

Profissão docente e formação de professores: propostas e perspectivas em disputa¹

The teaching profession and teacher education: proposals and perspectives in dispute

DOI:10.34117/bjdv8n4-379

Recebimento dos originais: 21/02/2022

Aceitação para publicação: 31/03/2022

Lucia Ap. Valadares Sartorio

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Humanidades (GEPH/UFRRJ)

Endereço: Km 07, Zona Rural, BR-465, Seropédica - RJ, CEP: 23890-000

E-mail: luciavaladares@ufrj.br

RESUMO

O presente estudo põe em questão as reformas educacionais em curso e as alterações relacionadas às bases da educação, seus fundamentos e proposituras, que atingem diretamente a formação dos estudantes e, tangencialmente, a formação de professores e o exercício da profissão docente, perspectiva que requer atenção sobre os seus desdobramentos, para além das condições colocadas na imediaticidade. Através de pesquisa qualitativa e análise de fontes primárias e secundárias, buscou-se identificar as mediações existentes entre o objeto e sua função social, conforme as premissas do pensamento lukacsiano, o que propiciou a compreensão do processo histórico, a visualização de perspectivas formativas distintas e sua aplicação nas políticas direcionadas à formação de professores.

Palavras-chave: profissão docente, formação de professores, reformas educacionais, perspectivas em disputas.

ABSTRACT

This study questions the ongoing educational reforms and the changes related to the bases of education, its foundations and propositions, which directly affect the education of students and, tangentially, the training of teachers and the exercise of the teaching profession, a perspective that requires attention to its unfoldings, beyond the conditions placed in the immediacy. Through qualitative research and analysis of primary and secondary sources, it was sought to identify the existing mediations between the object and its social function, according to the premises of Lukacsian thought, which enabled the understanding of the historical process, the visualization of distinct formative perspectives and their application in the policies directed to teacher education.

Keywords: teaching profession, teacher education, educational reforms, perspectives in dispute.

¹ Comunicação apresentada no XI Encontro Regional Sudeste da Associação Nacional de Política e Administração da Educação ocorrido nos dias 07, 08 e 09 de agosto de 2018.

1 INTRODUÇÃO

As reformas educacionais em curso apresentam alterações relacionadas às bases educacionais, seus fundamentos e proposituras, e atingem diretamente a formação dos estudantes, e tangencialmente a formação de professores e o exercício da profissão docente, perspectiva que requer atenção sobre os seus desdobramentos, para além das condições colocadas na imediaticidade.

Busca-se, desse modo, apoio em referenciais históricos que possam amparar a compreensão do processo, visualização de perspectivas formativas distintas, e suas implicações sobre o exercício da profissão docente, sob contextos marcados por embates de interesses.

2 DISPUTAS ENTRE AGENDAS POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vivencia-se no século XXI contexto marcado por confronto entre seguimentos sociais com perspectivas de formação docente marcadamente distintas. O primeiro seguimento, representado por diferentes movimentos, associações e sindicatos de professores, visa assegurar condições dignas de trabalho e planos de carreira, aprimoramento da formação docente e elevação da qualidade de ensino através da consolidação do Currículo pautado pelas diferentes áreas do saber e metodologias de ensino instigantes; o segundo, constituído pelo empresariado, cujas premissas se fundamentam nas leis de mercado, visa o ensino como aquisição de conceitos estritamente vinculados ao cotidiano e o profissional docente reduzido ao papel de mediador ou meramente aplicador de manuais de ensino.

Esse embate, entretanto, não é parte de um acontecimento recente, senão desfecho das disputas travadas no próprio processo de constituição do ensino público no Brasil, que se põe efetivamente a partir da Constituição de 1946, entre setores privatistas e os fervorosos defensores da escola pública, laica, gratuita e republicana, enfrentamentos que expressavam visões de mundo e de país. Naquele contexto, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, entre outros, desempenharam atuação fundamental na defesa do ensino público, reafirmando sua importância para a sociedade e para o país em contraposição ao privatista Carlos Lacerda, representante das instituições privadas de ensino no Congresso Nacional.

Após longo período de debates públicos, manifestações nas ruas e publicações de artigos em jornais, o desfecho daquele enfrentamento se deu com a aprovação da primeira

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61. Com a aprovação da lei, o Congresso manteve a dualidade de interesses, como se vê no *Título II, Do Direito à Educação*:

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Apesar dos limites contidos na lei, a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 representou um marco histórico para a sociedade brasileira e especialmente para os professores protagonistas no processo de estruturação do sistema público de ensino e sua regulamentação.

A questão, entretanto, não se limitava à estruturação do ensino e criação das condições políticas e econômicas à ampliação da oferta do número de escolas públicas. O que estava em jogo era o modelo de desenvolvimento a ser implantado, se seria validado o governo de cunho nacionalista de João Goulart e a proposição das reformas de base, princípios que atingiam diretamente a espinha dorsal do modelo econômico brasileiro, contraditoriamente ancorado no latifúndio e seu viés agrário-exportador, no desenvolvimento das indústrias de base e na subordinação econômica ao capital estrangeiro. Os diferentes seguimentos sociais promoviam em âmbito nacional movimentos que se colocavam em defesa da reforma agrária, do solo e da riqueza nacional, da expansão da escola pública, erradicação do analfabetismo, controle da evasão de divisas infringida pelas empresas multinacionais (VIANA, 1980). A ditadura militar imposta em mil novecentos e sessenta e quatro vetou os movimentos sociais e do trabalho, e selou o pacto de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, abrindo caminhos para o aprofundamento da subordinação econômica brasileira.

Em âmbito educacional tratava-se de ajustar o país a acordos internacionais e incorporar as diretrizes políticas advindas de políticas elaboradas por organismos multilaterais em construção: Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (Unesco), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Em parceria com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) foi firmado acordo em que

se instituiu uma educação de modelo tecnicista para o ensino secundário e alteração das diretrizes estabelecidas à formação de professores, abrindo precedente para criação de cursos de licenciaturas curtas, para atender demanda do empresariado.

A formação aligeirada propiciou rápida entrada dos profissionais da educação no mercado de trabalho proporcionada pelo Lei nº 5.540/68 e gerou como consequência a precarização em triplo sentido, tanto na formação aligeirada como na queda abrupta dos níveis de salários e aumento da jornada de trabalho.

Grosso modo, anteriormente o profissional docente concentrava uma formação teórica que abrangia diversas áreas da ciência, conhecimentos literários e culturais, e até meados dos anos de 1960 usufruiu nível salarial razoável que o permitia ter jornada de trabalho mais reduzida e condições para investir na aquisição de livros e na sua própria formação, revigoramento intelectual e respeitabilidade social.

A esse respeito, Maria Luiza Santos Ribeiro ressalta que o “conjunto de reformas pelas quais passou toda a educação escolarizada brasileira, de 1968 para cá, teve por objetivo ‘modernizar’ e ‘despolitizar’ o ensino” (1995, p. 9), e de fato, ocorreu a partir daí um processo acentuado de burocratização e controle sobre o trabalho do educador ajustando-o a uma formação direcionada cada vez mais ao âmbito metodológico do ensino, e na contramão, esvaziando a sua formação teórica. Os professores foram submetidos a um “intenso processo de ‘desqualificação’ tanto política quanto técnico- pedagógica” (RIBEIRO, 1995, p. 12), e travaram intensas lutas desde o final da década de 1970 até meados dos anos noventa no sentido de defender a educação pública e denunciar o sucateamento do ensino promovido nas reformas educacionais.

3 REFORMAS EDUCACIONAIS E O EXERCÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE

As reformas educacionais promovidas pela ditadura militar deixaram marcas profundas para o ensino, e principalmente para o conjunto dos educadores, que passaram a ser responsabilizados pelos resultados desprezíveis às alternativas apresentadas para resolução dos problemas educacionais no Brasil

O fenômeno passou a ser conhecido como fracasso escolar, assunto tratado por diferentes obras, que vieram posteriormente a exercer forte influência sobre a incorporação de novas diretrizes educacionais e práticas pedagógicas concretizando, assim, um movimento de ideias que se enraizou na história da educação. Não por acaso,

publicações² realizavam críticas importantes ao sistema educacional³ relacionando-o a uma engrenagem industrial e instrumento de reprodução da desigualdade social. Todavia, as críticas e apresentação de alternativas recaíam sobre a prática do educador, sua metodologia de ensino, plasmada na subserviência e passividade do educando ao se posicionar como *receptor de conteúdos*, aniquilando, assim, sua participação e envolvimento com as propostas escolares.

Isentos de um questionamento mais profundo acerca das causas produtoras da desigualdade e do fracasso escolar, estes e outros estudos deixaram de denunciar a responsabilidade das políticas educacionais da ditadura militar sobre as péssimas condições de ensino e sobre as próprias condições de trabalho marcadas pelo rebaixamento salarial e extensa jornada de trabalho imposta ao professor. Os questionamentos realizados no campo educacional indicavam que era preciso quebrar paradigmas e trazer à escola questões atraentes, conteúdos que se apresentassem ligados ao contexto social vivenciados pelos alunos, e escamoteavam as questões determinantes, como a formação aligeirada do professor sua atuação em salas superlotadas.

Os agentes da ditadura militar trataram de encomendar pesquisa educacional para manifestar resposta a sociedade civil, cujos resultados foram apresentados no documento *Educação e desenvolvimento social*, publicado em 1983. No documento é exposto o interesse em afinar as diretrizes educacionais às orientações advindas das agências internacionais e agilizar a articulação interna entre as secretarias estaduais e municipais e o governo federal.

O documento *Educação e desenvolvimento social* apresentou a constatação de que a *evasão e a repetência haviam aumentado*, problemas que seriam superados com a implantação de uma nova metodologia pautada pelo *aprender a aprender*, através da qual o indivíduo aprendesse a ler e a ensinar para si mesmo, objetivando efetivar mudanças no ensino para atingir as camadas mais pobres da população. Após tantas demonstrações empíricas e avaliação da implantação do ensino de oito anos no período de 1971 e 1981, os pesquisadores não consideraram, em nenhum momento, a prática evasiva do estado em relação à educação: a falta de investimentos e a precariedade dos recursos materiais, a deficiência da formação de professores a partir da reforma universitária – pela extinção

² HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel; OLIVEIRA, Darcy. Cuidado escola! – desigualdade, domesticação e algumas saídas. 22ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. A primeira edição publicada data de 1980.

³³³ CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. A vida na escola e a escola da vida. 4ª Petrópolis: Vozes, 1982.

de disciplinas teóricas e fragmentação de cursos de diferentes níveis de especializações, bem como da criação de cursos com licenciatura curta –, nem tampouco apontaram o excessivo rebaixamento dos níveis salariais.

Os relatores deixaram, entretanto, de ressaltar no documento que os militares cumpriram sua promessa de ampliar o número de vagas pelo aumento considerável do número de crianças por sala, e não pela construção de novas escolas como tinha sido anunciado. Pelo contrário, no documento atribuía-se aos professores a responsabilidade pelos fracassos na educação, acusando-os de terem preconceitos em relação às crianças pobres e práticas pautadas por uma metodologia antiquada.

Nessa direção, Carvalho ressalta que há

uma enorme pressão social sobre a educação e o professor, no sentido de lhes atribuir uma responsabilidade e um papel central na dinâmica da sociedade tecnocrática competitiva, cobrando-lhes a formação de pessoas para se integrarem às exigências dessa sociedade (CARVALHO, 2004, p. 13).

A autora reafirma o papel social do professor no que diz respeito a sua profissionalização e atuação junto aos estudantes, a sua capacidade de intervir e propor alternativas frente as interfaces impostas pelo mundo globalizado. Num contexto em que é impulsionado a lidar com diferentes paradigmas teóricos, muitas vezes sem ter compreensão profunda sobre os seus significados, em última instância, é o professor que se encontra diretamente envolvido na formação de estudantes e assegura a realização dessa tarefa. Sobre o professor recai concepções destoantes do seu cotidiano:

Tendências do pensamento sócio-histórico da modernidade e da pós-modernidade a saber: o professor como profissional competente como tributário do tecnicismo (neopositivismo) e do neoliberalismo; o professor como profissional reflexivo em sua confluência entre vitalismo e o pragmatismo de Dewey; o professor como profissional orgânico-crítico em suas relações com o neomarxismo gramsciano e a teorização crítica (Teoria Crítica). Já a tendência do professor como profissional pós-crítico aponta a visão pós-crítica expressa em correntes sociofilosóficas, como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo (CARVALHO, 2004, p. 22)

No cotidiano, entretanto, os professores estão inseridos no processo formativo, transforma e é transformado, concretiza experiências e promove apropriação de saberes, envolvimento em debates fazendo valer posições democráticas e participativas. A prática docente é efetivada com maior ou menor eficácia, minimamente põe em discussão valores veiculados socialmente e propicia mediação entre indivíduo e sociedade (CARVALHO, 2004).

Contrariamente às políticas que corroboram com a perda de vitalidade da escola pública e redução da sua oferta, os professores se posicionam pela elevação da qualidade do ensino e investem em sua própria formação, como indica o quadro anexo, uma amostragem do perfil profissional dos professores de três escolas da rede pública de ensino no estado do Rio de Janeiro, na qual aponta o tempo de atuação do professor no magistério e o nível de sua formação.

A realização do trabalho docente se situa num contexto complexo de profunda internacionalização das políticas públicas em âmbito econômico, político e social, e apresenta resistência na medida em que se concretiza noutras esferas, a elaboração conjunta de planos de ensino e diretrizes educacionais, como esforços ao aprimoramento da formação docente, criticamente às diretrizes impostas de modo vertical pelo Estado.

4 DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Ocorre que, em âmbito internacional, a partir de debates realizados no interior da Unesco, adquiriram inserção nas políticas públicas concepções formativas pautadas no pragmatismo de Dewey, sinalizando a necessidade de se flexibilizar a base formativa inicial para canalizar esforços à formação permanente, ao longo da vida.

Quando da elaboração do Relatório Jacques Delors, que pautaria as políticas educacionais nos anos noventa, os relatores da Unesco apresentaram uma proposta educacional no campo do desenvolvimento cognitivo e articulada às diretrizes para desenvolvimento econômico e social, com a seguinte expressão:

a Comissão está consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social. Muitas vezes atribui-se ao sistema de formação a responsabilidade pelo desemprego. A constatação só é justa em parte, e sobretudo, não deve servir para ocultar outras exigências políticas, econômicas e sociais a satisfazer, se se quiser alcançar o pleno emprego ou permitir o arranque das economias subdesenvolvidas. Dito isto, e voltando à educação, a Comissão pensa que *sistemas mais flexíveis*, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a *experiência profissional e o retomar da formação*, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego (DELORS, 1998, p. 17).

Os relatores defenderam explicitamente a criação de sistemas mais flexíveis de ensino, com uma maior diversidade de cursos, mais próximos às necessidades do mercado; a escola assumiria um papel central neste atual patamar de acumulação capitalista, pelo caráter formativo que possui no desenvolvimento das individualidades. “Mas”, argumentavam, “é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer

de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (DELORS, 1998, p. 18). À prática docente, a Comissão ressaltava a importância de assegurar aos estudantes as diferentes disciplinas das áreas do conhecimento, já que “O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação” (DELORS, 1998, p. 19). O aprender a conhecer era posto como o passaporte para a educação permanente, na medida em que dava as bases e o gosto para o desenvolvimento ao longo da vida.

As propostas contidas no relatório pareciam trazer uma inovação para a educação, um tesouro, mas, em verdade, concluíam o movimento iniciado por Dewey há um século, disseminando a ideia de se contribuir para a constituição de uma sociedade democrática e humanista, quando os objetivos eram direcionados ao aprofundamento das leis de mercado. Assim, na década de noventa despontaram diferentes movimentos que pareciam conter propostas inovadoras e “modernizadoras”, representativas de mudanças profundas na educação, sob o lema da “educação para um mundo possível para o século XXI”, amparada na perspectiva de uma educação permanente ou continuada.

O movimento filosófico em torno dessa perspectiva pareceu impingir bases humanistas às propostas da Unesco, tangenciando os interesses do mercado. Em *Educação permanente e formação dos professores* – um dos pilares do projeto educacional da Unesco –, Simões (1979) descreve o modo como o princípio de educação permanente foi sendo introduzido no ensino básico, em contrapartida às concepções situadas no campo do ensino tradicional, e a potencialização do movimento escolanovista. Simões argumenta que a concepção de educação permanente, adequada a uma sociedade em mudança, veicula a noção de continuidade no tempo e no espaço, considerando todas as influências capazes de dar forma ao ser humano. Esta perspectiva diferencia do ensino tradicional porque traz a concepção de avaliação formativa e introduz a concepção de ciclos no sistema educativo, desde a pré-escola até o ensino superior, proposta de educação inteiramente adequada à organização de uma nova sociedade, as *sociedades industriais*.

O resultado deste debate se manifesta na paulatina flexibilização que se põe efetivamente a partir das orientações emanadas da Unesco e o estreitamento político como Brasil no que diz respeito à aplicação das diretrizes educacionais e seu gerenciamento. O grande problema ainda não superado na regulamentação da formação docente diz

respeito a carga horária dispensada à formação inicial e ao conjunto das disciplinas curriculares, com elevação das horas de estágio, mas minimização de conteúdos teórico-práticos.

O esforço em elevar a quantidade de horas de formação inicial vai de encontro a reivindicação histórica dos professores, expressa por exemplo na Resolução nº02/2015, almeja assegurar melhores resultados e formação mais adequada ao profissional docente, alterando as diretrizes estabelecidas em âmbito internacional nos últimos cinquenta anos.

Se os organismos multilaterais colocam como horizonte a subordinação do ensino às leis de mercado, outras demandas manifestadas por educadores evidenciam o significado da educação e seu papel na sociedade contemporânea.

Torna-se imprescindível a demarcação de uma carga horária mínima de 3.200 horas, que assegure ao futuro educador conhecimento teórico em eixos formativos relacionados aos fundamentos da educação, à gestão, planejamento e avaliação, à didática e estágio supervisionado, a temas contemporâneos que lhe traga olhar abrangente sobre a sociedade. Por esse e outros fatores, há pelo menos quatro décadas que a Educação vem se constituindo como um campo de saber específico das Ciências Humanas, obtendo espaço de pesquisa nos programas de pós-graduação espalhados pelas universidades brasileiras e se diferencia em grande medida pela especificidade de suas pesquisas.

Na contramão da mercantilização do ensino, a formação inicial de professores e a formação em âmbito *stricto sensu* adquire relevância pela necessidade emergente de se compreender os problemas que permeiam todas as esferas de ensino, não apenas pelos resultados que emanam do processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente pela relação que se estabelece com a formação dos indivíduos, questão sensível na sociabilidade do capital. Tão relevante é essa questão que não cessa a realização de reformas na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, nem tampouco a aplicação de decretos e modificações na condução do ensino, buscando adequá-la a mercantilização.

Todavia, para além das reformas mercantilistas, sobre a educação recaem questões pertinentes às teorias da aprendizagem, estudos sobre metodologias de ensino, princípios de administração escolar, financiamento da educação, direito educacional, avaliação escolar, teorias do currículo, história e filosofia da educação, e tantas outras questões imprescindíveis ao aprimoramento da prática educativa.

É evidente que a formação teórica é condição essencial ao educador que atua na formação inicial de professores, todavia, tão importante é encontrar neste profissional

uma sólida base no campo da educação, adquirida na confluência entre ensino e pesquisa. Primordialmente incentivar e orientar estudantes a se tornarem pesquisadores e produtores de ideias e não simplesmente propagadores de conceitos, contudo, desvinculados da falsa concepção de que se aprende a aprender como mônadas isoladas na história dos homens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação com questões concretas do cotidiano mediatizadas pelas análises de fontes secundárias corrobora para o entendimento da realidade, visualizando contradições e construção de elementos novos. O contato com profissionais da educação e mapeamento da formação de professores na educação básica e sua atuação no magistério, proporcionou a aproximação com um período histórico com fontes escassas acerca do nível salarial que balizava a carreira docente. Fontes primárias como os primeiros jornais da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a partir de 1972, por exemplo, não indicam o valor salarial relacionado ao salário mínimo, mas entrevistas com professores aposentados propiciaram aproximação através da comparação com o poder de compra que os professores possuíam no início da carreira em meados dos anos sessenta e sua derrocada no final dos anos setenta, na colheita dos frutos amargos da ditadura militar.

Por outro lado, o levantamento de fontes permitiu o acesso a mudanças estruturais na atuação docente, desde o controle ideológico sobre o exercício da sua profissão ao processo de arrefecimento da sua formação intelectual, através da implantação de formações aligeiradas, iniciadas na reforma universitária por meio da Lei nº 5.540/68. Os questionamentos realizados no campo educacional indicavam que era preciso quebrar paradigmas e trazer à escola questões atraentes, conteúdos que se apresentassem ligados ao contexto social vivenciados pelos alunos.

Tais questões são identificadas em pesquisa qualitativa recente realizada por estudantes do curso de licenciaturas em Pedagogia a professores atuantes na rede pública de ensino, na qual emitem avaliação sobre trabalho desempenhado e os esforços para assegurar minimamente a qualidade do trabalho realizado. Curiosamente, a rede estadual do estado do Rio de Janeiro mantém um número razoavelmente elevado de professores com atuação profissional a mais de dez anos e formação em curso de especialização ou *stricto sensu*.

Na mesma perspectiva de Ribeiro, que rememora “a política educacional que produziu o atual descrédito da escola pública e do professor estava, e ainda está numa política cultural, que por sua vez só pode ser compreendida, quando articulada à política econômica que lhe serve de base e que tem caráter fundamentalmente antipopular” (RIBEIRO, 1995, p. 6), não se pode perder de vista a continuidade das ações interventoras de grupos privatistas. Como afirma Ribeiro, o professor possui importância histórica no processo de formação de crianças e adolescentes, e não pode ser dissociado da consciência de sua responsabilidade social e que a qualidade do trabalho está de certo modo vinculada ao desenvolvimento de uma unidade entre os professores, o que exige múltiplos esforços para reorganizar uma categoria bastante alvejada, mas ainda genuína no que diz respeito à natureza específica da sua razão de ser.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Dermeval Saviani

REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. “Educação e Pesquisa”, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Diferentes Perspectivas da profissão docente na atualidade*. Vitória: EDUFES, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.

FERREIRA JUNIOR, A. ; BITTAR, M. *A ditadura militar e a proletarização dos professores*. Educação e Sociedade, v. 27, p. 1159-1179, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>> Data de acesso: 25/05/2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. *A gênese do decreto N. 5.154/2004. Um debate no contexto controverso da democracia restrita*. Universidade Federal Fluminense, Revista on-line *Trabalho Necessário* – Ano 3, Nº. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>> Data de acesso: 25/05/2012.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Formação política do professor de 1º e 2º Graus*. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SARTÓRIO, L. A. V. *A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira – os programas de ensino do estado de São Paulo e dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema (1940-2008)*. São Carlos/ UFSCar: tese de doutorado, 2010.

SIMÕES, Antônio. *Educação permanente e formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

SOUZA, Rodrigo Augusto. *O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira*. 2004. Dissertação (mestrado) apresentada à PUC-PR.

VIANA, Cibilis da Rocha. *Reformas de Base e a política nacionalista de desenvolvimento – de Getúlio a Jango*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ANEXO

DOCUMENTO

Educação e Desenvolvimento Social – Subprojeto 1: estudo da implantação da escola de 8 anos. Secretaria de Planejamento da Presidência da República e Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. São Paulo, 1983.

Sistematização de Pesquisa Qualitativa realizadas com professores da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro entre agosto de 2013 a março de 2014, por estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRuralRJ, como requisito do Núcleode Ensino, Pesquisa e Extensão da Disciplina de Política e Organização da Educação.

Sistematização de Pesquisa Qualitativa realizadas com professores da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro entre agosto de 2013 a março de 2014, por estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRuralRJ, como requisito do Núcleode Ensino, Pesquisa e Extensão da Disciplina de Política e Organização da Educação.

Categoria: Perfil Docente

Objeto: Ensino Fundamental II

Descritores: Escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro

Ano: 2014

Quadro 1: Educação Básica

Docente	Nível de formação profissional	Tempo de atuação no Magistério	Disciplina ministrada	Avaliação docente sobre o Currículo Mínimo	Recuperação de crianças com baixo rendimento	Consideração sobre medidas que podem melhorar o ensino
S.O.E.	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Físicas e Biológicas.	20 anos	Ciências	Não é suficiente	Pesquisas em grupo com a participação do professor; Aula prática; Trabalhos e eventos ligados à realidade do aluno.	O governo deve fazer a sua parte
R.P.S	Graduação em Geografia; pós-graduação em Políticas territoriais, Política de	2 anos	Geografia	Deveria ser discutido de forma mais ampla	Na escola se realiza a recuperação paralela	Implementação de novas pedagogias e práticas escolares

	planejamento Urbano.					
C.G.S.	Graduação em Matemática; pós-graduação em matemática.	15 anos	Matemática	Promove uma formação básica homogênea, independentemente da região	Realização de recuperação paralela	Maior comprometimento por parte dos alunos e responsáveis
R.L.S.N.	Graduação em Pedagogia; pós-graduação em Educação Especial	7 anos	Suporte Técnico	Quando esta visa o processo de aprendizagem dos alunos a qual se destina, considero válido, mas não deve ser utilizado para facilitar a aprovação dos alunos, mas sim priorizar a real aprendizagem dos mesmos.	Primeiramente é realizado um levantamento pelo Serviço de Orientação Escolar, Supervisão e professores regentes para pesquisar os motivos que levam este aluno a apresentar tal rendimento. Quando necessário, este (a) aluno (a) é encaminhado aos setores que podem contribuir para seu melhor aproveitamento escolar.	Participação efetiva da família e melhores condições de trabalho
P.B.	Graduação em Letras (Inglês-Português)	10 anos	Língua Portuguesa e Inglês	Como já diz a sua denominação “mínimo”, atende dessa forma ao conteúdo necessário	São desenvolvidos trabalhos e projetos	Maior parceria entre família e escola
M.F.J.A.	Graduação em Ciências Físicas e Biológicas	15 anos	Ciências	Não emitiu opinião	São encaminhadas recuperações paralelas e o envolvimento dessas crianças em atividades de pesquisa e atividades práticas.	Redução do número de alunos em sala de aula e apoio para desenvolvimento de mais atividades práticas
S.B.A	Graduação em Letras; pós-graduação.	27 anos	Língua Portuguesa	Deve ser atualizado constantemente devido as mudanças que a sociedade atravessa	Aplicação de diferentes formas de avaliação, com ênfase nos assuntos em que (a) aluno (a) encontrou mais dificuldade.	O diálogo, a política da aproximação com a família do educando

Fonte: Escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental do estado do Rio de Janeiro