação. *Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf
- Cury, C. R. J. (2009). Potencialidades e limitações da certificação de professores. *Meta: Avaliação*, 1(3), 297-315. Recuperado de

<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewPDFInterstitial/53/31>

- Daniellou, F., Laville, A., & Teiger, C. (1989). Ficção e realidade do trabalho operário. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 17(68), 7-13. Recuperado de <http://xa.yimg.com/kq/groups/21690043/1870059753/name/Fic%C3%A7%C3%A3o+e+realidade+do+trabalho+oper%C3%A1rio.pdf>
- Dejours, C. (1999). *O fator humano* (2a ed.). Rio de Janeiro: FGV.
- Dejours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, 14(3), 27-34. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prod/v14n3/v14n3a03.pdf>
- Dejours, C., & Abdoucheli, E. (1994). Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. Em C. Dejours, E. Abdoucheli & C. Jayet, *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho* (pp. 120-141). São Paulo: Atlas.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Silva, A. T. B., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 591-603. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279721998000300016&script=sci_arttext
- Delors, J. (2010). Educação, um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, 27(3), 12-25. Recuperado de <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>
- Dias, R. E. (2002). *Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro). Recuperado de http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/Competenci_52.pdf
- Dias, R. E., & Lopes, A. C. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, 24(85), 1155-1177. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>
- Dorna, L. B. H. (2006). *Os conceitos de zona de desenvolvimento potencial e inteligência da prática na formação de adultos: em busca de uma outra proposta de desenvolvimento do homem no trabalho*. (Monografia de conclusão de graduação não publicada). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.

- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5, 183-196. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141565552001000500010&script=sci_arttext
- Freitas, H. C. L. (2003). Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, 24(85), 1095-1124. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>
- Galvão, V. B. A. (2010). *Desenvolvimento de competências gerenciais de diretores de escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba). Recuperado de http://www.ccsa.ufpb.br/ppga/site/arquivos/dissertacoes/dissertacao_475.pdf
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>
- Gilberto, I. J. L. (2010). As políticas de formação na formação continuada mediada pela educação a distância e o processo de profissionalização. *Anais do X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Recuperado de http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/146.pdf
- Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidade? *Revista Saber (e) Educar*, 12, 31-58. Recuperado de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/19/SeE12CompetenciasGouveia.pdf?sequence=1>
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. & Kerguelen, A. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo – a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgar Blücher.
- Hirata, H. (2002). *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Bomtempo.
- Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional*. (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- João Pessoa. (2008). Secretaria de Educação e Cultura. Prêmio escola nota 10. *Lei nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008*. Recuperado de http://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portaleducacao/?page_id=232
- João Pessoa. (2010). Prefeitura Municipal de João Pessoa. Secretaria de Educação e Cultura. *Diretrizes 2010*.

- João Pessoa. (2011a). Secretaria de Educação e Cultura. *Diretorias*. Recuperado de http://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portaleducacao/?page_id=703
- João Pessoa. (2011b). Secretaria de Educação e Cultura. *Projetos*. Recuperado de http://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portaleducacao/?page_id=112
- Kergoart, D. (2002). A relação social de sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão. *Pro-posições*, 13(1), 47-59. Recuperado de <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/37-dossie-kergoatd.pdf>
- Kuenzer, A. Z. (2000). A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. *Revista Educação*, 25(1), 67-83. Recuperado de <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2000/01/a6.htm>
- Kuenzer, A. Z. (2003). Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, 29(1), 17-27. Recuperado de <http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm>
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Léda, D. B. , Ribeiro, C. V. S. , Gamba, M., & Bandeira, Y. M. (2002). Mutações no mundo do trabalho e a desumanização do indivíduo. *Cadernos de Pesquisa - Universidade Federal do Maranhão*, 13(2), 75-86.
- Libâneo, J. C. (2008). Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR*, (32), 168-178. Recuperado de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf
- Maggi, B. (2006). *Do agir organizacional: um ponto de vista sobre o trabalho, o bem estar e a aprendizagem*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Mancebo, D. (2007). Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 20(1), 74-80. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>
- Manfredi, S. M. (1999). Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Revista Educação e Sociedade*, 19(64), 13-49. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002
- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em perspectiva*, 14(1), 98-110. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>
- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (11a ed.). São Paulo: Hucitec.

- Muniz, H. P. (2000). *A gestão do tempo de permanência do paciente de neurocirurgia no hospital universitário Clementino Fraga Filho*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Navarro, V. L., & Padilha, N. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. *Psicologia e Sociedade*, 19(1), 14-20. Recuperado de <http://www6.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewarticle.php?id=128>
- Neves, M. Y. (1999). *Trabalho docente e saúde mental: a dor e delícia de ser (tornar-se) professora*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Neves, M. Y., & Seligmann-Silva, E. (2001). Trabalho docente: precarização e feminização de uma prática profissional. Em J. Brito, M. E. Barros, M. Y. Neves & M. Athayde (Orgs.), *Trabalhar na escola? Só inventando o prazer* (pp. 23-50). Rio de Janeiro: IPUB-CUCA.
- Neves, M. Y., & Seligmann-Silva, E. (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 19-49.
- Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e Formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, (74), 27-42. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>
- Oliveira, C. B., & Gonçalves, G. B. B. (2008). Precarização do trabalho docente na Argentina, Colômbia e Brasil: um estudo comparado. *Revista Digital Lecturas: educación física y deportes*, (119). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd119/precarizacao-do-trabalho-docente-na-argentina-colombia-e-brasil.htm>
- Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Revista de Educação e Sociologia*, 26(92), 753-775. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>
- Oliveira, R. (2005). As novas singularidades do capitalismo e a possibilidade da escola unitária. *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>
- Oliveira, T. S. (2003). *O sentido do trabalho para professoras da primeira fase do ensino fundamental de João Pessoa – PB*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Palma Filho, J. C., & Alves, M. L. (2003). Formação continuada: memórias. Em R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (pp. 279-298). São Paulo: UNESP.
- Paparelli, R. (2009). *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar*. (Tese de doutorado,

- Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009-145916/pt-br.php>
- Pasqualotto, L. C. (2006). Capitalismo e educação. *Revista faz ciência*, 8(1), 325-342. Recuperado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/354/267>
- Patto, M. H. S. (2007). “Escolas cheias, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, 21(61), 243-266. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a16v2161.pdf>
- Penna, M. G. O. (2008). Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. *Educação & Pesquisa*, 34(3), 557-569. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a10.pdf>
- Penteado, F. R., Tsukuda, J., & Ruiz, M. J. F. (2008). Os reflexos do sistema capitalista no âmbito escolar. *Anais do VI Seminário do Trabalho*. Recuperado de <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/flaviareispenteadojulietsukudaemariajoseruiz.pdf>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimentel, G. S. R., Palazzo, J., & Oliveira, Z. R. B. B. (2009). Os planos de carreira premiam os melhores professores? *Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 17(63), 355-380. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a09.pdf>
- Pinto, F. M. (2008, 8 ago). *A inteligência do corpo*. Ensaio Teórico. Rede Psi. Recuperado de <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=1260>
- Queiroz, D. T., Vall, J., Souza, A. M. A., & Vieira, N. F. C. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista de Enfermagem da UERJ*, 15(2), 276-283. Recuperado de <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>
- Ramos, M. N. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, 23(80), 401-422. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>
- Rebel, A. L. B., Barcellos, E. M. C., Azeredo, G. D., & Rodrigues, R. R. J. (2004). A educação no Brasil: uma questão de mercado? *Vértices*, 6(1), 81-90. Recuperado de <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/114/102>
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, K. S. B. (2003). *A gestão do currículo no espaço escolar: as competências docentes*. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná).

Recuperado de http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2004-06-04T12:22:56Z18/Publico/Disser-Karime-pre-t.pdf

Santos, E. F. (2009). *Mulheres entre o lar e a escola: os porquês do magistério*. São Paulo: Annablume.

Santos, F. A. (2011). *Relações entre o trabalho e a saúde das professoras de escolas públicas do município de João Pessoa- PB*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Santos, L. L. C. P. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Revista Educação e Sociedade*, 25(89), 1145-1157. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

Scheibe, L. (2006). Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. *Educere et educare*, 1(2), 199-212. Recuperado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/264/193>

Schwartz, Y. (2000a). Circulations, dramatiques efficacités de l'activité industrielle. Dans Y. Schwartz, *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe* (pp. 417-432). Toulouse: Octarès.

Schwartz, Y. (2000b). Trabalho e uso de si. *Pro-posições*, 11(2), 34-50.

Schwartz, Y. (2007). Uso de si e competência. Em Y. Schwartz & L. Durrive (Orgs.), *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana* (pp. 207-223). Niterói: EdUFF.

Silva, M. O. L., & Cabral, C. L. O. (2010). A formação contínua: reflexão sobre as políticas de formação dos professores e seu desenvolvimento profissional. *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação*. Recuperado de http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_30.pdf

Soares, M. E. A. S., & Costa Júnior, I. X. (2011). As políticas educacionais para o ensino fundamental: uma análise no contexto de crise do capital. *Anais do I Encontro da Associação Nacional de Política e Administração em Educação*. Recuperado de <http://epealufal.com.br/media/anais/424.pdf>

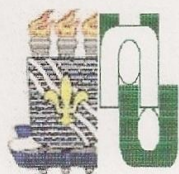
Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103. Recuperado de <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=52045&type=P>

Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 61-68. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501405#>

- Trinquet, P. (2010). Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*, 93-113. Recuperado de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf
- Vasconcelos, A. C. L. (2005). *O trabalho e a saúde mental de professoras do ensino fundamental de João Pessoa – PB*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Viegas, L. T., Simionato, M. F., & Bridi, F. R. S. (2009). Formação de professores: uma análise preliminar do programa nacional de formação continuada dos professores da educação básica. *Reflexão & Ação*, 17(2), 69-90. Recuperado de <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1091/828>
- Whyte, W. F. (2005). *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Zarifian, P. (1999a). El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales. *Cinterfor*, (33-46). Obtenido de http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/8/pdf/papel8_3.pdf
- Zarifian, P. (1999b). *Sur la compétence*. Entretien filmé en cassette vidéo avec Philippe Zarifian, pour la DRH de l'ANPE. Extrait de <http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page50.htm>
- Zarifian, P. (2001a). Mutações dos sistemas produtivos e competências profissionais: a produção industrial do serviço. Em Salerno, M.S. (Org.), *Relação de serviço: produção e avaliação* (pp. 67-93). São Paulo: SENAC.
- Zarifian, P. (2001b). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.
- Zarifian, P. (2001c). Valor, organização e competência na produção de serviço. Em Salerno, M.S. (Org.), *Relação de serviço: produção e avaliação* (pp. 95-149). São Paulo: SENAC.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC.
- Zarifian, P. (2005). *Compétences et stratégies d'entreprise*. Paris: Liaisons.
- Zarifian, P. (2008, mai). *Événement, travail et compétence*. Conférence donnée à la CNAMTS. Extrait de <http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page194.htm>
- Zarifian, P. (2009, avril). *Compétences, stratégies et organisation*. Intervention orale faite devant le Groupe de Veille et d'échanges interentreprises. Extrait de <http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page212.htm>
- Zarifian, P. (2011). *Le cas concret de l'application d'une démarche Compétence: le cas de la CNAMTS*. Extrait de <http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page55.htm>

Anexos

ANEXO A – Certidão de Aprovação Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS - CEP**

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada no dia 30/11/2010, após análise do parecer do relator, resolveu considerar APROVADO o projeto de pesquisa intitulado DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA PROFISSÃO DOCENTE. Protocolo CEP/HULW nº. 717/10, Folha de Rosto nº 387570, CAAE Nº 0555.0.126.000-10, da pesquisadora *YONARA MIRANDA BANDEIRA*.

Ao final da pesquisa, solicitamos enviar ao CEP/HULW, uma cópia desta certidão e da pesquisa, em CD, para emissão da certidão para publicação científica.

João Pessoa, 01 de dezembro de 2010.

Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética
em Pesquisa - CEP/HULW

Profª Drª Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW - 4º andar. Campus I - Cidade Universitária.
Bairro: Castelo Branco - João Pessoa - PB. CEP: 58051-900 CNPJ: 24098477/007-05
Fone: (83) 32167302 — Fone/fax: (083)32167522 E-mail - cepulw@hotmail.com

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____ abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada **Desenvolvimento de competências na profissão docente**, que será realizada na escola em que trabalho. Esta pesquisa será desenvolvida por **Yonara Miranda Bandeira**, Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. **Paulo César Zambroni de Souza**, tendo por finalidade identificar as competências utilizadas pelos professores nas situações de trabalho e as estratégias adotadas para desenvolvê-las. Para atingir esse objetivo, serão identificadas as competências mobilizadas pelos professores nas situações de trabalho, analisando as variabilidades e seu enfrentamento. É também nosso propósito identificar estratégias para o desenvolvimento de novas competências em sala de aula.

A pesquisadora, Yonara Miranda Bandeira, manterá sigilo absoluto sobre as informações, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, além de me dar permissão de desistir de participar, em qualquer momento, sem que isso traga nenhum prejuízo de qualquer que seja a ordem. Fui informado(a) de que posso chamar a pesquisadora se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelos telefones (83)88199322/99781588 ou no endereço: Universidade Federal da Paraíba – UFPB - Campus Universitário, S/N 58059-900 João Pessoa, PB. CCHLA – Mestrado de Psicologia Social - Núcleo de Pesquisa: Psicologia Social: trabalho e subjetividade. E que, se me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando forem publicados. Este termo de consentimento será guardado pela pesquisadora e, em nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa.

João Pessoa, ____/____/____

Assinatura do (a) participante _____

Pesquisadora Responsável

ANEXO C – Solicitação das escolas junto à Secretaria de Educação e Cultura



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

Venho através desta, solicitar junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa – PB a autorização para realizar a pesquisa intitulada **Desenvolvimento de competências na profissão docente**, em duas escolas de grande porte da rede de ensino. Pesquisa esta desenvolvida por **Yonara Miranda Bandeira**, Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof^o **Paulo César Zambroni de Souza**, que tem por finalidade identificar as competências utilizadas pelos professores nas situações de trabalho e as estratégias adotadas para desenvolvê-las. Para atingir este objetivo serão mapeadas as competências mobilizadas pelos professores nas situações de trabalho, identificando as variabilidades e seu enfrentamento. É também nosso propósito identificar estratégias para o desenvolvimento de novas competências em sala de aula.

É requerida desta instituição a seleção de duas escolas que atendam aos seguintes requisitos:

1. Escolas consideradas de grande porte (entende-se como infra-estrutura adequada e atendimento de uma parcela razoável de **professores** e dos alunos da rede) pela Secretaria de Educação e Cultura, que disponibilizem o **Ensino Fundamental I para seus alunos**;
2. Escolas localizadas em áreas distintas da cidade: uma localizada em área que possui adequada infra-estrutura (condições adequadas de moradia e saneamento, pavimentação das ruas, etc.) e outra localizada em área ainda em processo de desenvolvimento.

Aguardo deferimento,

Yonara Miranda Bandeira
Pesquisadora Responsável

João Pessoa-PB, 17 de Novembro de 2010

ANEXO D – Autorização para realização da pesquisa



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 20 de Abril de 2011.

Senhor (a) Diretor (a),

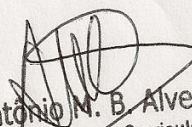
Estamos autorizando a aluna **YONARA MIRANDA BANDEIRA (MATRÍCULA 110.100.958)**, de Pós-Graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da UFPB, a realizar pesquisa nas escolas relacionadas abaixo:

- ESCOLA 01
- ESCOLA 02

Para isso necessitamos da colaboração de Vossa Senhoria para desenvolver a referida atividade nesta Unidade Escolar. Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,




Antonio M. B. Alves
Diretor de Gestão Curricular
Mat. 11.198-8

ANTONIO MARCELO BANDEIRA ALVES
DIRETOR DA GESTÃO CURRICULAR

ANEXO E – Diagnose escolar

I. IDENTIFICAÇÃO

NOME:

ENDEREÇO:

CURSOS: Matutino
 Vespertino
 Noturno

1.1 Breve Histórico

II. ESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS DA ESCOLA

III. RECURSOS MATERIAIS

3.1 Recursos didáticos

3.2 Material esportivo

3.3 Material mobiliário

IV. RECURSOS HUMANOS

4.1 Matutino

-Técnico

-Docentes

n. de professores

1ª série: 2ª série: 3ª série: 4ª série: 5ª série:

4.2 Vespertino

-Técnico

-Docentes

n. de professores

4.3 Noturno

-Técnico

-Docentes

n. de professores

4.4 Nos 3 turnos

-Administrativo

-Outros Profissionais

V. Características da população escolar:

- Manhã:

- Tarde:

- Noite:

VI. PROCEDIMENTOS DE FUNCIONAMENTO

-Requisitos para matrícula:

- Manutenção

A escola é mantida pelo Município e também pelo Ministério da Educação e Cultura através dos seguintes programas:

1.

2.

- Avaliação

- Calendário escolar de acordo com

- Horários de funcionamento:

1. Manhã:

2. Tarde:

3. Noite:

- Merenda Escolar:

VII. PLANEJAMENTO

- Projetos na escola

VIII. OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

ANEXO F – Questionário Bio-sociodemográfico

1. Sexo: M () F ()
2. Idade: _____
3. Seu estado civil: () Solteiro (a) () Separado (a) ou divorciado (a) () Viúvo (a) () Casado (a) ou vive com companheiro (a)
4. Tempo de docência: _____
5. Quanto tempo trabalha nesta escola? _____ Concursado () PS ()
6. Curso Superior: sim () não () Qual? _____ Ano de conclusão: _____
7. Realizou alguma pós-graduação? sim () não () Ano de conclusão: _____ Em caso afirmativo, especifique: _____
8. Quais cursos fora da universidade você fez? _____ _____ _____ _____ _____
9. Quando você fez seu último curso? _____ Era sobre qual temática? _____
10. Trabalha em outra escola? sim () não () Qual? _____ _____
11. Tem outra atividade profissional além de ser professor? () sim () não Em caso afirmativo, especifique: _____ (Considere qualquer atividade que tenha retorno financeiro, mesmo sem vínculo empregatício)
12. Trabalha em quantos turnos: 1T () 2T () 3T () (Considere qualquer atividade que tenha retorno financeiro, mesmo sem vínculo empregatício)
13. Quantas pessoas residem na sua casa além de você ? ()

14. Quantos filhos você tem? Especifique idade e sexo: ()			idade:	sexo:
			_____	_____
			_____	_____
			_____	_____
15. Sua renda pessoal está em qual destas faixas?				
a) () até R\$ 500		d) de R\$ 1801 a R\$ 3000		
b) () de R\$ 501 a R\$ 1000		e) () acima de R\$ 3000		
c) () de R\$ 1001 a R\$ 1800		f) () não informou		
16. Sua renda familiar está em qual destas faixas?				
a) () até R\$ 500		d) () de R\$ 2501 a R\$ 3500		
b) () de R\$ 501 a R\$ 1500		e) () de R\$ 3501 a R\$ 5000		
c) () de R\$ 1501 a R\$ 2500		f) () acima de R\$ 5000		
		g) () não informou		

ANEXO G – Roteiro de Entrevista

1. Como se deu a sua escolha pela docência?
2. O que faz um professor do ensino fundamental I?
3. O que uma pessoa precisa ter para fazer bem esse trabalho de professor?
4. Quais dessas características você julga já possuir?
5. Como você fez para desenvolver essas competências?
6. Qual a importância dos cursos que você realizou para o desempenho do seu trabalho?
7. Qual a importância da prática profissional para que você tenha se tornado o professor que você é hoje?
8. O que você sente necessidade de aprender ainda?
9. Você tem conseguido ou gostaria de fazer algo para desenvolver o que você acha necessário?
10. Em que os cursos oferecidos pela SEDEC contribuem para esse desenvolvimento?
11. Quais os imprevistos que acontecem durante o seu trabalho? Como você lida com eles?