

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARILDA DE LIMA OLIVEIRA FERREIRA

**DISCURSOS SOBRE O MAL-ESTAR E O BEM-ESTAR DOCENTE E OS
PROCESSOS DE FORMAÇÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Goiânia
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARILDA DE LIMA OLIVEIRA FERREIRA

**DISCURSOS SOBRE O MAL-ESTAR E O BEM-ESTAR DOCENTE E OS
PROCESSOS DE FORMAÇÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente, Práticas Educativas

Orientadora:
Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães

Goiânia
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

de Lima Oliveira Ferreira, Marilda

Discursos sobre o mal-estar e o bem-estar docente e os processos
de formação e de profissionalização dos professores da educação básica
[manuscrito] / Marilda de Lima Oliveira Ferreira. - 2015.
cxxxviii, 178 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Educação (FE) , Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia,
2015.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui abreviaturas, lista de figuras.

1. Educação Básica. 2. Mal-estar Docente. 3. Bem-estar Docente. 4.
Professores. 5. Formação docente. I. Martins Oliveira Magalhães,
Solange, orient. II. Título.

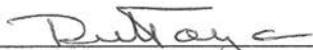
MARILDA DE LIMA OLIVEIRA FERREIRA

**DISCURSOS SOBRE O MAL-ESTAR E O BEM-ESTAR DOCENTE E
OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO
DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada aos dezoito dias do mês de novembro de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



Prof.^a Dr.^a Solange Martins Oliveira Magalhães – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof.^a Dr.^a Ruth Catarina Cerequeira Ribeiro de Souza – FE/UFG



Prof.^a Dr.^a Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz – IFG

Agradeço a Deus em primeiro lugar pela força de sempre!

Dedico esse trabalho a minha família que, de uma forma ou outra, colaboram para sua conclusão: Meus queridos e amados filhos: **Paula Millena, Orlando Augusto (Guto) e Leandro**, pelo carinho, preocupações, apoio e principalmente pela admiração que sempre tiveram por mim. Eu não tinha o direito de decepcionar vocês, por isso cheguei até aqui!

Meu esposo **Orley** que soube compreender e aceitar as ausências necessárias.

A meu querido pai **Pedro Augusto** que mesmo não compreendendo a importância desse mestrado na minha vida, soube respeitar e aceitar minha decisão.

A minha querida professora e sogra **Roma Helrigel**, a quem devo o meu ingresso na carreira docente.

Sempre me apoiando em toda minha trajetória pessoal e profissional. De forma especial, dedico esse trabalho a duas pessoas importante demais na minha vida e que, se não tivesse indo embora tão precocemente (pelo menos para mim), estariam muito felizes me aplaudindo, assim como fizeram durante toda nossa convivência: Minha mãe **Lázara Batista** e meu sogro **Orlando Ferreira** (in memória). Saudades e Lembranças Eternas!!!

Dedico também aos meus **amigos e colegas da UEG** – Câmpus de Iporá, que torceram por mim e se fizeram presentes na construção desse trabalho.

Dedico aos meus **companheiros da REDECENTRO** – UFG a quem aprendi a respeitar e admirar intelectualmente e também como ser humano que acolhe, orienta, contribui, ouve, fala...

Agradeço aos **professores e funcionários do curso** de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

Agradeço a **Profa. Dra. Vanderleida Queiroz** pelo apoio em termos teórico, prático e humano.

Agradeço a **Profa. Dra. Ruth Catarina C. R. de Souza** pela oportunidade da convivência profícua respeitosa que me ajudaram no crescimento pessoal e profissional.

Agradeço a **Profa. Dra. Solange M. O. Magalhães** pelas correções pontuais, pertinentes, precisas e generosas. Agradeço pelo convívio profissional na pós-graduação.

Cora Coralina diz: **Não Sei**

“Não sei... se a vida é curta ou longa demais pra nós,

Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,

se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe,

Braço que envolve,

Palavra que conforta,

Silêncio que respeita,

Alegria que contagia,

Lágrima que corre,

Olhar que acaricia,

Desejo que sacia,

Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais,

Mas que seja intensa, verdadeira, pura... Enquanto durar".

E eu, agradeço aos que fizeram minha passagem por esse mestrado ser intensa e verdadeira.

Sem citar nomes, cada um sabe com qual intensidade tocou meu coração.

"Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo"

(LARROSA e KOHAN, 2004, p. 1).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Quadro com o quantitativo de professores formados pela FECLIP/UEG, Câmpus Iporá, de 1988 a 2015 por curso, tipo de licenciatura, modalidade e situação de funcionamento do curso

Fonte: Quadro construído pela autora a partir de dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica da UEG – Câmpus de Iporá – 2015.....46

Ilustração 2 – Quadro com a relação dos artigos selecionados para análise que abordam o mal-estar e bem-estar docente da educação básica, publicados em periódico da educação com qualis A e B, no período de 2010-2015 – 1º Semestre da região sul do país.

Fonte: Quadro construído pela autora a partir das informações contidas nos artigos selecionados para análise.107

LISTA DE SIGLAS

ANFOP Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEDd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDBTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE Conselho Estadual de Educação
CNE Conselho Nacional de Educação
EAD Educação à Distância
ESEFEGO Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
FAESP Fundação Antares de Ensino Superior, Pós-Graduação e Extensão
FaE/UFPel Faculdade de Educação da Universidade federal de Pelotas
FAI Faculdade de Iporá
FECLIP Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iporá
FHC Fernando Henrique Cardoso
GT Grupo de Trabalho
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES Instituições de Ensino Superior
IFGOIANO Instituto Federal Goiano
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP Licenciatura Plena Parcelada
MEC Ministério da Educação e Cultura
OBIPD Observatório Internacional da Profissão Docente
PNPGs Planos Nacionais de Pós-Graduação
PDI Plano de Desenvolvimento Institucional
PUC-RS Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REDECENTRO Rede de pesquisadores sobre o professor da Região Centro-Oeste
UEG Universidade Estadual de Goiás
UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFG Universidade Federal de Goiás

UFMT Universidade Federal de Mato Grosso

UFMS Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFU Universidade Federal de Uberlândia

UFT Universidade Federal do Tocantins

UnB Universidade de Brasília

UNIANA Universidade Estadual de Anápolis

UNIP Universidade Paulista

UNIUBE Universidade de Uberaba

UNOPAR Universidade Norte do Paraná

UnUs Unidades Universitárias

RESUMO

FERREIRA, Marilda de Lima Oliveira. Discursos sobre o mal-estar e o bem-estar docente e os processos de formação e de profissionalização dos professores da educação básica. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

Vinculada à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, esta pesquisa tem como tema o mal-estar e o bem-estar docente dos professores da educação básica. Integra os trabalhos desenvolvidos pela Rede de pesquisadores sobre professores(as) na Região Centro-Oeste (REDECENTRO) que procuram ampliar o conhecimento sobre o professor. O problema dessa investigação foi assim proposto: o que dizem as publicações dos periódicos Qualis A e B, no período de 2010-2015 (1º semestre) da região sul do Brasil sobre o mal-estar e o bem-estar docente, com referência aos professores da educação básica, relativamente aos processos de formação e de profissionalização? O *objetivo geral* da investigação consistiu em analisar e compreender as relações entre o mal-estar e o bem-estar docente e os processos de formação e de profissionalização dos professores da educação básica, construídas nos periódicos Qualis A e B, no período de 2010-2015 (1º semestre) da região sul do Brasil. Para tanto, procuraremos responder aos seguintes *objetivos específicos*: Compreender a universidade pública brasileira e sua configuração na atualidade, como contexto privilegiado da formação e da profissionalização; b) analisar a trajetória da formação e da profissionalização de professores da educação básica no Brasil, levando em conta a legislação que regulamenta esses processos; c) sistematizar e analisar os conceitos de mal-estar e bem-estar docente, buscando apreender sua historicidade nas produções estrangeiras e nacionais; d) analisar a produção brasileira dos periódicos em educação, com foco nas abordagens epistemológicas explicitadas e nas relações que os autores estabelecem entre mal-estar e bem-estar e os processos de formação e de profissionalização dos professores, percurso desenvolvido para compreender as relações entre mal-estar e o bem-estar docente com os processos de formação e de profissionalização dos professores da educação básica, explicitadas nas publicações dos periódicos qualis A e B, no período de 2010-2015 (1º semestre) da região sul do Brasil, particularmente nos periódicos: Revista e Realidade, Revista Por Escrito e Revista Cadernos de Pesquisa, período 2010-2015 (1º Semestre). O estudo partiu do entendimento de que mal-estar e bem-estar docente são fenômenos que convivem dialeticamente nos processos de trabalho, tendo sua origem no enfrentamento de todos os condicionantes da profissão de professor, sobretudo os relacionados às transformações que ocorreram na educação após meados dos anos 90. Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa, pautada no materialismo histórico dialético. Os autores que deram sustentação à produção teórica pertencem à mesma base crítica, como destaque e suporte ao posicionamento político contra-hegemônico aqui assumido. No conjunto, fundamentaram a discussão teórica sobre: 1) a universidade pública e suas crises, advindas da inserção dos ideais neoliberais na educação após os anos 1990; 2) formação de professores e os desdobramentos dos ideais capitalistas nas políticas e na legislação a elas relacionadas; 3) conceitos de mal-estar e bem-estar docente, construção que objetivou apreender a historicidade das temáticas, concepções produzidas, em busca da construção dialética do conceito de mal-estar e bem-estar docente, e sua relação com os processos de formação e profissionalização dos professores da educação básica. A construção teórica associa-se à empírica, que identificou três artigos que tratavam o assunto, no período proposto. A análise possibilitou compreender que os discursos construídos nos periódicos qualis A e B podem ser assim resumidos: a) mal-estar e bem-estar na educação básica não é tema recorrente nas publicações; b) é quase ausente a discussão do tema na perspectiva crítica contra-hegemônica.

Palavras-chave: Professores. Educação Básica. Mal-estar docente. Bem-estar docente. formação. Profissionalização.

ABSTRACT

FERREIRA, Marilda de Lima Oliveira. Speeches about Teachers' Uneasiness and Welfare and processes of formation and professionalization of teachers of Basic Education. 154 sheet. Dissertation (Mastership in Education) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia-Goiás-Brazil, 2015.

This work is linked to the Research Line *Teachers' Professionalization and Educational Practices*, of the Post-graduation Program in Education, of the Education College of Federal University of Goiás-Brazil. This research has as central theme Uneasiness and Welfare of Basic Education teachers. The work is part of the ones developed by researchers on teachers profession in Brazilian Middle West (REDECENTRO), which look for enlarge knowledge about teachers. The question of this investigation, which consisted in its general objective, was proposed as follows: what is written in publications of the most important periodicals of Educational area in in Brazilian southern region (Qualis A and B), in the period 2010-2015 (first semester) about Teachers' Welfare and Uneasiness as well as about processes of formation a professionalization of teachers? To reach this aim, we looked for answering the following specific objectives: a) understanding Brazilian public university and its now-a-days configuration as the privileged context of formation and professionalization; b) analyzing the paths of Basic Education teachers' formation and professionalization, by considering legislation which rules these processes; c) methodically arranging and analyzing the concepts of Teachers' Uneasiness and Teachers' Welfare, looking for apprehending its historicity in foreigner and Brazilian publications; d) analyzing Brazilian production in periodicals of the educational area, focusing the expressed epistemological approaches and the relationships established by the authors between Teachers' Uneasiness, Teachers' Welfare and the processes of formation and professionalization of Teachers, in order to understanding the relationships between Welfare and Uneasiness to Basic Education Teachers' formation and professionalization processes expressed in the publications analyzed, mainly in *Revista Educacion e Realidade*, *Revista Por Escrito e Revista Cadernos de Pesquisa*, in the period from 2010 to 2015 (first semester). The study departed from the understanding that Teachers' Uneasiness and Teachers' Welfare are phenomenons which cohabit dialectically in the labor processes, having its origin over the confrontation of all the conditionings of the teaching profession, mainly those related to the transformations occurred in education after the meddle of the decade of 1990. This study is a bibliographical research with a qualitative approach, with basis on the historical dialectical materialism. The authors who supported theoretically the production belong to the same critical basis, with prominence and support to the counterhegemonic political posture here assumed. Together, they supported the theoretical discussion about: 1) public university and its crisis, with origin in insertion of neoliberal ideas in education, after the 1990 years; 2) teachers' formation and the unfolding of capitalistic ideals in policies and legislations related to that formation; 3) the concepts of Teachers' Uneasiness and Welfare, whose construction had as aim to apprehend the historicity of the themes and conceptions produced by looking for their dialectic construction and its relationship to the processes of formations an professionalization of teachers of basic education. The theoretical construction is associated to the empirical one, which identified three papers that dealt with the subject in the considered period. The analysis made it possible to understand that the speeches constructed in the Periodicals Qualis A and B can be summarized as follows: a) teachers' uneasiness and teachers' welfare in basic education are not uneventful themes in those publications; b) is almost absent the discussion of these themes from a critical counterhegemonic perspective; c) there is no proposal of intervention on teachers' uneasiness nor incentive to teachers' welfare in teaching field of Basic Education.

Keywords: Basic education Teaching. Counter-hegemony. Teachers' Uneasiness. Teachers' Welfare.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DA PROFISSIONALIZAÇÃO: UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA	26
1.1 A universidade pública na atualidade: dificuldades e entraves	27
1.2 Universidade pública no estado de Goiás	33
1.3 Universidade Pública – Câmpus de Iporá da UEG	44
2 A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	52
2.1 Formação docente no Brasil: a partir de uma perspectiva epistemológica e política	55
2.2 Profissionalização docente no Brasil: alguns pontos para reflexão	70
2.3 A formação docente no Brasil: refletindo sobre os rumos de uma formação crítica e emancipadora a partir da proposta da Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste	75
3 O MAL-ESTAR E O BEM-ESTAR DOCENTE: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	84
3.1 O mal-estar e o bem-estar docente nas pesquisas estrangeiras e nacionais: concepções e perspectivas	86
3.2 O mal-estar e o bem-estar docente na perspectiva dialética	96
4 AS PRODUÇÕES SOBRE O MAL-ESTAR E O BEM-ESTAR DOCENTE NOS PERIÓDICOS BRASILEIROS DE EDUCAÇÃO	102
4.1 Procedimentos metodológicos de seleção e caracterização do <i>corpus</i> da pesquisa	104
4.2 Os discursos sobre o mal-estar e o bem-estar docente	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	148
Apêndice A: Relação de periódicos da educação – qualis A e B, da região sul do Brasil conforme avaliação emitida em 2014	149
Apêndice B: Quadro descritivo dos periódicos em que os artigos analisados estão	151

publicados.....	
Apêndice C: Descrição dos artigos selecionados para análise que abordam o mal-estar e bem-estar docente na educação básica, publicados em periódico da educação com qualis A e B, no período de 2010-2015 – 1º semestre, na região sul do Brasil.....	152
Apêndice D: Ficha de análise - construída a partir de modelo criado pela REDECENTRO e adaptado por Queiroz (2014).....	154
Apêndice E: Tabela com a concorrência, em porcentagem, dos processos seletivos para os cursos de licenciatura da UEG – Câmpus- Iporá nos últimos 13 anos.....	156
Apêndice F: Tabela com número de ingressantes por curso da UEG – Câmpus Iporá – 1991/2015.....	157
Apêndice G: Tabela com número de formandos por curso regular da UEG – Câmpus Iporá – 1991/2014.....	158
Apêndice H: Tabela com percentual de funções docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino no estado de Goiás e município de Iporá– censo de 2013.....	159
Apêndice I: Referências constantes dos trabalhos analisados	160
ANEXOS	166
Anexo 1: Instrumento de análise produzido pela REDECENTRO.....	167
Anexo 2: Lista de periódicos da área de educação da região sul (atualizada em 30/10/2014) – publicada pelo Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação - FEPAE Sul.....	178

INTRODUÇÃO

As mudanças sociais acontecidas na contemporaneidade têm provocado reflexos na educação e na profissão docente, sobretudo no que se refere às políticas educacionais e as novas exigências no exercício da docência, no caso em específico desta pesquisa, aquela exercida na educação básica. A imbricação dos valores mercantis, característicos do sistema neoliberal, no cotidiano da educação, em todos os níveis e modalidades, fez com que aumentasse o grau de cobrança em relação ao desempenho da profissão de professor.

Conforme Chauí (1999, p. 221), o que vivenciamos na educação pública brasileira é um processo de precarização do trabalho do docente que atinge todos os níveis de ensino. No caso dos professores universitários formadores de professores, essa precarização se materializa mediante o “aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, as multiplicações de comissões e relatórios, etc.”. Em relação a essa precarização ainda, Mancebo (2007) chama atenção para a intensificação da flexibilização das tarefas e também da nova relação com o tempo, fatores que vem afetando as rotinas acadêmicas e o dia-a-dia das instituições de ensino superior, além de convocar a subjetividade do trabalhador para o centro dos processos de trabalho.

No entanto, mesmo diante de tantas evidências quanto à necessidade de melhorar as condições em que o docente na universidade exerce sua função, não percebemos nenhum movimento no sentido de reverter à situação. Pelo contrário, o que percebemos nos estudos de Chauí (1989, 1999, 2001 e 2003), Bianchetti e Machado (2007), Mancebo (2007), Coimbra (2009), Sguissardi e Silva Júnior (2009), Freitas (2009), Bianchetti (2010), Castro (2010) Alcadipani (2011), Magalhães e Limonta (2011), Trein e Rodrigues (2011), Godói e Xavier (2012), Vilaça e Palma (2013), Rego (2014), Queiroz (2014) e Nóvoa (2015), é a intensificação das exigências em relação a produtividade cobrada principalmente por meio de publicações. Embora muitos deles não utilizem a expressão mal-estar docente, os autores estão discutindo e até mesmo contestando a situação de proletarização do trabalho docente na universidade. A esse respeito, Rego (2014, p. 345) nos alerta no tocante à necessidade de superar a fase da

discussão no sentido de avançar para os apontamentos de “mudança de rotas” sob pena de se chegar a perigosas consequências para o meio acadêmico.

Todo esse movimento de precarização que se observa na universidade se reproduz, de alguma maneira, na educação básica. O cenário da escola pública brasileira mostra os constrangimentos impostos aos docentes na atualidade, devido à subordinação do trabalho realizado aos ditames do capital aponta na direção do *tema* desenvolvido nesse trabalho mal-estar e bem-estar docente na educação básica.

Nesse panorama, observa-se que o trabalho docente está marcado por exigências de resultados em um tempo e salários diminuídos, independente das condições em que se desenvolve o trabalho, está o professor. Esse processo de cobranças por resultados sem que condições materiais, salariais e de formação sejam efetivadas pelos sistemas de ensino, vem causando desdobramentos sobre a saúde física, biológica e mental do professor. Isso despertou o interesse de pesquisadores, que desenvolveram pesquisas sobre o tema, com enfoques, abordagens e perspectivas diferenciadas. Buscando traçar uma linha do tempo em relação à evolução das pesquisas, supracitadas, podemos começar com Hicks (1933), que apontava a presença de sintomas nervosos nos professores; Randall (1951) indicava o agravamento dos sintomas nervosos; Berger (1957) também fala da intensificação dos sintomas nervosos, mas avançando ao instituir o termo mal-estar com a profissão. O estresse e a síndrome de burnout foram discutidos em perspectivas diferenciadas por Freudenberger (1974), perspectiva clínica; Cherniss (1980), perspectiva organizacional; Polaine (1982) como ansiedade; Blase (1982) como um estado emocional do ponto de vista positivo e subjetivo; Sarason (1983), perspectiva sócio-histórica; Malasch e Jackson (1986), abordagem sociopsicológica. Dunham (1992) já preferiu abordar os aspectos positivos da profissão docente; Esteve (1995, 1999a, 1999b), responsável por popularizar o termo mal-estar docente, o discutiu como sendo o resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, ou seja, na perspectiva sócio-histórica. Já Jesus (1998; 2002; 2004; 2006; 2007), buscando fugir desse movimento de discussão e, portanto, apenas da divulgação do mal-estar, mudou-se o foco para o bem-estar docente, mediante uma abordagem psicológica, entretanto positivista.

Além de voltar-se para os docentes da educação básica, podemos dizer que o outro ponto em comum de todas as pesquisas apontadas reside no fato de que o mal-

estar docente, ou seja, os efeitos negativos da profissão sobre o professor é discutido em separado do bem-estar ou efeitos positivos. São vistos como situações antagônicas em que uma impede a instalação da outra. Assim concebido, ou o professor, em relação com a profissão, está descontente, com sentimento e sensações de sofrimento, angústia, aflição, ansiedade, ou satisfeito, contente com a profissão. Dessa forma, mal-estar e bem-estar não são considerados como um fenômeno com possibilidade de dialogar, de ser vivido pelo mesmo profissional.

Em meio a esse contexto complexo e diversificado que está envolto a discussão sobre os conceitos de mal-estar e bem-estar docente, as pesquisas também debatem sobre a mesma temática no ensino superior, buscam compreender o que estão circulando na literatura especializada, como o trabalho de Queiroz (2014), a quem filiamos, propondo um debate do ponto de vista dialético. Esse movimento busca ajudar a pensar a temática mal-estar e bem-estar como produtos históricos, também manifestações subjetivas, que ocorre mediante vários condicionante envolvidos nas relações sociais construídas.

Com Queiroz (2014) iniciamos construindo o entendimento de que mal-estar e bem-estar são fenômenos que devem ser explicados numa perspectiva crítica. Defende-se a convivência dialética entre ambos os conceitos e ainda que estão diretamente vinculados às mudanças políticas e sociais, sobretudo aquelas ocorridas na educação a partir dos anos 1990, as quais aumentaram as exigências ao trabalho dos professores. Logo, o interesse pelos estudos do mal-estar e bem-estar docente.

Num cenário social complexo, diversificam-se os enfoques de estudos sobre a temática, impondo a necessidade de se questionar o que vem ocorrendo em todos os níveis e modalidades da educação, sobretudo após meados dos anos 90, que fez aumentar sistematicamente o mal-estar docente. Isso envolve entender que, no período, as ideias do capitalismo passaram a fazer parte das instituições de ensino não só do Brasil, mas de tantos outros países Latino-americanos. As exigências demandadas pelas políticas implantadas pelos governos neoliberais, sobretudo no que diz respeito ao trabalho docente, intensificaram as cobranças a esses profissionais, sem, contudo, oferecer condições financeiras, materiais e de formação aos professores que nela atuam. Em se tratando da situação dos docentes da educação básica, foco de nossa análise, essas demandas políticas têm controlado e avaliado o trabalho docente, aspectos que

têm favorecido a precarização do trabalho, uma vez que as demandas de avaliação e controle baseiam-se na lógica neoliberal.

Instaura-se, ideologicamente, um contexto de descaso pelo estudo do fenômeno do mal-estar e bem-estar docente numa perspectiva crítica dialética. O que se percebe, aspecto também identificado por Queiroz (2014), é que muitas pesquisas analisam via perspectiva biológica, o consideram como algo individual, onde o sujeito é o culpado por essa manifestação, fato que acaba intensificando o mal-estar docente.

Nesse sentido, ao se *problematizar* o que envolve a questão do mal-estar e bem-estar docente entre os professores, se faz importante a realização de uma pesquisa para refletir, de forma crítica, o que ocorre com os docentes da educação básica, como algo contextualizado e carregado de historicidade e que, portanto, no nosso entendimento, não pode ser explicado somente como causa biológica, psicológica ou sociológica, como algo que pode ser curado apenas com medicamentos e terapias.

O mal-estar docente não é temática inédita, mas ainda demanda pesquisas, não só por ser um problema recorrente nas instituições de ensino, que traz consequências graves ao professor, ao estudante e à sociedade, mas especialmente devido a complexidade que envolve todo o processo de discussão, foco de nossa pesquisa. Acreditamos que investigar as produções que discutem o mal-estar e o bem-estar docente, apresentados em forma de artigos científicos publicados em periódicos da educação, constitui-se em uma trajetória necessária e importante para que se possa avançar em relação a estudos anteriores. Revela como tem sido produzido conhecimento sobre a temática e o como essa está sendo publicada, orientando assim o entendimento da ação de muitos professores.

É importante considerar que esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Integra os trabalhos desenvolvidos pela Rede de pesquisadores sobre professores(as) na Região Centro-Oeste (REDECENTRO)¹ Rede de pesquisadores que abarca professores

¹ A Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores(as) na Região Centro-Oeste, compõem-se atualmente de 22 professores pesquisadores, 09 bolsistas de graduação, 10 doutorandos, 8 mestrados, e 11 colaboradores, e, por meio de um movimento coletivo e interinstitucional, tem buscado compreender os diferentes elementos e aspectos que compõem e envolvem as pesquisas em Educação (dissertações e

e estudantes de Programas de Pós-Graduação em Educação de sete universidades da região Centro-Oeste², além de pesquisadores de outras IES e de professores da rede pública de educação básica. O grupo que compõe a Redecentro vem, desde sua criação no ano de 2004, por meio de pesquisa interinstitucional sobre professores(as) conhecendo as produções acadêmicas desses programas com objetivo de perceber “se e como a atual produção acadêmica sobre professores está contribuindo para o avanço do conhecimento científico e para a melhoria dos processos e das práticas educacionais” (SOUZA e MAGALHÃES, 2011, p.19).

Esta informação é fundamental para o entendimento de que esta pesquisa constitui-se parte dos estudos que a Redecentro, ao associar-se ao Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD), da Universidade de Barcelona, propôs-se a desenvolver. Assim como ocorre na Redecentro, esse observatório tem como objetivo analisar as produções acadêmicas sobre o tema “professores”, no entanto, em âmbito mais abrangente, isto é, local, nacional e internacional (MACHADO, 2014; QUEIROZ, 2014; BERNARDES, 2013). Buscando atender ao proposto, duas outras pesquisas sobre o tema já se concluíram na Redecentro da UFG, quais sejam: tese de doutorado, denominada “O mal-estar e bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação”, de Queiroz (2014) e também a dissertação de mestrado intitulada “Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras”, de Machado (2014). As pesquisadoras desenvolveram estudos tendo como objeto teses e dissertações já publicadas sobre o assunto no período compreendido entre os anos de 2000 a 2011.

Em continuidade a pesquisa bibliográfica realizada pelas autoras supracitadas, sobre os conceitos de mal-estar e bem-estar docente que foram produzidos em teses e dissertações, esta pesquisa contribui no sentido de conter um estudo que complementa a

teses) que versam sobre o professor, na Região Centro-Oeste do país (ANES, 2013; SOUZA e MAGALHÃES, 2012).

² “Os sete programas de pós-graduação em Educação que compõem a Redecentro são da Universidade Federal do Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esclarecemos que, pela organização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a UFU e a UNIUBE são classificadas também dentro da Região Centro-Oeste. Já a UFT é incluída na Redecentro como parte do Centro-Oeste, segundo Souza e Magalhães (2011), em função da relação histórica estabelecida com esta região do país (ANES, 2013, p. 16)”.

compreensão de conceitos atualmente construídos sobre o mesmo fenômeno, com recorte nos artigos científicos publicados em periódicos Qualis A e B, dos últimos cinco anos e meio, da região sul do Brasil. Assim se constitui o nosso *problema*: o que dizem as publicações dos periódicos Qualis A e B, no período de 2010-2015 (1º semestre) da região sul do Brasil sobre o mal-estar e o bem-estar docente, com referência aos professores da educação básica, relativamente aos processos de formação e de profissionalização?

A escolha pelo estudo da temática mal-estar e bem-estar docente na educação básica deve-se ao fato de a pesquisadora ser professora na educação básica há mais de 27 anos e também por, estar na docência dos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática, todos de licenciatura, na Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Iporá, há mais de 13 anos, formando professores para atuar na educação básica de Iporá e região.

Considera-se que as condições políticas implantadas no campo da formação docente, a partir da década de 1990, ainda que não exclusivamente, comprometem e condicionam as práticas políticas dos professores e, conseqüentemente, tem afetado a educação que se desdobra na prática docente. Partimos do princípio de que as reformas educacionais, ocorridas na segunda metade da década de 1990, impuseram condições utilitárias que implicam na atuação do docente do ensino superior processos marcados por mecanismos de avaliação institucional e do conhecimento centralizados e desvinculados da prática cotidiana do trabalho do professor, típicos de um modelo produtivista e pragmático. Destarte, ao construir a problemática de estudo, ainda podemos destacar a diversificação e o aumento de trabalho desse profissional que vem se desdobrando para conseguir compor sua carga horária e a administrar seu currículo de forma que consiga obter a pontuação necessária para manter em alta a capacidade de produção.

A situação de mal-estar entre os professores é presente e visível, de um modo em geral, o que nos levou a questionar como isso se reflete na formação e na profissionalização dos professores da educação básica, práticas das quais se ocupa a universidade. Entendemos que esses professores sofrem condicionantes tão severos quantos os vivenciados pelos professores da universidade e que o mal-estar docente pode ser uma experiência concreta desde os processos de formação e de

profissionalização. A partir desse entendimento, propusemos realizar esta pesquisa, estabelecendo como *objetivo geral*: analisar e compreender as relações entre o mal-estar e o bem-estar docente e os processos de formação e de profissionalização dos professores da educação básica, construídas nos periódicos Qualis A e B, no período de 2010-2015 (1º semestre) da região sul do Brasil.

Para tanto, procuraremos responder aos seguintes *objetivos específicos*, mediante a construção de cada capítulo:

- Compreender a universidade pública brasileira e sua configuração na atualidade, como contexto privilegiado da formação e da profissionalização;
- Analisar a trajetória da formação e da profissionalização de professores da educação básica no Brasil, levando em conta a legislação que regulamenta esses processos;
- Sistematizar e analisar os conceitos de mal-estar e bem-estar docente, buscando apreender sua historicidade nas produções estrangeiras e nacionais;
 - Analisar a produção brasileira dos periódicos em educação, com foco nas abordagens epistemológicas explicitadas e nas relações que os autores estabelecem entre mal-estar e bem-estar e os processos de formação e de profissionalização dos professores;
 - Compreender as relações entre mal-estar e o bem-estar docente com os processos de formação e de profissionalização dos professores da educação básica, explicitadas nas publicações dos periódicos Qualis A e B, no período de 2010-2015 (1º semestre) da região sul do Brasil, particularmente nos periódicos: Revista e Realidade, Revista Por Escrito e Revista Cadernos de Pesquisa, período 2010-2015 (1º Semestre).

As definições em relação às escolhas e justificativas quanto aos caminhos investigativos orientadores da realização dessa pesquisa, tem como principal norteador o caminho metodológico construído coletivamente pela Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professor da Região Centro-Oeste.

Frente ao exposto, é possível afirmar que são muitos os desafios enfrentados por um pesquisador em um processo de investigação, dentre eles destacam-se a definição do método, da abordagem do estudo, do tipo de pesquisa, dos procedimentos a ser utilizados, a análise a ser desenvolvida, para que os objetivos propostos sejam alcançados, podendo assim, propor intervenções na realidade.

Oliveira (2001, p.18) postula que as definições metodológicas de uma pesquisa devem representar uma escolha consciente em meio às diversas possibilidades “explicativas dos diferentes métodos, situando as peculiaridades de cada qual, as diferenças, as divergências, bem como os aspectos em comum”. Portanto, apoiados nos autores já citados, como em Almeida e Tello (2013, p.18), reforçamos o imperativo de o pesquisador deixar claro em seu trabalho “desde onde se investiga”.

Souza e Magalhães (2012, p.669) ao discutir a questão do método e da metodologia desenvolvidas nas produções acadêmica sobre professores(as) dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste, período 1999 a 2009, mostram “as dificuldades na busca do posicionamento conceitual e aprimoramento metódico e metodológico da produção”. As autoras nos chamam a atenção para a “necessidade de maior rigor teórico-metodológico, o que implica clareza da intencionalidade metódica, das escolhas ontológicas e gnosiológicas” que, segundo Japiassu e Marcondes (2001), são aquelas relacionadas, respectivamente, a teoria do ser em geral, a do "ser enquanto ser", isto é, do ser considerado independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua capacidade de perceber e entender bem as coisas; a teoria do conhecimento que objetiva saber a origem, a natureza, o valor e os limites da faculdade de conhecer das pesquisas. Buscamos, de forma intencional, explicitar que nosso caminho investigativo pauta-se no *materialismo histórico dialético*.

Para conceituar o método, apoiamo-nos em Souza e Magalhães (2011, p. 49), que o define como “uma compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento; ou se quisermos, representa o 'caminho' a ser trilhado na construção do conhecimento”. É por esta razão que a escolha consciente do método, ainda segundo Souza e Magalhães (2011, p.59), “subtende invariavelmente assumir as exigências de posicionamentos de caráter ontológico, gnosiológico, epistemológico e metodológico, as quais identificam efetivamente um modo de aproximar-se da realidade”.

Oliveira (2001), ao discutir os caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas também ressalta a importância do pesquisador assumir um método e proceder de forma criteriosa e coerente com as premissas teóricas que o norteiam. Oliveira (2001, p. 17) assinala ainda que a escolha de um método, “não representa tão somente um

caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador”, assim como Souza e Magalhães (2014).

Considerando que essa pesquisa segue os passos do método dialético, a concebemos como um trabalho interdisciplinar que integra, em nível interno, elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos, e em nível externo, determinantes da realidade sócio-histórica (SOUZA; MAGALHÃES, 2014). Com essa base metódica, seus princípios epistemológicos e aspectos metodológicos, buscar-se-á responder nosso **objetivo principal** - analisar e compreender as relações entre o mal-estar e o bem-estar docente e os processos de formação e de profissionalização dos professores da educação básica, construídas nos periódicos Qualis A e B, no período de 2010-2015 (1º semestre) da região sul do Brasil.

Os estudos acerca do mal-estar e bem-estar docente na educação básica, objeto de estudo dessa pesquisa, teve uma **abordagem qualitativa** que, segundo Chizzotti,

Implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p.221).

Nessa mesma linha de raciocínio, Souza e Magalhães (2012, p. 673), ressaltam que “uma pesquisa qualitativa tende a pender para os estudos de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem, nas suas interações pessoais e sociais, nas quais tecem os significados e constroem a realidade”. Desse modo, de acordo com Lima e Miotto (2007), uma pesquisa de abordagem qualitativa traz em seu cerne as especificidades de seu objeto de estudo, sendo ele configurado por sua condição histórica, pela consciência histórica, a identidade com o sujeito, a ideologia intrínseca e extrínseca e ainda por ser essencialmente qualitativo. Dessa forma, a pesquisa qualitativa dá condição ao pesquisador de romper com a forma linear de

percorrer o longo caminho existente entre a dúvida inicial e as certezas provisórias que vão se construindo.

O tipo de pesquisa definido para essa investigação é a *bibliográfica*, pois, conforme Gil (2008, p. 50), esse é um tipo de pesquisa que “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A partir dessas colocações, segundo Anes (2013, p.21) “procedemos com a análise crítica e contextualizada sobre o nosso objeto de pesquisa” - mal-estar e bem-estar docente da educação básica.

A pesquisa bibliográfica aqui apresentada seguiu os passos sugeridos por Lima e Miotto (2007), assim, cumprimos uma sequência contínua de procedimentos composta por quatro etapas. Passemos a descrevê-las. Elaboração do projeto de pesquisa, etapa em que fizemos escolhas a cerca da definição do assunto, na formulação do problema de pesquisa e na elaboração do plano que visa buscar as respostas às questões formuladas. A seguir fomos para a investigação das soluções, fase em que nos empenhamos com levantamento da bibliografia e das informações contidas na bibliografia. Em ato contínuo, nos dedicamos na realização da análise explicativa das soluções, etapa em que depende da capacidade crítica do pesquisador em proceder com a análise do conteúdo das afirmações expressas na bibliografia utilizada. Como parte final do processo de investigação constituindo-se das análises e reflexões dos documentos, temos a síntese integradora. Compreende as atividades relacionadas à apreensão do problema, investigação rigorosa, visualização de soluções e síntese. É o momento de conexão com o material de estudo, para leitura, anotações, indagações e explorações, cuja finalidade consiste na reflexão e na proposição de soluções (p. 41).

Considerando a lógica exposta e ainda segundo Lima e Miotto (2007), iniciamos a busca de dados por meio da adoção de critérios que demarcam o universo de estudo, norteando a seleção do material. Nessa direção, definimos,

- a) o parâmetro temático – as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos; b) o parâmetro lingüístico – obras nos idiomas português, inglês, espanhol, etc.; c) as principais fontes que se pretende consultar – livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos, etc.; d) o parâmetro cronológico de publicação – para seleção das obras que comporão o universo a ser

pesquisado, definindo o período a ser pesquisado (LIMA e MIOTO, 2007, p. 41).

O principal procedimento de uma pesquisa bibliográfica é a leitura e, segundo Lima e Miotto (2007, p. 41), por meio dela que podemos “identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência”. Assim, leituras consecutivas de artigos, livros e documentos foram necessários para que obtivêssemos as informações e os dados indispensáveis em cada momento da pesquisa.

A postura dialética retroalimentará o trabalho desenvolvido. Ela representa o dinamismo e o caráter de construção da pesquisa frente ao método assumido, destacando a finalidade última do estudo que é a formativa dos professores, aspecto inerente a um projeto desenvolvido na Redecentro. Essa perspectiva metódica e a consequente metodologia em que se inspira concretizaram na sistematização a cerca do estado do conhecimento sobre a temática mal-estar e bem-estar docente na educação básica. Para consecução da proposta de trabalho, estabelecemos o seguinte roteiro para cada capítulo:

- a) Compreender a universidade pública brasileira e sua configuração na atualidade, como contexto privilegiado da formação e da profissionalização;
- b) Analisar a trajetória da formação e da profissionalização de professores da educação básica no Brasil, levando em conta a legislação que regulamenta esses processos;
- c) Sistematizar e analisar os conceitos de mal-estar e bem-estar docente, buscando apreender sua historicidade nas produções estrangeiras e nacionais;
- d) Analisar a produção brasileira dos periódicos em educação, com foco nas abordagens epistemológicas explicitadas e nas relações que os autores estabelecem entre mal-estar e bem-estar e os processos de formação e de profissionalização dos professores.

Tendo como alicerce os *pressupostos teórico-metodológicos da teoria materialista histórico dialética*, que exige considerar a historicidade assim como as relações com a totalidade e com os condicionantes políticos e sociais do nosso objetivo de pesquisa, dividimos o trabalho aqui exposto em cinco capítulos: no *primeiro*

buscamos compreender a universidade pública brasileira e sua configuração na atualidade, como contexto privilegiado da formação e da profissionalização. Nesse contexto, evidenciamos as crises da universidade pública advindas da inserção dos ideais neoliberais na educação após os anos 90. A *fundamentação teórica* dessa reflexão associa-se às ideias de autores que vem pesquisando e escrevendo sobre o ensino superior público brasileiro como, Chauí (1999; 2001 e 2003), Ristoff (1999), Sguissardi e Silva Júnior (2001 e 2004), Dias Sobrinho (2005 e 2010), Sguissardi (2006), Magalhães e Limonta (2011), Santos (2011), Queiroz (2014); e específico, sobre a Universidade Estadual de Goiás (UEG) Novaes (2004), Ferreira (2006), Moreira (2007), Nascimento (2008), Oliveira e Ferreira (2008), Limonta (2009), Luciana Magalhães (2009), Barreto (2010), Carvalho (2013), Iara Silva (2005 e 2014).

No *segundo capítulo*, buscamos analisar a trajetória da formação e da profissionalização de professores da educação básica no Brasil, levando em conta a legislação que regulamenta esses processos. A *fundamentação teórica* deste capítulo baseou-se principalmente em Brezezinsk (1999; 2001; 2007; 2012), Brandão (2005), Rodrigues (2005), Severino (2007), Scheibe (2008), Saviani (2009; 2014), Kátia Silva (2011), Kuenzer (2011), Magalhães (2011; 2014), Souza (2012), Anes (2013), Bernardes (2013), Cury (2013), Souza e Magalhães (2013), Queiroz (2014), Magalhães (2014), Souza (2014) e ainda a legislação vigente sobre o assunto, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior em cursos de Licenciatura de Graduação Plena, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

No *terceiro capítulo*, procuramos sistematizar e analisar os conceitos de mal-estar e bem-estar docente, buscando apreender sua historicidade nas produções estrangeiras e nacionais. A *base teórica* do capítulo foi pautada em Esteve (1995, 1999a, 1999b), Codo (1999 e 2006), Mosquera e Stobäus (1997, 2001, 2003, 2006, 2008), Mosquera, Stobäus e Santos (2007), Freitas (2009), Gonçalves (2009), Magalhães e Limonta (2011), Souza (2012), Souza e Magalhães (2013), Queiroz (2014), Machado (2014).

No *quarto e último capítulo* deste trabalho buscamos analisar a produção brasileira dos periódicos em educação, com foco nas abordagens epistemológicas

explicitadas e nas relações que os autores estabelecem entre mal-estar e bem-estar docente e os processos de formação e profissionalização dos professores. Para a seleção dos artigos, inicialmente fizemos a busca em periódicos da educação avaliados com qualis A e B e publicados no período 2010-2015 (1º Semestre), na região sul do Brasil que abordavam o tema mal-estar e bem-estar docente na educação básica (conforme descrito no Apêndice A). Uma vez encontrados e selecionados três artigos que atendiam os critérios citados anteriormente, procedemos com a organização em tabelas dos dados descritivos sobre os periódicos em que os artigos haviam sido publicados (APÊNDICE B), sobre os autores dos artigos e sobre os três artigos selecionados (APÊNDICE C). De posse de todas essas informações, o próximo passo consistiu na análise das informações de cada artigo em separado, mediante o preenchimento da ficha de análise construída para esse fim (APÊNDICE D) em que dividimos em cinco partes, quais sejam: Identificação do artigo; Identificação dos autores; Identificação dos periódicos; Identificação dos conteúdos dos artigos e, por último, Análise e conclusão do artigo. Para interpretá-los, criamos duas *categorias de análise*, as quais possibilitaram a construção de uma síntese integradora sobre: as concepções e abordagens epistemológicas do mal-estar e bem-estar docente; as relações do o mal-estar e bem-estar com a formação e profissionalização docente.

Por fim, nas considerações finais, expomos o concreto pensado sobre a temática que foi construído e organizado mediante a investigação realizada. Para tanto, retomamos os objetivos e o percurso efetivado ao longo de toda pesquisa e tornamos a mencionar determinados resultados a que chegamos por meio desta produção.

CAPÍTULO I - O CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DA PROFISSIONALIZAÇÃO: UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Na atualidade, “ser docente” no Brasil exige refletir e conviver com uma série de dificuldades, que se agravam no caso dos docentes das universidades públicas, no que se relaciona a sua formação, profissionalização e trabalho. Faz-se necessário um estudo acerca da universidade pública, que nos ajudará a compreender o contexto da formação de professores. Portanto, neste capítulo inicial, estabelecemos como objetivo: compreender e analisar a universidade pública brasileira, em nível de país (federal), de Estado de Goiás (UEG) e Município de Iporá-Go (UEG - Câmpus Iporá), estudo que sustentará nossa reflexão sobre a formação de professores no período pós década de 1990, como base histórica para a compreensão do conceito de mal-estar e bem-estar docente.

Como recorte histórico, tomamos a década de 90, por ser a década em que se insere o primeiro e metade do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, período em que foi articulada uma série de mudanças sociais e políticas que atingiram a educação superior pública brasileira e, de maneira drástica, os professores. Os anos 90 se caracterizam por ser uma “época histórica em que importantes mudanças de ordem econômica ocorreram no mundo, com consequências diretas sobre amplas esferas da sociedade brasileira, sobretudo na educacional”, afetando a universidade pública brasileira, iniciando sua depreciação ou, como afirmaram Trindade (1999) e Chauí (1999), deu-se início à sua ruína.

Por outro lado, conforme Magalhães (2014), a partir de uma perspectiva dialética, é possível perceber que a universidade pública também é espaço de contradições, de mudanças e inovação de sua própria realidade, logo, de seus cursos de formação: se esses cursos podem conformar os professores para que atendam à lógica neoliberal e para ela contribuam, também podem contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos e participantes, colocando-o como uma de suas principais preocupações. Aprender o objeto de estudo desta dissertação - mal-estar docente da educação básica - exige discutir espaços que antecedem o exercício de sala de aula. O primeiro deles, de suma importância, é o local de formação, dentre eles a universidade

pública. Esse entendimento sustentará a compreensão da formação docente na contemporaneidade.

1.1 A universidade pública na atualidade: dificuldades e entraves.

Considerando o contexto de mudanças sociais e políticas parametrizadas nos ideais neoliberais atingindo a educação superior a partir de 1990 no Brasil, sobretudo a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a universidade pública inicia amplo processo de transformação. Chauí (1999; 2001; 2003) afirma de forma clara e coerente as três etapas percorridas pela Universidade no percurso que a transforma de sua condição de instituição social para a de organização social prestadora de serviços, sob os efeitos das ideias do capital. É preciso lembrar que as etapas de transformação da universidade clássica até a dos dias atuais vêm tendo como principal objetivo adequá-la ao mercado.

Para melhor compreensão das transformações ocorridas faz-se necessário definir o conceito de universidade clássica. Chauí considera que a universidade clássica estava voltada para o conhecimento. Ristoff (1999, p. 206) complementa definindo esse tipo de universidade como “instituições promotoras dos objetivos tradicionais de disseminação e do avanço das artes e das ciências e de seu direcionamento para a cidadania e a melhoria da qualidade de vida da nação”.

Chauí (1999) define como sendo primeira etapa de mudança da universidade clássica, a “Universidade Funcional”, voltada para o mercado de trabalho. Conforme a autora, essa mudança se iniciou nos anos 70, com o chamado “milagre econômico”, ocorrido no período da ditadura, que muitos historiadores consideram ser o tempo em que ocorreu o maior crescimento econômico brasileiro. Nesse período, houve a exigência da abertura de cursos superiores, com vistas à formação rápida de mão de obra, supostamente, altamente qualificada. Esse movimento representou a necessidade de atendimento às demandas do mercado, oriundas do advento de mudanças na economia do país.

De acordo com Chauí (1999; 2001), na década seguinte, ou seja, a de 1980, ocorreu a segunda etapa da transformação da universidade, a qual passou de instituição social a organização social. De acordo com a autora, temos então a “Universidade dos

Resultados”. Para ela, devido ao processo conservador de abertura política ocorrido, a universidade era transformada para voltar-se totalmente para as empresas.

No processo, as características da universidade funcional foram preservadas e acrescidas de duas outras: a expansão do ensino superior para a iniciativa privada, o que permitiu com que mais pessoas, principalmente da classe média, tivessem acesso ao ensino superior, embora tivessem que pagar para isso. A segunda novidade foi a introdução da ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. A autora esclarece que

Este aspecto foi decisivo na medida em que as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados (CHAUÍ, 2001, p. 189-191).

A terceira e última etapa de transformação das universidades, considerada por Chauí (1999, 2001; 2003), corresponde ao estágio atual em que se encontra a universidade pública brasileira, por ela denominada “Universidade Operacional”. Segundo a autora, esse tipo de universidade teve seu início nos anos 1990, com o advento do neoliberalismo à política econômica do Brasil, e em consequência, às políticas educacionais.

A universidade operacional é bem diferente da universidade das duas etapas anteriores e tem como característica principal a produtividade e a flexibilidade, enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. A ela foi imposta a lógica da gestão empresarial, que a transformou em organização social, avaliada por índices de produtividade.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2003).

Todo esse movimento de transformação da universidade pública brasileira, entendida como direito social, mas que por razões políticas e econômicas, foi reduzida ao status de organização social, simples prestadora de serviços, conforme à égide do capital, traz, segundo ainda Chauí (1999), consequências para a formação intelectual, a produção do conhecimento e o trabalho dos docentes.

A partir das etapas enumeradas por Chauí (1999; 2001; 2003), complementamos a reflexão com as ideias propagadas por Santos (2011) e Dias Sobrinho (2010), ambos sustentando, a partir de outros aspectos, a mesma crise que assola as universidades públicas brasileiras.

Boaventura de Sousa Santos (2011) postula a existência de três crises na universidade pública, crises que mantêm uma relação de dependência uma com a outra: a *crise da hegemonia*, da *legitimidade* e *institucional*. Para o autor, a crise da *hegemonia* acontece devido às “contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas” (2011, p. 09). O autor ressalta que a universidade pública, que tradicionalmente era considerada o único local em que se produziam conhecimentos relacionados ao pensamento crítico, cultural e exemplares científicos e humanísticos, devido às mudanças exigidas pelo desenvolvimento capitalista, passou a ser cobrada também pela formação de uma mão de obra qualificada dentro dos padrões médios culturais, com base apenas em conhecimentos instrumentais. Ainda segundo Santos (1999), problemas emergem nesse contexto de crise de hegemonia, desembocando em três dicotomias: Alta cultura x Cultura popular; Educação x Trabalho; Teoria x Prática.

As muitas dificuldades enfrentadas pelas universidades para desempenhar funções tão contraditórias pôs em xeque o caráter literato e elitista das remotas maneiras de organização da vida universitária e fez com que estas fossem interrogadas em sua competência hegemônica de elaboradora do saber. Com a incapacidade da universidade desempenhar satisfatoriamente funções conflitantes, o Estado e os agentes econômicos passaram a procurar formas alternativas, fora da universidade, de alcançar esses objetivos. Portanto, a crise de hegemonia da universidade começa quando ela deixa de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa. E a

entrada da universidade na crise da hegemonia, faz também surgir as duas outras crises, a da legitimidade e a institucional, que serão discutidas a seguir (SANTOS, 2011).

A segunda forma de crise que se abateu sobre a universidade pública brasileira foi a *crise de legitimidade*. Ainda segundo Santos, essa crise

foi provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro (2011, p. 09).

Portanto, Santos (2011) nos permite compreender que a crise da legitimidade aconteceu por causa da pressão pela democratização da universidade, isto é, desejavam que a universidade não fosse mais uma instituição reservada apenas às elites e tão somente com a função de formar elites. Essa pressão veio por parte de movimentos sociais e aspirações sociais da classe média e mesmo das populares.

Essa pressão desembocou na terceira crise, denominada *institucional*, que está centrada na configuração institucional da universidade e na contradição entre defesa da autonomia universitária na averiguação e fixação de seus valores e objetivos, de um lado, e a coação em favor da eficácia empresarial imposta pelo capital, de outro. De forma mais simples podemos dizer que a crise institucional é, essencialmente, a crise da autonomia universitária, que se expressa por meio da crise de financiamento, da imposição de avaliação externa, e do produtivismo (SANTOS, 2011). Todo esse complexo de crises faz com que a universidade, na busca de atender aos novos critérios e na busca de formas alternativas de financiamento, vai tendo de participar cada vez mais ativamente na luta pela produção industrial. Isso significa o fortalecimento das ideias de presença do capital no ensino superior público, quando este deveria ser mantido com recursos públicos.

Buscando o entendimento da totalidade da crise por que passa a universidade pública brasileira, somamos ao exposto por Chauí e Santos, as crises assinaladas por Dias Sobrinho (2010), definidas como a crise tridimensional da universidade pública denominando-as *conceitual*, *contextual* e *textual*. O autor explica a crise *conceitual*

como sendo aquela vinculada ao próprio conceito de universidade, que, por vezes, é utilizado tanto para denominar instituições de alto padrão de excelência em relação a cursos, corpo docente, estruturas físicas e materiais, quanto para designar outras instituições que, nesses aspectos, considerados essenciais para oferecer boas condições de trabalho e formação, não avançaram muito. Portanto, um mesmo conceito é atribuído a instituições muito diferentes, com potenciais bastante distintos. Podemos citar como exemplo o caso da criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), que será abordado no próximo item desse capítulo. Embora, na sua totalidade, não apresentasse os mesmos potenciais de outras universidades do Estado, já nasceu com o status de universidade por aglutinar em suas distintas unidades universitárias, cursos de muitas áreas do saber e oferecer ensino, pesquisa e extensão em algumas delas.

Quanto à crise *contextual*, para Dias Sobrinho (2010, p. 12), “ela diz respeito à relação entre universidade e sociedade e às profundas transformações que atualmente se encontram em curso”. Não é fácil para a universidade relacionar-se com uma sociedade em constantes e intensas transformações em função da ciência, da tecnologia, da globalização econômica, da globalização cultural, da instabilidade do mercado de trabalho, entre outras transformações. O ritmo de mudanças na universidade nem sempre consegue acompanhar as que acontecem na sociedade e essa falta de sintonia pode abrir um fosso entre uma e outra.

Em se tratando da *crise textual*, Dias Sobrinho (2005, p.12) esclarece ser aquela que “abrange os textos internos da universidade, seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e a tecnologia, com os sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer”. A partir da fala do autor podemos compreender essa crise como a relacionada ao desafio que a universidade encara para preparar profissionais e pesquisadores éticos.

Dias Sobrinho (2005) resume a crise da universidade pública como sendo “uma crise de identidade. A universidade está insegura quanto a seu papel e suas tarefas na sociedade contemporânea” (p. 12). Segundo o autor, na medida em que a universidade passa a flexibilizar o trabalho que realiza para atendimento de demandas externas vai perdendo sua autonomia, e, conseqüentemente, domesticando sua identidade, pois não tem mais liberdade para desenvolver seu trabalho. Como exemplo, cita o que constantemente vem ocorrendo com as atividades relacionadas à investigação científica,

em que as orientações da pesquisa têm sido decididas, em sua maioria, pelas fontes financiadoras. Isso significa um acanhamento e esquiteamento das áreas de pesquisas fundamentais e, mesmo sendo a pesquisa desenvolvida com financiamento público, tende a custear projetos diretamente conectados aos interesses do setor produtivo.

Associada à mudança de *status* da universidade, de instituição social para organização social, caracterizada como universidade operacional (CHAUÍ, 1999; 2001; 2003), percebemos que as diversas crises enfrentadas pela universidade pública podem ser resumidas em: hegemonia, legitimidade, institucional (SANTOS, 2011); conceitual, contextual e textual (DIAS SOBRINHO, 2010).

A investigação até aqui realizada, na busca de compreender e analisar a universidade pública brasileira permite-nos afirmar que as transformações nela ocorridas, advindas da inserção das ideias neoliberais no ensino superior público a partir da década de 90, não lhes possibilitaram o cumprimento, na totalidade, de sua função clássica: ser espaço de produção de conhecimentos científicos, culturais e humanísticos e desenvolver o pensamento crítico. A expectativa, por parte da sociedade, de um ensino universitário baseado em conhecimentos técnicos, capaz de formar mão de obra, assim como os desdobramentos do atendimento e/ou não atendimento desse anseio popular, fez surgir crises das quais as instituições não conseguem sair. Assim, vemos o desempenho do ensino universitário comprometido em sua capacidade de produção de conhecimentos.

Historicamente, a universidade é espaço relevante de produção e distribuição do conhecimento, tendo sido compreendida como instituição educativa que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão e tem como objetivo o contínuo exercício da crítica, ou seja, na produção de novos conhecimentos a partir da problematização dos conhecimentos historicamente já produzidos. A ela cabem renovados desafios na contemporaneidade, que se revelam incessantemente não só para a formação de professores, como para toda a educação superior. Como se entende que ela tem obrigações com um projeto educacional e de sociedade, é necessário compreender as crises pelas quais ela passa e enfrentá-las para que os sujeitos em formação possam usufruir de suas possibilidades. Afinal, é por meio da formação que os sujeitos são orientados e reorientados; sempre que necessário, ela ajuda a preparar os indivíduos para a vida e para o mundo. Para entender a trajetória da universidade, recorreremos à

literatura, destacando textos referenciais a respeito dessa instituição e de sua missão na formação dos cidadãos. Em sentido amplo, passamos a compreender que, se ela está em crise, essa é uma realidade que aflige igualmente as universidades públicas tanto na esfera federal como na estadual e, conseqüentemente, encontra-se em crise, não só a formação de professores na contemporaneidade, como seu trabalho e o agravamento do mal-estar docente.

1.2 Universidade pública no estado de Goiás

Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2001, p.121), as reformas implantadas pelo governo federal na educação superior pública brasileira a partir dos anos 90 não atingem, na mesma intensidade, todas as universidades públicas, entendidas como o conjunto das instituições federais e estaduais. Essa afirmação está ancorada, segundo os dois autores, na ideia de que elas se encontram em estágios diferentes em relação à “organização, produção científico-acadêmica e experiência histórica”.

Não se pode perder de vista, segundo Ferreira (2006), que há grande distinção entre as IES, conforme segue:

De um lado, grandes universidades com pesquisa consolidada em todas as áreas do conhecimento, vários cursos de graduação e pós-graduação e projetos de extensão extremamente relevantes; do outro, faculdades isoladas, com baixa qualificação do seu corpo docente, os quais se dedicam exclusivamente ao ensino (geralmente em cursos de licenciatura) e com poucos ou nenhum projeto de extensão (FERREIRA, 2006, p. 34).

A esse respeito, Sguissardi (2004) nos revela que essa diferença se mostra de maneira muito distinta em cada uma das IES do país, o que ocorre, segundo o autor, quando determinada faculdade desenvolve pesquisa de ponta, em comparação com outra, que se dedica exclusivamente ao ensino. A afirmação do autor traz à luz o que ocorre, sobretudo, em relação às faculdades que ofertam cursos na área de ciências humanas, que não contam com grandes financiamentos e são consideradas menos importantes que as faculdades de outras áreas, como as da saúde, ciências biológicas, agrárias, por exemplo.

Na perspectiva de Ferreira (2006, p. 34), “as universidades, centros universitários, institutos superiores de educação e faculdades isoladas trazem, em seu bojo, a especificidade de cada região do país, suas potencialidades e fragilidades econômicas, culturais, políticas e sociais”. Para o autor, as diferenças se acentuam ainda mais quando observamos a situação das universidades estaduais, pois, pelo fato de estarem vinculadas aos governos estaduais, organizam-se de maneiras distintas, assim como possuem objetivos diferentes em relação ao planejamento, ao formato de inclusão na sociedade e, ainda, à relação estabelecida com os respectivos governos.

Ainda de acordo com Ferreira (2006, p. 16), as universidades estaduais brasileiras, pelo fato de não contarem com uma política unificada, assim como ocorre nas federais, fazem parte de um grupo “extremamente diverso, contando com universidades importantes, com altos índices de qualificação docente, expressivo número de pesquisas e definição orçamentária”, mas por outro lado, é possível perceber que esse setor de IES estaduais admite, em seu conjunto, universidades que, além de não contarem com um orçamento definido, oferecem quase unicamente cursos de formação de professores, nos quais os docentes possuem baixa qualificação,.

Fatores diversos contribuem para que essas diferenças aconteçam. Dentre eles podemos citar os reais interesses dos governos na criação da instituição, o processo de expansão, a dotação orçamentária disponibilizada pelo governo estadual, aspectos inerentes ao quadro docente, como regime de trabalho, plano de carreira, formação, organização sindical, conquistas em relação à autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Outro aspecto importante a ser destacado, conforme Sguissardi (2004), é o fato de existirem universidades estaduais criadas ainda no início do século XX e outras apenas no final. Essa distância cronológica entre o surgimento das instituições estaduais permite afirmar que seu processo de criação também foi muito diferente.

É nesse contexto heterogêneo em que se apresentam as universidades estaduais do país, configurado por tempo de existência, disponibilidade de verbas, compromisso com o quadro docente, disponibilidade financeira, autonomia, objetivo da criação, que se situa, também, o processo de criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG)³, que

³Dentre tantas outras instituições estaduais, a escolha pela UEG se justifica pelo fato de ser uma das últimas universidades estaduais a ser criada no Brasil e a ter se expandido de forma muito rápida por todo estado de Goiás. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, foi criada há 65 anos e tem apenas

será objeto de análise na sequência. O mesmo contexto que determina a identidade das universidades públicas permeia a criação UEG, seu processo de expansão, sua realidade atual e seus desdobramentos.

Da mesma forma, conforme Oliveira (2000), a UEG também sofre uma “metamorfose institucional”: foi criada pelo então Governador de Goiás Marconi Perillo, por meio da Lei nº 13.456 de 16 de abril de 1999. Segundo Oliveira e Ferreira (2008) e Nascimento (2008), a criação da UEG ocorreu no contexto das expressivas reformas para a educação superior e no interior de um acirrado processo de expansão das instituições de Ensino Superior privadas, favorecido inclusive, pelo governo federal da época.

São significativas as contribuições apresentadas por pesquisadores na última década sobre o surgimento e a expansão da UEG (SOUSA, 2002; NOVAES, 2004; FERREIRA, 2006; MOREIRA, 2007; OLIVEIRA & FERREIRA, 2008; NASCIMENTO, 2008; LIMONTA, 2009; LUCIANA MAGALHÃES, 2009; BARRETO, 2010; CARVALHO, 2013; YARA SILVA, 2005 e 2014).

Dentre as contribuições acima, Yara Silva (2014) discutindo a questão da expansão das IES públicas ou privadas, afirma que no Estado de Goiás,

Até o ano de 1979, o Estado contava com apenas duas IES: a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), e nove estabelecimentos isolados de ensino superior, entre privados, estaduais e municipais. A partir da década de 1980, são criadas inúmeras instituições isoladas, com diferentes dependências administrativas – federal, estadual e municipal – proporcionando a interiorização do ensino superior no Estado com a conjugação de forças no âmbito da sociedade civil, em busca da (re)democratização dos poderes instituídos e dos interesses privatistas.

sete câmpus, enquanto a UEG, criada apenas há 16 anos, já conta com 41 câmpus. (Conforme dados publicados pelo Grupo de Trabalho (GT) – Política de Oferta e Demanda de Vagas criado no ano de 2013 pela Pró-Reitoria de Graduação da UEG com objetivo de proceder com a reestruturação dos cursos e vagas ofertados na instituição. Veja o site:

(http://www.ofertaedemanda.ueg.br/conteudo/5071_documentosxdisponiveis)

A partir de Yara Silva (2014), é possível concluir que, considerando o pequeno número de instituições de ensino superior no estado de Goiás, já nos anos 80, por interesses diversos, iniciou-se a interiorização de IES públicas. Essa expansão aligeirou-se ainda mais a partir da década de 90, conforme expressa Nascimento (2008, p. 91),

A expansão das faculdades isoladas públicas estaduais vinha-se acentuando bastante desde a segunda metade da década de 1980 e, principalmente na década de 1990. Até o ano de 1986, funcionavam apenas três faculdades públicas estaduais em Goiás. Destaca-se que, além dessas três IES que estavam em funcionamento, outras 14 haviam sido criadas, sendo gradativamente autorizadas a funcionar no final da década de 1980 e durante a década de 1990. Até a criação da UEG, em abril de 1999, havia a UNIANA e mais 16 faculdades isoladas em funcionamento.

Os fatos trazidos pelo autor indicam que, em um período de 13 anos, de 1986 a 1999, a expansão de IES públicas estaduais em Goiás avançou enormemente, passando de três para 17, até a data da criação da UEG, em abril de 1999. Moreira (2007) informa que a nova instituição aglutinou, destarte, além da Uniana, faculdades estaduais em funcionamento, listadas a seguir: “de Goiânia, da cidade de Goiás, de Iporá, de Formosa, de Quirinópolis, de Morrinhos, de Itapuranga, de Porangatu, de Uruaçu, de São Luis de Montes Belos, de Pires do Rio e de Goianésia (p. 111)”. Ainda segundo Moreira (2007), quatro outras faculdades já haviam realizado, no mesmo ano de criação da universidade, seu primeiro exame vestibular, são elas: “São Miguel do Araguaia, Itaberaí, Jussara e Luziânia (Idem)”. Por isso, a UEG nasceu com dezoito unidades em dezessete municípios goianos, destacando-se, ainda, que a “Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) foi dividida, do ponto de vista administrativo, dando lugar à Unidade de Ciências Humanas e Econômicas e à Unidade de Ciências Exatas e Tecnológicas (idem)”. A partir da contribuição de Moreira (2007) é possível compreender que UNIANA foi transformada em duas unidades, com sedes distintas, na cidade de Anápolis. A Unidade Universitária da UEG de Ciências Humanas e Econômicas continuou no local onde funcionava a UNIANA abarcando os cursos de Ciências Humanas e Econômicas. Uma nova sede foi edificada para receber os cursos

de Ciências Exatas e Tecnológicas, passando a ser chamada Unidade Universitária da UEG de Ciências Exatas e Tecnológicas.

Tal como ocorreu no processo de criação de muitas das universidades públicas estaduais brasileiras, conforme Nascimento (2008, p. 91), “a constituição da UEG seguiu a tradição da maioria das universidades brasileiras, que se constituíram a partir da junção de faculdades isoladas”. O autor ressalta, ainda, que apenas uma característica em especial no processo de sua criação a difere de outras universidades estaduais. Ocorre que, junto com o projeto de criação da Universidade Estadual de Goiás, aconteceu também a iniciativa de sua expansão para outras cidades do interior do estado de Goiás, por meio da criação de outras Unidades Universitárias⁴. Sobre esse aspecto, Moreira (2007) e Nascimento (2008), ressaltam que, logo em 1999, ano de criação da instituição, o Governador do Estado de Goiás promoveu acelerada expansão, tanto em número de Unidades quanto em número de cursos. Ainda conforme os autores, esse processo recebeu inúmeras críticas externas e internas à universidade. As principais delas estavam relacionadas ao fato de que nesse processo de interiorização não estavam sendo levado em conta os indicadores de qualidade buscados por algumas das unidades isoladas, sobretudo as mais antigas, como é o caso da UNIANA, e da ESEFEGO. Essas críticas eram de se esperar, pois, o que saltou aos olhos dos goianos é que o governador utilizou a abertura de novas unidades como barganha política, isto é, em troca de apoio político nas eleições próximas, era autorizada a criação de unidades em diversos municípios. Essa afirmação pode ser confirmada nos escritos de Barreto (2010, p.65): “a Universidade Estadual de Goiás, passou por um rápido processo de expansão, que aconteceu de forma desordenada, sem um planejamento adequado, para atender interesses de grupos políticos”. Sobre a criação e expansão da UEG, Barreto (ibidem, p. 64) ainda ressalta que esse movimento não ocorreu acompanhado de “dotação orçamentária suficiente que lhe garantisse o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão”.

⁴A partir da aprovação pelo Conselho Universitário da Resolução nº 75 de 09 de dezembro de 2014 do Novo Regimento da UEG, passaram a ser denominadas de Câmpus Universitário. Documento disponível em www.legislacao.ueg.br/?aplicativo=consulta_tipo_doc_legislacao&funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=9&tipo=CsU&ano=2014

Mesmo reconhecendo que a abertura das Unidades Universitárias da UEG, hoje Câmpus Universitários, localizados nas várias regiões do Estado se deu mediante barganha política, reconhecemos que o fato de passar a oferecer cursos sequenciais, tecnológicos, e programas emergenciais de formação superior para professores, além dos cursos regulares, oportunizou o acesso da juventude ao ensino superior público e gratuito, elevando com isso o nível de formação técnico-profissional e cultural do povo goiano.

Para se ter a real dimensão do crescimento da rede pública estadual de ensino superior em Goiás por meio da expansão da UEG, em 1999 as matrículas dessa instituição representavam apenas 15% do total das feitas na rede pública nesse nível de ensino, enquanto em 2013 esse percentual subiu para 29,9%, ou seja, um aumento de quase 100%⁵. Esse crescimento quantitativo, ao que nos parece, não veio acompanhado de condições para que ocorresse um crescimento qualitativo, pois, no estado de Goiás, ainda é recorrente a importação de mão de obra qualificada para ocupar as vagas surgidas no mercado de trabalho, sobretudo em cargos que requerem domínio de conhecimentos teóricos e práticos. Podemos citar como exemplo a aprovação em concursos realizados no estado. Uma rápida busca pela origem de muitos dos aprovados nos mostrará que recebemos muitos profissionais de outras unidades da federação do país, quantitativo que deveria ter diminuído, já que mais habitantes do estado conseguiram passar pelo ensino superior. Podemos afirmar, portanto, que as condições em que tem sido realizada a formação oferecida pela UEG não vêm oportunizando a seus egressos uma formação de qualidade que lhes possibilite a transformação dos conhecimentos adquiridos em aproveitamento de oportunidades no mercado de trabalho.

Nessa direção, Barreto (2010) ressalta os desafios que a instituição vem enfrentando, desde sua criação, para consolidar-se como universidade pública gratuita e de qualidade. Dentre estes, a autora cita

A dificuldade em consolidar sua autonomia financeira, aliada a uma considerável ingerência política no seu interior fazendo com que também não goze de plena autonomia administrativa. Um conjunto de fatores internos e externos, conforme podemos observar ao analisar documentos dessa instituição, como os Projetos Pedagógicos, Plano de

⁵Essa informação pode ser conferida em publicação no site oficial da UEG no endereço: http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/1181/goias_matriculas.pdf

Desenvolvimento Institucional, os Pareceres e recomendações do Conselho Estadual de Educação, tem dificultado o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão (BARRETO, 2010, p. 64).

Importa sublinhar que essa situação apontada pela autora ainda persiste, em parte, nos dias atuais, embora tenham ocorrido avanços em relação a muitos aspectos, principalmente ao financeiro. No entanto, a carência de mobiliário, equipamento eletroeletrônico, materiais de laboratórios, edificações e livros, causada pelos longos anos de poucos investimentos, demandará um tempo para que consiga atender aos anseios de todos os 42 câmpus atuais, principalmente porque não há uma situação igualitária entre câmpus. Essas desigualdades vêm arrastando-se desde sua criação, conforme adverte Ferreira:

Nestes momentos iniciais da UEG, os anos de desarticulação das faculdades isoladas sendo um obstáculo a ser transposto, pois cada uma tinha um propósito (quando tinha), desenvolvia projetos diferentes (ou não), enfim, cada unidade que formou a UEG precisava incorporar o "espírito universitário" (FERREIRA, 2006, p.83).

Por ter sido constituída de “pedaços” tão diferentes era de se esperar que levaria um tempo para que as diferenças fossem amenizadas. No entanto, 16 anos depois, ainda percebemos a recorrência de muitas das dificuldades constatadas no ato da criação. Segundo Ferreira (2006) elas eram de ordem administrativo-financeira, com relação aos Recursos Humanos, à Pesquisa e Pós-Graduação, à Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, à política de ensino, bibliotecas e laboratórios, à comunicação ineficiente, à falta de integração entre os diversos órgãos, Unidades e Polos da instituição. Ao que nos parece, ao criar a UEG a partir de faculdades isoladas, não se tinha a real dimensão das dificuldades, das mais diversas ordens, que seriam agregadas. Talvez seja esse um dos motivos de muitos dos problemas estruturais, materiais e humanísticos da instituição.

Conforme Heimer e Lemos (2014), os Câmpus nasceram em contextos bem diferentes, em se tratando de tempo de criação, de ajuda financeira por partes dos municípios em que foram alocados, do espaço geográfico em que se localizam - se próximos ou distantes dos grandes centros do estado. Todas essas situações apontadas,

fizeram com que um grande fosso se abrisse entre os Câmpus. Conforme pode ser comprovado no Relatório de avaliação institucional relativo ao ano de 2013 (HEIMER; LEMOS, 2014), é muito grande a desigualdade em relação ao número de professores efetivos com dedicação exclusiva, com formação *strictu sensu*, responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão e por publicações. Todo esse contexto distinto de condições de realização de ensino produz resultados também diferentes. Não entrando no mérito da avaliação externa dos cursos e instituições de ensino superior brasileiros, são bem diversos os números divulgados a cada ano em relação ao desempenho de cada câmpus,⁶.

Não podemos nem queremos negar a importância da criação de uma universidade multicâmpus para elevar o nível de formação das pessoas, mas as condições em que tal fato tem acontecido e que vêm sendo mantidas merecem reflexão, questionamentos e encaminhamentos por parte do governo estadual, no sentido de se corrigirem os erros por ele cometidos ao promover uma expansão sem prover as condições físicas, materiais e humanas para que isso ocorra.

É importante esclarecer que, segundo os dados disponíveis nos Relatórios de Avaliação Institucional dos anos de 2012 e 2013, foram empenhados esforços, sobretudo, após 2012, no sentido de mudar a situação em que a UEG se encontrava, marcada pela falta de verbas para custear as diversas despesas diárias, a compra de livros, a falta de professores efetivos e qualificados. Conforme dados disponíveis no site oficial da UEG⁷, podemos citar; 1) a aquisição de livros, de ônibus e micro-ônibus, equipamentos eletroeletrônicos; 2) a modernização de sistemas de gestão acadêmica, financeira, processual, patrimonial e de pessoas; 3) a ampliação do programa de bolsas estudantis por meio do aumento das já existentes e ainda a criação de muitas outras modalidades; 4) a extinção de cursos pagos de formação docente e sequencial e também de especialização em detrimento de outros gratuitos; 5) o aumento de cursos de mestrado nos Câmpus de Anápolis e outros do interior, passando de três, em 2012 para dez, em 2015, tendo muitos outros projetos de cursos tramitando na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁶ Dados dos cursos da UEG disponíveis para consulta em: http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/1181/Relatorio_Institucional_2013_Completo.pdf

⁷ www.ueg.br

Os números da UEG melhoraram também em relação ao quantitativo de professores com a qualificação adequada para atuar no ensino superior em conformidade com o disposto na LDB nº 9.394/96, que estabelece em seu artigo 52, inciso II, “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Em 1999, ano de criação da UEG, havia 719 professores e, na situação exigida pela LDB, apenas 101, representando 14% deles. Em 2013, dos 2.243 docentes 983, ou seja, 46,2 %, já possuem titulação de mestre e doutor⁸.

Conforme informações retiradas do site oficial da instituição, a UEG conta atualmente com 41 Câmpus Universitários, distribuídos em 39 municípios goianos⁹. Esse número foi estabilizado mediante o fechamento gradativo de 15 Polos da UEG¹⁰, que ocorreu, até dezembro de 2011. Os Polos, “considerados [...] centros de referência no ensino superior na região onde se encontram inseridos, foram criados de forma a atender a demandas existentes, em especial os cursos de Licenciatura Plena Parcelada (emergencial)¹¹ (PDI-UEG, 2010, p. 15)”. Uma vez satisfeita a demanda de professores interessados em cursar licenciatura, os Polos foram extintos. Nesse cenário, a UEG é uma instituição que se apresenta de forma singular e complexa e, segundo Nascimento (2008, p.17), o fato de a UEG ter Câmpus espalhados por distintas “localidades interioranas do estado (mais de 50% deles a mais de 150 Km da sede), enfrenta

⁸Esta informação pode ser conferida em publicação da instituição no sítio:

http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/1181/ueg_Funcoes_docentes__em_exercicio_e_afastados___por_grau_de_formacao___1999-2013_2.pdf

⁹Anápolis (Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas - Henrique Santillo, Câmpus Anápolis de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas), Aparecida de Goiânia, Caldas Novas, Campos Belos, Ceres, Crixás, Edeia, Formosa, Goianésia, Goiânia (ESEFFEGO e Laranjeiras), Goiás, Inhumas, Ipameri, Iporá, Itaberaí, Itapuranga, Itumbiara, Jaraguá, Jataí, Jussara, Luziânia, Minaçú, Mineiros, Morrinhos, Niquelândia, Palmeiras de Goiás, Pirenópolis, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Sanclerlândia, Santa Helena de Goiás, São Luís dos Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Senador Canedo, Silvânia, Trindade, Uruaçu.

¹⁰Os Polos Universitários extintos são os seguintes: “Águas Lindas de Goiás, em 12/2009; Aruanã, em 12/2009; Bom Jardim de Goiás, em 12/2002; Catalão, em 12/2007; Cristalina, em 12/2009; Goiandira, em 12/2009; Goiatuba, em 12/2005; Itapaci, em 12/2008; Orizona, em 12/2008; Piranhas, em 12/2009; Planaltina, em 12/2011; Pontalina, em 12/2011; Santo Antônio do Descoberto, em 12/2011; Santa Terezinha de Goiás, em 12/2004; Vicentinópolis, em 12/2004”. (DEPARTAMENTO DE DIPLOMA DA UEG, 2015).

¹¹ O Programa de Licenciatura Plena Parcelada foi criado, no estado de Goiás, no ano de 1998, pela Universidade Estadual de Goiás, com objetivo de oportunizar a formação inicial aos professores que já atuavam nas redes de ensino público estadual, municipal e privado. As aulas eram ministradas nos finais de semana e durante as férias escolares do mês de janeiro e julho.

dificuldades em relação à articulação das ações que são desenvolvidas nas diversas UnUs”.

A esse respeito, é importante, ressaltar que, o advento das tecnologias e o aumento de investimentos¹² que vêm ocorrendo na UEG a partir de 2012, o que possibilitou a aquisição de diversos equipamentos e implantação de programas permitiram, em parte, amenizar o problema apresentado por Nascimento (2008). Entretanto, conforme consta em atas de reuniões administrativas e Conselhos Universitários arquivadas no departamento dos órgãos colegiados da UEG, disponibilizadas para consultas, isso não ocorreu de forma igual para todos os Câmpus. Em parte, porque os estes já nasceram desiguais em relação a objetivos de criação, às condições das edificações, à composição do corpo docente, ao perfil dos servidores técnico-administrativos, à localização geográfica, até mesmo às condições de informatização, fator do qual dependem significativamente todos os Câmpus. Considerando esse contexto desigual e a forma menos centralizada de gastar os recursos financeiros disponíveis, adotada pela administração central da UEG a partir do ano de 2012, nem todos os câmpus conseguiram montar seus processos de compra de acordo com o exigido para gastos dos recursos do tesouro estadual e, menos ainda, de montar seus projetos para garantir recursos externos. É importante ressaltar que esse fato aconteceu devido ao processo desorganizado de expansão da UEG, que não se preocupou com a realização de concursos para o corpo administrativo nem conseguiu fixar os docentes efetivos e qualificados nos Câmpus do interior do estado.

Por 16 anos, isto é, de 1998 até 2014, ocorreram na UEG as Licenciaturas Plenas Parceladas, que faziam parte do Programa Universidade para os Trabalhadores em Educação, em que eram estabelecidos convênios com a Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Sindicatos das Escolas Particulares do Estado de Goiás para formar professores que já exerciam a profissão, mas ainda não possuíam diploma de graduação em Licenciatura¹³. Durante esse tempo, conforme

¹² É preciso informar que desde a aprovação da Emenda Constitucional nº 43 em 15/05/2009 e consequente publicação no Diário Oficial do Estado em 14/05/2009, a receita da UEG provém de 2% (dois por cento) da arrecadação do Estado de Goiás, conforme expresso no inciso primeiro do Artigo 158 da Constituição do Estado de Goiás.

¹³ Apesar de o programa ter sido criado para atender professores em exercício do magistério, uma simples checagem nas informações documentais entregues pelos alunos dos cursos de LPP - Convênio Municipal e das Escolas Particulares - para comprovação de vínculo, poderá comprovar o mau uso que algumas

dados disponibilizados pelo Departamento de Expedição de Diplomas da UEG, o programa diplomou 29.951 licenciados. Em termos de quantidade de professores formados, a UEG deu significativa contribuição ao cumprimento das exigências da LDB nº 9.394/ 96. No entanto, cabe questionar a lisura desse processo, o que diz respeito a sua qualidade.

Conforme dados do Relatório de Avaliação Institucional (2014), considerando-se os números referentes do ano de 2013, a UEG oferece atualmente 149 cursos presenciais, dos quais 41 bacharelados com 5.934 alunos; 86 licenciaturas, com 10.249 alunos e 22 cursos tecnológicos, com 1.910 alunos. São ofertados, ainda, quatro cursos na modalidade *Educação à Distância*: três licenciaturas, com 539 alunos e um bacharelado, com 121 alunos. Isso corresponde, portanto, no ano de 2013, a 18.632 alunos matriculados no ensino superior público estadual. No ano de 2013, foram 3.249 egressos diplomados pela UEG, nos cursos das três modalidades por ela oferecidos: 846 dos bacharelados, 1.997 das licenciaturas e 406 dos cursos tecnológicos.

O desenrolar dessa história de criação e desenvolvimento da UEG nos permite compreender que ela vem enfrentando os mesmos entraves e crises por que passam as demais universidades públicas no Brasil de um modo geral, devido às influências do processo de mercantilização do ensino superior público, com o agravante de que a instituição goiana se expandiu desordenadamente buscando atender a interesses políticos dos partidos no poder. É preciso ressaltar que esse processo de expansão ocorreu em uma época em que o governo federal promovia o encolhimento das universidades públicas brasileiras em detrimento ao incentivo da abertura de IES privadas. Tal fato deixa evidente que as demandas do governo estadual antecedem às do governo federal.

Até o momento vimos considerando que a história da UEG vem sofrendo os mesmos direcionamentos das universidades públicas brasileiras no geral, indicando que estas sofrem influências e transformações em conformidade com ideais capitalistas

Secretarias Municipais e sindicatos de Escolas Particulares fizeram do convênio. Por interesses diversos, atestavam mediante assinatura de documento de declaração de vínculo que pessoas que nunca haviam estado em uma sala de aula como professora - donas de casas, comerciários, primeiros-damas de municípios, entre outras - tivessem acesso aos cursos do programa de LPP. Na vivência de docente da disciplina *Prática de Ensino* ministrada pela pesquisadora em turmas constituídas em dois Polos Universitários e um Câmpus, pôde ser comprovado o quanto esta inverdade fragilizava ainda mais o trabalho de um projeto pedagógico curricular de um curso que pressupunha a prática docente, ou seja, vivência nas escolas.

vivenciados após os anos 90. Nosso próximo passo será articular essas reflexões sobre as universidades em âmbitos federal e estaduais à realidade de um câmpus específico, a UEG - Câmpus Iporá. Esse percurso nos ajudará a fechar a análise sobre a universidade pública brasileira com o que esta análise diz respeito à formação docente.

1.3 Universidade Pública: o Câmpus de Iporá da UEG

O Câmpus Iporá da Universidade Estadual de Goiás passa pelos mesmos problemas relatados anteriormente em relação à universidade pública federal e estadual do estado: A partir das escassas pesquisas publicadas sobre a Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Iporá, (BARRETO, 2010; FLÁVIA SILVA, 2011), da análise de documentos publicados e, ainda, de outros que constam nos arquivos da instituição, iniciamos o diálogo sobre os desdobramentos da inserção das ideias do capital na realidade desta instituição pública estadual, especificamente no que diz respeito àquele Câmpus. Este situa-se em uma cidade do interior de Goiás e teve suas atividades iniciadas no ano de 1988, então como Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iporá (FECLIP), tendo sido, por meio da Lei nº 13.456 de 16 de abril de 1999, que cria a UEG, incorporada a essa IES, transformando-se em uma de suas 28 Unidades iniciais.

O município de Iporá situa-se na mesorregião do Centro Goiano e conta atualmente, segundo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, com uma população estimada em 32.172 habitantes. Ocupa uma área de 1.033 Km² e dista 216 km da capital do estado, Goiânia. Atende a vários municípios vizinhos¹⁴, tanto no que diz respeito ao comércio quanto à educação superior. Atualmente, conta com seis instituições de ensino superior em funcionamento: duas públicas - UEG e IF Goiano¹⁵ - e quatro particulares - Faculdade de Iporá (FAI),

¹⁴Israelândia, Jaupaci, Diorama, Amarinópolis, Arenópolis, Piranhas, Palestina, Caiapônia, Montes Claros de Goiás, Fazenda Nova, Ivolândia.

¹⁵A título de esclarecimento, vale ressaltar que, embora na cidade de Iporá, a partir do ano de 2010, passamos a contar também com o ensino superior público oferecido pelo Instituto Federal Goiano, para efeito de análise, utilizaremos como foco a Universidade Estadual de Goiás – Câmpus de Iporá pelo fato de esta instituição oferecer somente cursos de formação de professores. No entanto, conforme informações do próprio site do IF Goiano, ele constitui-se em “uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. Oferece educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (2014).

Fundação Antares de Ensino Superior, Pós-Graduação e Extensão (FAESP), Polo da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Polo da Universidade Paulista (UNIP).

No histórico da FECLIP/UEG, segundo Barreto (2010) e Heimer e Lemos (2014), consta que esta Faculdade, hoje Câmpus Universitário da UEG, surgiu durante o processo de interiorização do ensino superior em Goiás, no final da década de 1980. O objetivo da instituição incidia sobre a formação de professores para o ensino fundamental e médio, que, na época, eram na quase totalidade, professores leigos, isto é, não possuíam formação em licenciatura. A Faculdade foi criada pelo Decreto Estadual nº 2.520, de 30 de outubro de 1985, conforme autorização legislativa consubstanciada na Lei Estadual nº 9.777, de 10 de setembro de 1985. Foi implantada como entidade autárquica com sede em Iporá, constituindo-se em pessoa jurídica de direito público, jurisdicionada à Secretaria Estadual da Educação. Contribuíram para a criação da Feclip o comprometimento de lideranças locais e o apoio da sociedade, com realce para o Movimento Pró-Ensino Superior em Iporá, iniciado em 02 de março de 1985. Na década de 1980, foram criados três cursos de licenciatura - em Geografia, História e Letras - e, posteriormente, com o fim dos cursos de licenciatura curta, o Curso de Ciências, ofertado nessa modalidade, dividiu-se em Ciências Biológicas e Matemática, agora como licenciatura plena. O primeiro vestibular realizado na FECLIP aconteceu no ano de 1988. Em 1990, os cursos tiveram seus pedidos de autorização deferidos pelo MEC, mas foram reconhecidos apenas no ano de 1993. Com a criação da UEG em 1999, a Faculdade passou a integrar esta instituição multicampi como Unidade Universitária.

Para melhor compreensão dos impactos da implantação da FECLIP/UEG no município de Iporá, é importante ressaltar, como aponta Barreto (2010) que anteriormente a 1988, ano de início de funcionamento da instituição, nas redes públicas municipais e estadual de educação básica, tanto nas escolas da cidade quanto na zona rural, apenas quatro professores possuíam graduação. Na atualidade, segundo dados do censo educacional 2013, 90,18% dos docentes do município já possuem licenciatura.

Devido a essas características, que em muito diferem das anteriormente descritas sobre a UEG, e que permitem uma melhor organização em relação à estrutura física, materiais e corpo docente, sua implantação na cidade de Iporá causou imenso impacto em relação à concorrência para os cursos de licenciatura oferecidos no Câmpus da UEG de Iporá.

Somente na FECLIP/UEG - Câmpus Iporá, durante seus 27 anos de existência, conforme mostra o quadro abaixo, formaram-se 3.239 profissionais da educação, por meio dos Cursos de Ciências - em cursos de licenciatura curta¹⁶ e Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática - licenciatura plena¹⁷, na modalidade regular¹⁸ e na parcelada¹⁹ - e, ainda, em Pedagogia e Educação Física, ambas somente na modalidade de licenciatura parcelada.

Quadro 1: Quantitativo de professores formados pela FECLIP/UEG - Câmpus Iporá, de 1988 a 2015 por curso, tipo de licenciatura, modalidade e situação de funcionamento do curso.

Curso	Tipo de Licenciatura	Modalidade	Situação de funcionamento dos cursos	Nº
Ciências Biológicas	Plena	Regular	Iniciou atividades no ano de 1998 e continua até a presente data.	332
Ciências Biológicas	Plena	LPP	Ocorreu uma turma em convênio com a Secretaria Estadual de Educação.	53
Ciências	Curta	Regular	Iniciou atividades no ano de 1989 tendo encerradas suas atividades no ano de 1998.	43
Educação Física	Plena	LPP	Aconteceu uma turma em convênio com a Secretaria Estadual de Educação e Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Goiás (SINEPE).	47
Geografia	Plena	Regular	Iniciou atividades no ano de 1989 e continua até a presente data.	643
Geografia	Plena	LPP	Ocorrerá uma turma em convênio com a Secretaria Estadual de Educação.	43
História	Plena	Regular	Iniciou atividades no ano de 1989 e continua até a presente data.	603
História	Plena	LPP	Ocorreram duas turmas em convênio com a Secretaria Estadual de Educação.	85
Letras	Plena	Regular	Iniciou atividades no ano de 1989 e continua até a presente data.	579
Letras	Plena	LPP	Ocorreram duas turmas em convênio com a Secretaria Estadual de Educação.	86

¹⁶Cursos de pequena duração, carga horária entre 1.200 e 1.500 horas que habilitava ao exercício da docência somente no ensino fundamental. Foram extintos pela Lei 9.394/1999.

¹⁷Cursos de licenciatura de longa duração com carga horária superior a 2.800.

¹⁸Modalidade regular entendida como cursos com funcionamentos de segunda-feira a sábado.

¹⁹Programa de Licenciatura Plena Parcelada foi criado, no estado de Goiás no ano de 1998, pela Universidade Estadual de Goiás, com objetivo de oportunizar a formação inicial aos professores que já atuavam nas redes de ensino público estadual, municipal e privado. As aulas eram ministradas nos finais de semana e durante as férias escolares do mês de janeiro e julho.

Curso	Tipo de Licenciatura	Modalidade	Situação de funcionamento dos cursos	Nº
Matemática	Plena	Regular	Iniciou atividades no ano de 1998 e continua até a presente data.	286
Matemática	Plena	LPP	Ocorreu uma turma em convênio com a Secretaria Estadual de Educação.	48
Pedagogia	Plena	LPP	Ocorreram dez turmas em convênio com Secretarias Municipais de Educação e Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Goiás (SINEPE).	391

Fonte: Quadro construído pela autora a partir de dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica da UEG - Câmpus de Iporá – 2015

Durante esses 27 anos de existência, o Câmpus da UEG de Iporá, promoveu mudanças em relação aos cursos que oferece. A primeira delas ocorreu por força de Lei, conforme explica Barreto (2010, p. 71),

Com o fim dos Cursos de licenciatura curta, após a promulgação da LDB nº 9394/1996, foi extinto o curso de licenciatura curta em Ciências e, através do Decreto governamental nº 4894, de 14 de maio de 1998, foi autorizada a plenificação desse curso, transformando-o em dois cursos de Licenciatura Plena; um em Biologia e outro em Matemática.

A segunda e última mudança se deu devido ao fim dos cursos de Licenciatura Plena Parcelada, já que não havia mais demanda a ser atendida, isto é, professores já atuando na educação sem diploma de licenciado. Diante dessas mudanças, funcionam atualmente na UEG - Câmpus Iporá cinco cursos de graduação, na modalidade licenciatura, em atendimento à demanda local e regional. Quatro deles - Geografia, História, Letras e Matemática - com funcionamento noturno, de segunda a sexta-feira, e na manhã de sábado e um quinto - Ciências Biológicas - que ocorre de forma integral nos turnos vespertino e noturno durante a semana e nas manhãs de sábado.

Conforme consta de relatórios e atas arquivadas na instituição, os quais nos foram disponibilizados para realização desta pesquisa, vêm sendo realizados estudos há mais de oito anos, para viabilizar a abertura de novos cursos, mediante fechamento de outros já existentes e com problemas de demanda, conforme espera a reitoria, ou, como é a vontade da comunidade acadêmica local expressa nos documentos pesquisados, por

meio da utilização do prédio no período diurno, período em que o câmpus fica quase ocioso no que toca a atividades de ensino.

A situação da cidade Iporá no que diz respeito ao ensino superior, não é diferente daquela retratada no restante do estado e em âmbito nacional, face às mudanças sociais e políticas que atingiram esse nível de ensino a partir dos anos de 1990. A não atratividade dos cursos de licenciatura e tecnológicos oferecidos na UEG e IF Goiano, a expansão desordenada de vagas em instituições particulares e a diminuição da população não só em Iporá, mas também nas demais cidades pertencentes à região nos últimos anos, e a conseqüente queda no número de egressos do ensino médio desse município²⁰, evidenciada nos números divulgados nos últimos censos educacionais, permitem-nos compreender que temos um problema instalado, configurado pelo excesso de oferta para uma baixa procura.

Conforme informações obtidas junto ao Departamento Operacional da Subsecretaria Regional de Educação de Iporá²¹, há carência de professores em várias áreas do conhecimento, principalmente na área de exatas, na de biológicas e na de linguística, para atuar nas escolas de Iporá e região. Portanto, é contraditório que os cursos não tenham preenchido suas vagas nos últimos seis anos. Na UEG - Câmpus Iporá, a partir do ano de 2010, os números apontam uma queda contínua com relação ao quantitativo de alunos. Segundo dados disponíveis no site do núcleo de seleção da UEG²², até o ano de 2009, todos os cinco cursos da instituição, obtiveram média acima de 1,7 de concorrência por vaga, chegando, em alguns anos, ao número expressivo de 4,98. De acordo ainda com informações disponibilizadas pelo Núcleo de Seleção da UEG, o processo seletivo para preenchimento de vagas para o ano letivo de 2014, nenhum dos cursos atingiu 1,5 por vaga (APÊNDICE E).

De acordo com os números fornecidos pela Secretaria Acadêmica do Câmpus Iporá, houve severa queda, a partir de 2011, em relação ao número de ingressantes por curso, passando de uma média de 40 alunos para 18,8 (APÊNDICE F).

²⁰Segundo os dados dos censos 2011 e 2012, em Iporá, formavam-se cerca de 600 alunos por ano enquanto os números de 2013 apontam para 343. Isto significa uma queda de quase 50% no número de possíveis ingressantes nos cursos da UEG de Iporá.

²¹Órgão ligado a Secretaria Estadual de Educação de Goiás que coordena às instituições de educação básica públicas estaduais das cidades de Iporá, Amorinópolis, Diorama, Jaupaci, Ivolândia, Palestina, Caiapônia, Doverlândia, Israelândia.

²²Cf. www.nucleodeselecao.ueg.br, em processos seletivos encerrados.

Conseqüentemente, com a baixa demanda de ingressantes, o número de concluintes por curso se reduz consideravelmente, à média de 26 a 33 alunos, oscilando de 16 a 19 nos últimos cinco anos (APÊNDICE G). Como um dos possíveis motivos para que isso ocorra, além dos já mencionados - diminuição do número de concluintes do ensino médio em Iporá e região, o aumento do número de vagas no ensino superior também em Iporá e região, a não atratividade dos cursos de licenciatura, não só em Iporá, mas em todo Brasil - podemos citar o fato de que, quando a FECLIP/UEG foi criada em 1988, os professores de Iporá e cidades vizinhas não tinham cursado licenciatura, como exigia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. Uma vez atendida essa demanda, tanto por meio dos cursos regulares, quanto por aqueles em sistema de Licenciatura Plena Parcelada, é natural que a procura pelos cursos diminuísse. A situação do atendimento de demanda está fundamentada nas informações divulgadas pelo Censo Escolar 2013, no site²³ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo os dados, 88,3% dos professores atuando em todos os níveis e modalidades da educação básica do município de Iporá, já possuem diploma de Graduação na modalidade de Licenciatura em Pedagogia ou em áreas como Ciências Biológicas, Matemática, Letras, Geografia, História, Educação Física, Artes e Física (APÊNDICE H).

A presença do Câmpus da UEG em Iporá no contexto regional, portanto, vem cumprindo o papel de mudança do perfil educacional e cultural da região; há, porém, muito ainda a fazer para que a UEG – Câmpus de Iporá cumpra sua missão: ser referência na formação de profissionais docentes comprometidos com a transformação social e com a melhoria de qualidade da educação e de vida de toda a região do Oeste Goiano.

Considerando o histórico de criação da FECLIP/UEG e as fragilidades reconhecidas nesse processo, muitos são os caminhos a percorrer no sentido de alcançar o objetivo proposto desde sua criação. Os Relatórios das Comissões de Especialistas e da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE -

²³Cf. <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

GO)²⁴ produzidos mediante a avaliação *in loco* nos anos de 2012 e 2013 para renovação de reconhecimento dos cinco cursos de Licenciatura que a instituição oferece fazem apontamentos nesse sentido. Neles, é recorrente a recomendação de investimentos em edificações para espaços diversos como instalação de laboratórios, de auditório, ampliação de biblioteca, construção de gabinetes para professores; aquisição de livros; investimento na formação *strictu sensu* dos professores, realização de concursos, ampliação do quadro de professores em regime de dedicação exclusiva; desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa²⁵.

É diante desse contexto que se encontra o estudo sobre a UEG - Câmpus de Iporá, com objetivo de compreender e analisar a situação dessa instituição de ensino superior pública na contemporaneidade, evidenciando suas dificuldades e entraves. E, ao desenvolver essa ideia, podemos concluir que a instituição em tela, criada há 26 anos com o intuito de oportunizar aos professores interessados em cursar licenciatura, o acesso ao diploma de graduação, cumpriu o seu papel. No entanto, diante dos conflitos, crises e tensões atuais, caracterizados pela falta de professores efetivos, baixa procura nos cursos que oferece, limitações em relação ao espaço físico, urge a necessidade de se avançar em um processo de discussão no sentido de superação do cenário instalado no Câmpus.

Nesse capítulo, dialogamos sobre a universidade pública brasileira, culminando com um olhar especial sobre a Universidade Estadual de Goiás e, de forma mais específica, sobre o Câmpus da UEG de Iporá. Buscamos nessa reflexão compreender e analisar as questões postas em relação às transformações ocorridas a partir da década de 90 nas IES públicas. Com base nesses pressupostos, tivemos o entendimento da inserção das ideias neoliberais nas universidades públicas, bem como da problemática que se desenvolveu a partir dessa inserção, bem como das crises que provocou, especialmente no caso em questão; pudemos compreender suas origens e consequências no ensino universitário. Nesse cenário, em torno de duas décadas passadas, após meados dos anos 90, período estabelecido como recorte para esta pesquisa, percebemos o agravamento das crises; não sendo viabilizadas ainda condições de superá-las. Assim

²⁴ Segundo a Lei Complementar nº 026/1998 do Estado de Goiás, a tarefa de avaliar as instituições de ensino superior públicas estaduais é do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás.

²⁵ Síntese dos Relatórios de Avaliação do CEE, disponível em http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/1773/relatorio_2013_cee.pdf

como Ristoff (1999, p. 209) defendemos que “a educação pelo lucro não pode passar a ser sinônimo de universidade”, sendo necessário, portanto, clamar por mudanças na universidade pública brasileira que possibilitem o resgate de sua função primeira, que consiste na produção de conhecimentos científicos e do pensamento crítico. Esse resgate torna-se mais urgente na medida em que consideramos a universidade local por excelência de formação de professores, espaço fundamental e privilegiado da produção e crítica da cultura e do conhecimento que se preocupa com a formação da consciência do cidadão.

Nesse capítulo compreendemos a atual universidade pública, partimos do meso até o micro representada pela realidade da UEG – Câmpus de Iporá. Esse movimento permitiu a compreensão dos aspectos históricos e políticos do contexto da formação docente, pois defendemos que a universidade é o lócus da formação de professores. Portanto, conhecer a realidade da universidade pública, é tarefa que precede uma discussão sobre a formação de professor. Assim, no capítulo seguinte, partindo da convicção de que a formação do professor deve ser tarefa da universidade, analisaremos a trajetória da formação de professores no Brasil, considerando principalmente a legislação que regulamenta os cursos de licenciatura.

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

É nossa intenção evidenciar a trajetória da formação de professores no Brasil, levando em conta, sobretudo, a legislação que regulamenta os cursos que se destinaram a esse propósito. Discutimos a maneira como a formação de professores foi concebida no interior das políticas públicas, e as demandas para a sua efetivação. Contempla-se ainda a legislação mais recente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior em cursos de Licenciatura de Graduação Plena, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Destacaremos seu processo de discussão e promulgação, como forma de situar o debate sobre as políticas de formação de professores fora das universidades e destinar espaços outros, de ensino superior, àquela formação; e, ainda, analisa-se a presença da organização de movimentos de educadores no país, como forma de problematizar o perfil do professor que está sendo delineado pelas políticas atuais.

Os anos contados a partir de 1990 foram definidos como recorte histórico para esta pesquisa, pois, conforme Magalhães (2014, p.110), compõem o período em que “foram implantadas as reformas educacionais brasileiras para estruturar um novo sentido da economia”. Nesse sentido, o processo de institucionalização da lógica do mercado e sua influência nas estruturas sociais, inclusive nas universidades públicas, deu-se por meio das reformas educativas dos anos 90 no Brasil, que, conforme Souza e Magalhães (2013), introduziram com força total as políticas neoliberais na educação brasileira, atingindo principalmente a formação e o desempenho dos professores do país. O que se percebe é que a formação de professores acompanhou o forte movimento neoliberal que se implantava em diferentes países da América Latina, inclusive no Brasil.

A esse respeito, concordamos com Paz (2014), ao afirmar que as ideias capitalistas envolvem de maneira orgânica os cursos de formação de professores em uma teia de relações e interesses hegemônicos, para engendrar um modelo que pressiona os cursos de formação no sentido de atender ao modelo de um novo professor. Este seria um professor mais profissionalizado, com uma prática fundamentada no

individualismo e na competitividade, conforme os moldes do capital. Refletirmos sobre essa realidade nos permitirá o alcance do nosso objetivo de identificar e compreender o atual processo de formação de professores no contexto da formulação das políticas brasileiras.

Nesse intento, antes de abordar sobre as transformações ocorridas na formação de professores no Brasil após os anos 90, faz-se necessária a compreensão do seu desenvolvimento histórico, que antecede o período em estudo dessa pesquisa. Portanto, de forma resumida, podemos afirmar que a história da formação de professores se inseriu no contexto das políticas educacionais brasileiras e carrega consigo algumas características recorrentes. Segundo Cury (2013), Rodrigues (2005), Brzezinski (1999; 2001; 2007; 2012) podemos citar a descontinuidade de projetos e programas implantados, o estudo desarticulado das questões enfrentadas no cotidiano pelos profissionais da educação, o distanciamento entre a teoria e a prática no processo de formação docente, e a gradativa inserção da lógica neoliberal sobre o campo educacional, particularmente no da formação e profissionalização de professores.

A respeito do contexto que antecede a década 1990 no tocante à formação de professores no Brasil, Saviani (2009; 2014), elucida essa trajetória histórica e aponta dois modelos que considera terem-se destacado nela, relacionados a aspectos constitutivos do fazer docente um ao conteúdo e o outro, à forma: 1) o *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* e o 2) *modelo pedagógico-didático*.

No primeiro deles, denominado de *conteúdos culturais-cognitivos*, “a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 149). Ainda segundo Saviani (idem) a partir do domínio do conteúdo logicamente organizado a formação pedagógico-didática se efetivará, “sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’”. Considera-se, assim, que não é no momento da formação, portanto, na universidade, que essas habilidades se adquirem, mas na prática, na instituição escolar em que o professor atua profissionalmente.

O pensamento daqueles que concordam com esse modelo de formação, por conseguinte, é de que é na prática, no convívio com a profissão que se aprendem os conhecimentos específicos da ação docente como planejamento e o desenvolvimento em

sala de aula, o que envolve a questão metodológica, o processo de avaliação e o relacionamento professor aluno. Ao que nos parece, em se tratando dos conhecimentos pedagógico-didáticos, tratar-se-ia de um modelo pautado na epistemologia da prática. Infelizmente esse tipo de crença tem prevalecido durante a formação de muitos professores, sobretudo nas licenciaturas em Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas e Geografia.

Os formadores filiados ao modelo de formação docente filiados nos *conteúdos culturais-cognitivos* contrapõem-se com veemência ao modelo *pedagógico-didático* em que, ainda segundo Saviani (2009; 2014), a formação do professor somente se completa mediante o essencial preparo pedagógico-didático.

Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 149).

Segundo o autor, no modelo pedagógico-didático, um curso que pretenda formar professores deve, em complemento aos conteúdos relacionados à cultura geral e aos específicos da área de formação, abarcar em seu currículo também conhecimentos relacionados especificamente ao exercício da docência. Esse modelo de formação sempre prevaleceu nas Escolas Normais formadoras de professores primários, o que hoje chamamos de docentes para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Enquanto o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos sempre predominou nas universidades e demais instituições formadoras de professores secundários, para atuar no que hoje se denominam anos finais do ensino fundamental e ensino médio (SAVIANI, 2009).

Em complemento às ideias de Saviani (2014), sobre a formação baseada no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, Scheibe (2008) afirma que esse processo teve sua origem nas experiências de docência que ocorreram antes do estabelecimento da república no Brasil. Segundo a autora, como nessa época a educação não era vista como função pública e, assim concebida, não era um problema nacional e governamental, não havia a preocupação com os fundamentos científicos e com a

qualificação formal daqueles que desejavam ser professores. Bastava que soubessem os conteúdos a serem ensinados, aprendendo o ofício de ser professor mediante a observação de mestres mais experientes. Dessa forma, concepção de docência derivava de uma concepção empirista, segundo a qual ser professor se aprende na prática, durante a experiência na carreira. Essa situação começou a mudar após a proclamação da república, mediante o entendimento de que a formação do professor seria uma estratégia necessária para a construção do projeto nacional em desenvolvimento. Em consequência, a docência adquiriu status de cientificidade e de qualificação formal devido a forma de se ver a educação, ou seja, a educação passou a ser considerada como questão que deveria ser cuidada pelo governo em âmbito nacional. Dessa forma, estabelecer ou reformular os objetivos econômicos, sociais e culturais definidos para a nação, dependia muito da formação da identidade do professor, devido a seu potencial na produção de determinada moral individual. A identidade do professor passa a refletir, portanto, o projeto educativo da nação, sendo considerada seu símbolo representativo.

Nesse cenário, em que a identidade docente se constrói mediante os objetivos econômicos, sociais e culturais do país, estabelecidos em cada período histórico, muitos problemas foram se perenizando no movimento de formar professores no Brasil. Nessa mesma linha de raciocínio, Souza (2014) afirma que, a partir dos anos 90, no Brasil, as políticas neoliberais passaram a conduzir a formação de professores e suas práticas. E, segundo a autora, esse movimento veio institucionalizar mudanças na identidade docente, que passou a ser fundamentada no individualismo e na competitividade.

2.1 Formação docente no Brasil: a partir de uma perspectiva epistemológica e política

Ao se realizar uma breve digressão na história da formação docente no Brasil, é possível constatar que a inserção da lógica neoliberal nas instituições formadoras provocou forte ruptura no pensamento das IES, tornando-se um de seus pontos nevrálgicos, fator causador de conflitos, discussões e divisões, fazendo com que os educadores do país se organizassem em movimentos, como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Criada em 1990, tem como objetivo contribuir para a construção da formação dos professores no país, com

vistas à consolidação do direito social à educação pública e de qualidade para todos. Para efetivação dessa proposta, a associação busca “fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a essa finalidade” (ANFOPE - ESTATUTO, 2009, Art. 1º).

Diante da meta estabelecida em sua criação, a Anfope definiu que um dos objetivos de sua atuação seria a análise das atuais políticas nacionais de formação de profissionais da Educação, com vistas ao levantamento de subsídios para a implantação do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, papel que vem sendo cumprido de forma efetiva (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2000).

Suas manifestações e posicionamentos vêm contribuindo sobremaneira para: a) a defesa da formação de professores exclusivamente em nível superior, sendo a formação inicial na modalidade presencial; b) o fortalecimento da *Base Comum Nacional* na organização curricular dos cursos de formação; c) a constituição de projetos políticos pedagógicos voltados para a formação dos licenciandos; d) a produção de conhecimento resultante de pesquisas sobre as temáticas educacionais relevantes para o fortalecimento dos princípios anteriormente mencionados.

Outro movimento organizado no país que muito tem contribuído para pensar a organização da formação de professores no Brasil é Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Foi criada em 1978 e incorpora professores e estudantes vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, e também outros pesquisadores da área. Dentre seus 19 grupos de trabalho está o de Formação de Professores, que iniciou suas atividades em 1983 e vem viabilizando intenso movimento de discussão visando a melhorias nessa área (BRZEZINSKI, 2001).

Antes do surgimento da Anfope, já havia um quadro de mobilização dos educadores no Brasil em que se alimentava a expectativa de que, com o término do regime militar, o problema da formação docente seria mais bem equacionado. E a nova Constituição do país, elaborada após o fim desse regime de governo, proclamada em 5 de outubro de 1988, abria caminho para que se pudesse discutir a formação de professores no país. Essa possibilidade era considerada porque a constituição

incorporou vários dispositivos que contemplavam diversas reivindicações do movimento docente, além de manter o dispositivo que conferia à União a competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Para dar cumprimento a esse dispositivo, iniciou-se, já em dezembro de 1988, a tramitação da proposta de elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional, chegando-se, à Lei n. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Mas a nova LDB, após diversas vicissitudes, devido ao atendimento de interesses advindos do poder executivo da época, não correspondeu a essa expectativa (SAVIANI, 2009, 2014; SCHEIBE, 2008; BRZEZINSKI, 2014).

Quanto à legislação educacional em vigor em nosso país, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior, cursos de Licenciatura de Graduação Plena, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, destacaremos a seguir seu processo de discussão e promulgação, bem como algumas questões pontuais relevantes para a compreensão das políticas atuais de formação de professores no país.

Em relação à LDB, Saviani, (2009) argumenta que ela acenava para a elevação da formação dos professores de todos os graus e ramos de ensino ao nível superior. No entanto, segundo o autor, a imprecisão e as falhas formais da nova lei impediram que isso viesse a acontecer. Ao discutir as possibilidades de mudança na formação de professores no Brasil mediante a promulgação da nova LDB, o autor, elucida as falhas que não permitiram os grandes avanços esperados. Para Saviani (2009), o estabelecido no artigo 62 que a formação dos docentes para atuar na educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, passaria a ser feita em nível superior, indicou a possibilidade de enormes avanços. Isto porque, segundo ele, o espírito da nova LDB era considerar o nível superior como exigência para formar professores de todos os tipos, inclusive aqueles que atuavam na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, até então realizada predominantemente em nível médio.

No entanto, Saviani (2009) aponta falhas de redação e de técnica legislativa que, mais uma vez, acabou por impedir esse avanço, como ocorrido em outras ocasiões na educação brasileira. Para o autor, a falha de redação ocorreu no parágrafo quarto do

Artigo 87 das Disposições Transitórias. Pois nele está escrito que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. A determinação deixa entender que, somente até 2007, período estabelecido na própria lei como sendo o último ano da década da educação (1997-2007) deveriam ser contratados professores com diploma em nível superior; depois dessa data, não haveria a obrigatoriedade. O previsível era que seria aprovada uma emenda à LDB, corrigindo a falha apontada. Assim, segundo Saviani (2009), em termos de técnica legislativa, a correção poderia ocorrer mediante a fixação no corpo da lei, de uma regra e, nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição. No entanto, isso não foi feito. Preferiu-se ceder às pressões dos empresários do ensino que mantinham cursos de magistério de nível médio e retrocedeu-se em relação ao estabelecido. Nesse movimento o Ministério e o Conselho Nacional de Educação acabaram chancelando essa interpretação, de forma que as escolas de formação do magistério em nível médio poderiam continuar existindo, sem problema algum.

A possibilidade de formação de professores fora das universidades, destinando outros espaços de ensino superior a esse tipo de formação é outro ponto nevrálgico em relação à legislação que regulamenta os cursos que se destinaram à formação docente é apontado por Scheibe (2008). A autora, ao discutir a trajetória da formação de professores no Brasil, também se refere à ambiguidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apontada por Saviani (2009). Brzezinski (2014) completa apontando o fato de se atribuir aos Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia uma tarefa em que a instituição não tinha tradição como sendo tentativa de enfraquecimento do papel das Faculdades de Educação, que mantinham uma tradição de definidoras de políticas de formação de professores no país. Segundo Brzezinski (1999, p.83) essa intervenção teve como motivação o fato do governo da época considerar que as Faculdades de Educação eram “improdutivas e incompetentes para consolidar uma formação de professores que responda aos desafios da sociedade contemporânea”.

Desenha-se mais uma vez a desconsideração na promulgação da LDB das discussões que já vinham ocorrendo no país sobre a formação de professores. Brandão (2005, p. 16) faz severa crítica:

A presença do “curso normal superior” na LDB é mais um exemplo da forma como foi elaborada essa lei, qual seja, dentro de gabinetes (no caso, do Ministério da Educação, cumprindo as orientações emanadas do Banco Mundial para os países em desenvolvimento), por alguns “especialistas”, sem discussão com a sociedade civil, representada, nesse caso, por entidades de profissionais da área da EDUCAÇÃO (dirigentes docentes e funcionários técnico-administrativos).

Considerando que não havia apontamentos nessa direção por parte dos profissionais da educação, Brandão (2005) ressalta que a criação de um curso Normal Superior representou a tentativa de contemplar, mais uma vez, as orientações do Banco Mundial, por meio da oferta de uma formação reduzida do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Além do fato de se criar o curso normal superior e de permitir que a formação de professor em nível superior ocorresse em outros ambientes que não a universidade, outro aspecto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, considerado como indicativo de alijamento da formação de professor do espaço universitário está no artigo 61. Nele são estabelecidos dois fundamentos para a formação dos professores, a saber: a associação entre teorias e práticas, incluindo aí a capacitação em serviço, e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. As regulamentações futuras decorrentes dessa lei mostraram a intenção de construir um modelo de formação docente que se desvincula da formação universitária e mais voltado para uma preparação técnico-profissionalizante (SCHEIBE, 2008).

Além do fato intencional da centralização nos institutos superiores de educação e nos cursos normais superiores a formação do professor da educação básica de se destituírem as universidades e os cursos de pedagogia dessa tarefa, outros indicativos podem ser identificados do reforço nessa mesma direção ideológica:

Expansão extraordinária de cursos de formação inicial aligeirados e sem critérios de qualidade que ocorreram, particularmente em cursos à distância, visando especialmente ampliar as estatísticas concernentes à formação superior do pessoal do magistério. Os programas de formação implementados por estas novas instâncias e formas educativas, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura

de formação já existente, e pouco expandida, das universidades brasileiras (SCHEIBE, 2008, p. 49).

Portanto, conforme a citação de Scheibe (2008), a tão esperada e debatida formação universitária sólida para os professores vinha de forma implícita sendo adiada pelas políticas públicas de privatização do ensino superior e de desresponsabilização por uma efetiva educação das massas. Buscava-se apenas melhorar em termos quantitativos o índice que evidenciava o atendimento legal à exigência de formação em nível superior para professores, ocasionando a abertura indiscriminada de cursos de licenciatura no Brasil, após os anos 90, principalmente no final da década. Essa afirmação pode ser comprovada mediante a observação dos dados divulgados anualmente pelo censo educacional realizado no país. Nessa perspectiva, segundo o censo 2013, entre os 26 estados da federação, apenas três - Santa Catarina, Paraná e Rio de Janeiro - formam proporcionalmente mais bacharéis do que licenciados por ano. Na contramão desses estados estão todos os demais, com destaque para a Bahia, em primeiro lugar, formando 2.985 professores e somente 1.924 bacharéis por ano; em segundo, está Goiás com 2.783 licenciados e apenas 992 bacharéis²⁶.

Na busca por atender ao instituído pela LDB, no artigo 62, em relação a exigência de formação em nível superior para atuar como professor e, ainda, de que a tarefa de promover esta formação ficaria a cargo da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, em regime de colaboração, nessa direção meios foram pensados e concretizados.

No que tange ao Estado de Goiás, já em 1998, foi criado pela UEG o Programa Universidade para os Trabalhadores em Educação, que, mediante convênios com a Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Sindicatos das Escolas Particulares do Estado de Goiás, formou 29.951 professores que já exerciam a profissão mas ainda não possuíam diploma de graduação em Licenciatura²⁷.

A esse respeito, Brzezinski (1999), ao refletir sobre a legislação que fundamenta a formação docente no Brasil após os anos 90 e a prática de obediência

²⁶ Cf. www.inep.go.gov.br

²⁷ Conforme informações fornecidas pelo Departamento de Expedição de Diplomas da UEG.

cega aos preceitos do neoliberalismo e aos financiadores externos, no caso em específico ao Banco Mundial, aponta para as consequências dessa prática.

Em face dos ditames desse órgão financeiro internacional, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse “modelo” têm sido expressos por dados quantitativos que pretendem causar impacto nos financiadores externos das políticas educacionais, o que está longe de representar a política global de formação e de profissionalização para o magistério defendida pelo mundo vivido do Movimento Nacional de Educadores, hoje Anfope (BRZEZINSKI, 1999, p. 81).

Percebe-se, pela afirmação da autora, a mola propulsora da luta do mundo oficial pela implantação do modelo atual de formação de professores em nosso país. E nesse movimento de expansão de cursos de licenciatura mediante um modelo ancorado na melhoria quantitativa, segundo a lógica neoliberal, do número de professores com nível superior, é importante realçar a forma desordenada e - por que não dizer? - irresponsável, com que foi autorizada a abertura de inúmeros cursos na área. Em sua maioria tratou-se de cursos à distância e em instituições particulares, em que a única intenção era o lucro a ser obtido por meio das mensalidades pagas, não existindo a preocupação de formar professores com capacidade de lutar contra o sistema capitalista expresso na educação, mas, sim, de ajudar a perpetuar as desigualdades sociais.

Diante desse contexto, Severino (2007) destaca a existência de um quase consenso no que tange à significativa precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores no Brasil. O autor ainda ressalta que, apesar do desencadeamento de um amplo movimento de busca de reformulação desses cursos (BRZEZINSKI, 1992; ANFOPE, 1992, 1998; GATTI, 1997) mediante a realização de debates e mobilizações, poucos avanços foram obtidos no sentido de superação das fragilidades percebidas na formação docente.

Junto com Saviani (2009), afirmamos que foram frustradas as esperanças de que a nova LDB conseguisse enfrentar com êxito o problema da formação de professores. Essa conclusão se fundamenta, sobretudo, no recuo em relação ao preparo de todos os professores em nível superior e, também, no fato de que delegar aos

institutos superiores de educação a responsabilidade de formar professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, representou nivelamento por baixo, já que esses profissionais não se submeteram à formação universitária. Portanto, perdeu-se com a nova LDB, a possibilidade de se registrar um momento decisivo na história da formação docente no Brasil.

Nessa mesma direção, Cury (2013, p. 17) associa-se aos autores que ressaltam o caráter ineficiente da LDB, uma vez que ela manteve “antigos problemas relacionados ao nível de formação, ao *locus* institucional, ao conjunto de componentes curriculares necessários e mesmo à questão federativa”.

Deixar de diminuir a distância entre as expectativas que havia em relação à nova lei e sua efetivação parece-nos ter sido mesmo a opção do sistema dominante do nosso país, na época. Apontamentos de alternativas de mudanças não faltaram, conforme nos indica a literatura sobre o tema, em especial, a pesquisa desenvolvida por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999).

O grupo analisou o conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais no período de 90-97, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação brasileiros de 1990-1996 e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped, de 92 a 98. A pesquisa mostra que, segundo uma visão dialética, as alternativas expressas nas produções visando à reconstrução dos cursos de formação docente frente à nova legislação que vinha sendo discutida, em sua maioria,

Enfatizam as espirais teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação. Evidencia-se ainda que a formação inicial não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas (ANDRÉ, SIMÕES, CARVALHO e BRZEZINSKI, 1999, p. 305-306).

Mediante esta constatação das autoras, é-nos permitido compreender que embora havendo a predominância de bons indicativos no sentido de proporcionar mudanças significativas na organização dos cursos de formação docente, prevaleceram os encaminhamentos que privilegiavam a ideologia capitalista, em ascensão no país.

Essa realidade torna-se mais evidente no momento de discussão da legislação elaborada como desdobramento da LDB, isto, é a promulgação de pareceres, resoluções e diretrizes nacionais para a formação de professores no Brasil, inclusive nosso atual Plano Nacional de Educação e o Documento Pátria Educadora (MAGALHÃES E SOUZA, 2014). Embora o processo de discussão desses documentos tenha ocorrido por todo o país, o que se percebe é novamente o movimento de desrespeito às demandas da sociedade organizada.

Como exemplo, essa realidade pode ser comprovada mediante a afirmação de Brzezinski (2001), em relação ao atendimento as proposições feitas pela ANPEd em relação ao documento preliminar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Segundo a autora, a Anped se fez presente nas cinco audiências regionais realizadas nos meses de março e abril de 2001, com vistas a discutir a Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Inúmeras contribuições foram dadas pelo órgão buscando apontar os equívocos identificados no documento preliminar. Valendo-se da posição considerada como sendo a porta voz do mundo vivido - o real - a associação solicitou ao mundo do sistema - o oficial – sobretudo,

A resignificação do conceito de competência para ultrapassar o caráter reducionista de um saber prático, assegurando a indissociabilidade da teoria e a prática nesse conceito, ou seja, garantindo o entendimento de que a competência é centrada na práxis (BRZEZINSKI, 2001, p. 123).

Embora houvesse a esperança por parte da Anped de que o Conselho Nacional de Educação, órgão responsável pelo processo de discussão e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, observaria as manifestações contrárias ao que estava posto no documento preliminar, o que se percebeu com a publicação final da proposta é que essa esperança se frustrou.

Em decorrência da não aceitação das propostas de revisão enviadas pelos representantes do mundo vivido, como por exemplo, a Anfope, a Anped, as universidades e demais Instituições de Ensino Superior (IES), nos documentos oficiais, há uma forte valorização da práticas em detrimento da teoria e a interação entre os dois

espaços de formação do licenciado, ou seja, a instituição formadora e a escola de educação básica se prolongou. Essa ampliação da convivência entre escola e licenciando, segundo Brandão (2005) deve ser encarada como ação contraditória.

Se, por um lado, essa antecipação pode ser vista como positiva, no sentido de que, ao iniciarem, mais cedo, o convívio com a realidade educacional, os alunos podem aprender melhor sobre as relações entre teorias e práticas pedagógicas, e terão mais tempo para discutir todos os aspectos que envolvem a prática de ensino; por outro lado, esse aluno, necessariamente, no momento inicial dessa prática de ensino, possuirá menos conhecimentos (conteúdos teóricos) pedagógicos, já que cursou, até esse momento, um número menor de disciplinas (BRANDÃO, 2005).

Considerando o alerta do autor, quanto à entrada em vigor da dilatação do tempo de permanência do futuro professor na escola, percebemos, nos desdobramentos dessa ação, que a fragilidade teórica diante da vivência da prática vem contribuindo para que sejam consolidadas as práticas existentes. Descarta-se, assim a possibilidade de ocorrência da práxis, constituída pela autonomia do docente mediante a articulação da teoria com a prática em seus processos formativos. Essa ocorrência pode ser claramente compreendida, se considerarmos que essa política de reprodução de práticas docentes faz parte da política estabelecida pelo sistema, que se mostra alinhado às ideias capitalistas.

Os problemas relacionados à legislação que fundamenta a formação de professores no Brasil foram apontados também por Gatti (2010). Segundo a autora, o fato de a legislação ser marcada por ambiguidades, ou seja, poder ser interpretada de duas formas, possibilita a flexibilização da organização dos cursos oferecidos no país. Gatti (2010), ao pesquisar as características dos cursos formadores de professores por meio da análise de seus currículos e ementas expressos nos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, aponta para problemas relacionados à fragmentação da formação entre e intracursos, além daqueles ligados à parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente, incluindo os estágios supervisionados. Portanto, os desdobramentos da legislação, conforme já apontados por estudiosos quando da elaboração da legislação hoje em vigência, comprovadamente não vêm produzindo bons resultados na formação

de professores. Mantêm o velho problema da fragmentação entre as disciplinas de formação específica e as de cunho pedagógico.

Rodrigues (2005), em sua tese de doutorado *“Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais”* analisou as propostas de formação de professores no Brasil, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP 009/2001) e dos Referenciais para Formação de Professores, objetivando reunir elementos que lhe permitiram desenvolver uma leitura crítica das concepções apropriadas pelas políticas governamentais, assim como a relação teoria e prática que informa tais propostas. A partir desse estudo, a autora também se refere à evidência de como a formação de professores no país “articula-se aos interesses governamentais e responde às finalidades do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital” (p. 8).

É importante sublinhar que esse processo de desqualificação da formação docente já havia sido retratado por Brzezinski (2001) quando, em nome da Anped, publicou as contribuições da associação para revisão do documento preliminar das DCNs. Para a autora,

A proposta de diretrizes curriculares deixa explícito que a formação de professores deve ser técnico-profissionalizante e, sendo assim, distancia-se do entendimento de que o professor deve ser um profissional culto, crítico e comprometido com a construção do saber. (BRZEZINSKI, 2001, p.121)

Conforme Brzezinski, a definição, em lei, dessas orientações, evidenciou, segundo a autora, a lógica da proposta, que é baseada no aligeiramento e na simplificação mediante a retirada de conteúdos fundamentais à formação do professor. Como era de se esperar, essa formação esvaziada e aligeirada, não agradou os que acreditam no contrário do que foi instituído.

Autores alertam para os problemas que se instalaram e/ou persistiram nesses quase quinze anos de vigência do modelo de formação. Severino (2007), ao abordar a insuficiência do modelo atual de formação de professores no Brasil, aponta três problemas que, em sua opinião, comprometem os bons resultados dos cursos de

licenciatura. O primeiro deles refere-se à forma pela qual o formando se apropria, por meio do currículo, dos conteúdos científicos que necessita dominar para sua qualificação profissional, já que, segundo o autor, no processo de formação, como pedagogia, prevalece a exposição, a transmissão de informações, pelo professor, “numa simples cadeia de repetições e reproduções” (p. 123), mantendo-se ausente a postura investigativa.

Como segundo problema, Severino (2007) aponta a ocorrência de o licenciando não incorporar a experiência prática na sua aprendizagem. Essa não agregação ocorre porque ele, em sua formação, recebe apenas poucos elementos teóricos e técnicos, mediante o cumprimento das horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Como terceira e última falha do currículo dos cursos de formação docente, o autor cita o fato de não haver a mediação eficaz do desenvolvimento no aluno da necessária sensibilidade ao contexto sociocultural em que se dará sua atividade de professor. O futuro professor não aprende o suficiente para ser sensível às condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, fazendo com que ele exerça sua prática docente de maneira “técnica, mecânica, quando não tecnicista, que não toma em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto” (p. 123).

Portanto, a partir de Severino nos é permitido concluir que as três limitações por ele apontadas - o processo mecânico de ensino de conteúdos específicos da profissão, a não incorporação das vivências práticas na docência e a falta de clareza quanto aos objetivos do que deve fazer - considerando as atuais condições socioeconômicas da sociedade brasileira assim como as características psicossociais de seus alunos, vem enfraquecendo cada vez mais a formação pedagógica do professor. Cada vez mais temos apenas palestrantes, que falam sem permitir interrupções e debates em sala de aula e não alguém capaz de construir um processo de ensinagem em sala de aula. O processo de ensinagem é definido por Souza (2012, p. 452), a partir de Pimenta e Anastasiou (2002), como procedimento em que a “ação de ensinar é relacionada à ação de apreender. Existe, pois, uma unidade dialética no processo”.

Em face dos problemas supramencionados em relação aos cursos de formação docente no Brasil, é lícito lembrar que nas últimas três décadas, algumas associações

como, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) vêm lutando, no sentido de se construir no Brasil uma política global de formação de profissionais para a educação básica e de profissionalização docente que consiga contemplar de forma igualitária a formação inicial e continuada, as condições de trabalho nas escolas públicas, salários dignos e planos de carreira com critérios justos (BRZEZINSKI, 2007).

Em se tratando da formação de professores, já apontamos os entraves que impedem a efetivação das lutas dos movimentos dos professores de educação básica. É preciso, no entanto, ressaltar, ainda, que o mesmo acontece com a formação para a educação superior no Brasil, que, segundo a LDB deve ocorrer em cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado ou Doutorado. Mesmo não sendo objeto de estudo, ressaltamos que o campo também apresenta sérios problemas. Debatendo esses problemas, Cunha (2009) realizou estudo em que mapeou as diferentes alternativas e lugares de formação profissional do professor da educação superior.

A pesquisa efetivada pela autora mostra que a formação *stricto sensu*, devido à falta de legislação na área, ocorre sob a égide de experiências diferenciadas, apresentando-se, portanto, com diversas possibilidades, uma delas os Programas de Pós-Graduação em Educação, que vem sendo procurada por docentes de diferentes áreas. Ao refletir sobre as motivações dos professores universitários que realizam mestrados e doutorados em educação, mediante a pesquisa de campo com 12 sujeitos egressos de diferentes Programas, os dados indicaram que os docentes em questão reconhecem os Programas da área da Educação como alternativa de formação para a docência da educação superior, mesmo que essa identidade não esteja explicitada claramente na proposta pedagógica desses cursos.

Cunha e Soares (2010) analisaram a formação do docente universitário mediante a apreciação dos principais documentos referentes à pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, como o Parecer 977/65, que institucionaliza esse sistema de ensino e define suas finalidades e sua estrutura; o Parecer 77/69, que define as normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação em consonância com o Parecer 977/65 e os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). Também analisaram o regimento de

dois programas de pós-graduação em educação, que eram objetos do estudo. A partir dessas análises, as autoras concluíram que a formação do docente universitário, em especial a formação pedagógica, não faz parte das intenções formais desse nível de ensino nem desses programas de educação. Este fato causa muita preocupação, já que professores de diversas áreas procuram este tipo de programa para se preparar para atuar na educação superior. Assim, se os cursos de licenciatura não preparam o professor em relação aos conhecimentos didáticos pedagógicos, parece-nos que a pós-graduação também não o faz.

A pesquisa de Cunha e Soares (2010) mostra que a docência universitária, ainda é um campo de conhecimento cuja complexidade e especificidade são pouco reconhecidas. Existe na formação da pós-graduação um silenciamento sobre os saberes da docência. Elas também indicam a ausência de reflexão coletiva sobre a docência na universidade, sendo que o desprestígio da docência e a ausência de conhecimentos profissionais para seu exercício concorrem para maior fragilização de sua condição como profissão. Essas constatações têm sua origem na lógica nacional estabelecida para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que segue os mesmos passos da política de formação docente, tendo como traço característico a centralidade da formação do pesquisador. Portanto, a partir das autoras em tela, é possível compreender que a formação dos professores universitários é questão secundária e sem visibilidade nos programas de pós-graduação, inclusive nos da área da educação.

Cunha e Soares (2010) ressaltam a importância de eles assumirem a liderança no processo de valorização de um campo científico e profissional em torno dos saberes da docência. Tal movimento, para as autoras, os constituirá, de fato, em um lugar de formação do docente da educação superior.

As pesquisas realizadas acerca da literatura publicada pelos estudiosos das políticas de formação de professores no Brasil, (RODRIGUES, 2005; SEVERINO, 2007; SCHEIBE, 2008; SAVIANI, 2009 e 2014; CURY, 2013; SOUZA E MAGALHÃES, 2013; BREZEZINKI, 2014), nos possibilitaram a compreensão da situação da formação docente no Brasil na atualidade, considerando os desdobramentos das ideias do capital nos cursos de formação de professores frente às transformações ocorridas na sociedade após os anos 90.

Nesses termos, podemos concluir junto como Scheibe (2008, p.42), que as propostas de formação de professores na atualidade encontram-se “inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação básica”. Associada ao discurso de Oliveira e Duarte (2005), Scheibe (2008) ainda ressalta que a intensificação desse processo no Brasil iniciou-se por ocasião do final da década de 1980, continuando nos oito anos de mandato de Fernando Henrique Cardoso, dando sequência a mesma lógica no período seguinte até os dias atuais, quando as políticas sociais estiveram subordinadas à política econômica. Segundo a autora,

As novas diretrizes para a formação de professores nas suas diversas licenciaturas foram produzidas no interior deste movimento reformador sob forte contingenciamento da reorganização dos princípios direcionadores tanto do ensino superior quanto do sistema de ensino básico (SCHEIBE, 2008, p. 42).

Por ser fruto desse movimento reformador, fundamentado no ideário neoliberal, conforme Rodrigues (2005), a formação do professor brasileiro ainda conserva e reflete o tradicional problema da dicotomia teoria e prática, submetida a uma legislação que prioriza a formação científica e metodológica, quando impõe uma prática instrumentalizadora; quando coloca a reflexão como atividade técnica; quando subestima a capacidade dos professores de serem produtores de conhecimentos e, ainda, quando submete os futuros professores a uma formação aligeirada e esvaziada, em cursos rápidos e com carga horária reduzida, conforme explicitado no Parecer CNE/CES 585/2002²⁸, o que evidencia uma política de formação sustentada pela epistemologia da prática.

Ainda se pode afirmar que a formação de professores corre o risco de improvisações, aligeiramento e desregulamentação. Continuam multiplicando-se os cursos de licenciatura com intuito apenas de atender ao preceito legal de formação dos atuais e futuros professores. Não há, por parte dos governos, preocupação com a qualidade, mas sim com a quantidade, no intuito de elevar os números da formação dos

²⁸ O Parecer CNE/CES 585/2002 estabelece como um dos princípios que as diretrizes devem observar evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.

professores do Brasil. A expansão desmedida pelo país de cursos de licenciatura a baixos custos, de menor duração ou mesmo na modalidade de educação a distância, afirma Cury (2013), segundo dados do INEP/CAPES em relação ao campo das licenciaturas, faz com que haja um grande contingente de professores formados, mas não dispostos a assumir a profissão para a qual se graduaram, devido ao fato de terem aproveitado a oportunidade mais fácil de conseguirem diploma de curso superior.

2.2 Profissionalização docente no Brasil: alguns pontos para reflexão

Seguindo com a discussão, se faz necessário, numa perspectiva dialética, articular a questão da profissionalização docente, pois a mesma também foi eleita como conceito chave da reforma educacional no Brasil nos anos de 1990.

Assim como para a formação, para o campo da profissionalização, os documentos de agências multilaterais trouxeram uma orientação geral em que prescreveram indicações assemelhadas pelas quais os professores deveriam: participar das políticas educacionais formulando-as e executando-as; ser reflexivos, autônomos, criativos e comprometidos no sentido de garantir as mudanças ditadas; desenvolver a aprendizagem formal e a distância, e mais uma lista imensa de atribuições que promoveram e reforçaram processos que inviabilizaram a compreensão dos verdadeiros significados ideológicos postos aos professores pelas agências.

Em análise do processo de profissionalização propostos pelas políticas hegemônicas, Souza e Magalhães (2013) e Magalhães (2014) mostram que, em essência, um dos principais objetivos das políticas instituídas é controlar as possíveis participações dos professores em suas organizações coletivas e/ou sindicais, por exemplo, uma vez que essa participação implicaria discussões e reflexões de cunho político, comprometendo a adesão (consenso ativo) dos professores às propostas neoliberais.

Pode-se afirmar, em função do que já foi posto na construção do item formação docente, que as políticas de profissionalização continuaram formatando o processo que buscava efetivar a reconversão profissional do professor, promovendo sua precarização, expropriação, espoliação, opressão, proletarização, despolitização docente, aspectos que, no conjunto, distanciam os professores de formas alternativas de colaboração,

conforme os interesses da classe dominante. A ideia de tornar o professor um profissional competente e competitivo é muito útil ao projeto societal neoliberal, pois, conforme explica Queiroz (2014, p. 80), ele passa a assumir o seu papel na preparação das novas gerações nos moldes do capitalismo, de modo que sejam capazes de “reproduzi-lo e de não perceberem as contradições que o capitalismo gera”.

O processo de profissionalização, segundo Magalhães (2014), no todo, reafirma a hegemonia burguesa, pois transforma os professores em sujeitos apolíticos, o que, em longo prazo, prejudica o exercício democrático, elemento fundamental de mudança social.

Segundo Magalhães (2015, p.11) citando Freire:

Para Freire (2001), comprometer a dimensão política dos sujeitos é comprometer a ética humana, ou seja, a perspectiva de uma ética para a vida, para a libertação, para a humanização crescente do homem, para o protagonismo humano na transformação da história. Na opinião do autor, a ética é uma postura que os indivíduos em processo de humanização e, portanto, de libertação, têm de assumir perante outras pessoas e a sociedade. O mesmo processo ajuda os sujeitos a mostrarem sua responsabilidade na luta contra a ética do mercado, da negação do outro e, conseqüentemente, da exclusão social. No caso dos professores, sem formação e profissionalização politizadas, compromete-se o exercício democrático e o ideal de compromisso com a emancipação do homem. Somente a partir de uma postura crítica e contra-hegemônica, a formação e a profissionalização podem tornar perceptível de que lado o docente está - do oprimido ou do opressor. Além disso, sua ação deixa de ser uma prática ingênua, desleal em relação a si mesmo e aos outros, e pode ajudar a deixar de segmentar a categoria e de inviabilizar associações coletivas e sindicais (MAGALHÃES, 2014, p.11).

Paradoxalmente, quanto mais as políticas neoliberais reforçam a necessidade de um professor bastante qualificado, mais se obtêm professores inadequados e sem autonomia, por serem apolíticos. Conclui-se que o professor apolítico interessa ao capital, afinal, o processo faz com que o professor tenha seu trabalho estranhado e esvaziado de seu sentido transformador, pois distanciado da práxis.

Conforme Magalhães (2014), as políticas de profissionalização docente divulgam o *slogan* neoliberal da necessidade de adaptação dos professores às exigências de competências e habilidades pessoais, para que desenvolva o seu trabalho, de forma que responda à qualidade da educação neoliberal. Nessas condições, se faz necessário

refletirmos sobre as possibilidades de uma formação e uma profissionalização mais humanizante e humanizadora, como *Bildung* (SOUZA, 2014).

Portanto, ao refletir sobre a questão da profissionalização docente destacamos que o projeto político educacional brasileiro, tem dado centralidade ideológica aos professores tanto no que se refere à formação, quanto a sua profissionalização. Em ambos os sentidos se tem posicionado os professores como protagonistas da construção do consenso ativo, conforme Magalhães (2014). E como definido por Neves (2013), esse movimento tem respondido a instituição e fortalecimento do consenso ativo, o que torna os professores comprometidos com o posicionamento político hegemônico e sendo assim, posteriormente em seus contextos de trabalho, haverá a efetivação da Pedagogia da Hegemonia, que visa promover um processo de ensino, cuja finalidade é fazer com que os sujeitos aceitem a lógica neoliberal, a despeito de seus efeitos nocivos na sua formação.

Como atores importantes na consolidação da política de Terceira Via (NEVES, 2013), os professores tornam-se ideologicamente protagonistas da transformação dos sentidos da educação brasileira, movimento que é promovido pela formação atual e reforçado sistematicamente pelos processos de profissionalização. Melhor entendendo, a política de Terceira Via é uma estratégia alternativa do neoliberalismo para o desenvolvimento educacional seja voltado ao mercado, com qualidade mercadológica (NEVES, 2013). Essa estratégia justifica a lógica do capital no agenciamento da educação, tornando-a mercadoria, e o professor sujeito a mais valia.

Paralelamente, no movimento que institui a profissionalização docente há a propagação da ideia de que a solução para os problemas atuais é simples: basta preparar adequadamente o professorado. Segundo essa ideia, isso melhoraria a qualidade da educação, o que também significaria melhorar a vida dos sujeitos que frequentam a escola e vivem em sociedade. Essa ideia falaciosa tem sido ideologicamente sustentada, difundida, reforçada e internalizada, ao mesmo tempo em que tem gerado uma leitura fatalista e mecânica da ação dos professores.

Desvalorizados e culpabilizados via processos de formação e profissionalização, os professores tornam-se responsáveis pelas mazelas da educação, os professores distanciam-se, pesarosamente, da possibilidade de desenvolvimento de uma

contraconsciência ou da promoção de uma educação emancipadora, “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008).

Já se pode entender que o projeto histórico conjuntural das políticas de formação e de profissionalização docente no Brasil, entre elas: a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases/LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002), os Planos Nacionais de Educação I e II (BRASIL, 2001; 2014), o documento “Todos pela Educação”, e o recente documento “Pátria educadora”, apresentado pela Secretaria de Estratégias do Governo Federal, consolidam um rol de políticas que priorizam, direta ou indiretamente, formar professores que ajudem no fortalecimento do consenso ativo à ideologia neoliberal (SOUZA, MAGALHÃES, 2015). No campo da formação e da profissionalização o consenso ativo gera aceitação e faz com que os professores apoiem o sistema, mantendo um círculo educacional vicioso promovido para a manutenção do status da classe dominante.

Como sugerem os discursos neoliberais à lógica que assola a formação e a profissionalização docentes afirmam-se por meio de bases epistemológicas pragmáticas, como por exemplo, encontram na *epistemologia da prática* o seu aparato teórico conceitual, metodológico e instrumental. Concretizam, quer seja na formação ou na profissionalização, por meio de diretrizes e processos de avaliação externa, uma formação de professores focada no desenvolvimento de habilidades gerenciais e profissionais, e induzem a disseminação da ideia de que os professores sejam “super sujeitos” que podem amenizar os problemas sociais. De forma imperativa, a figura do professor foi transformada em sujeito necessário e estratégico para a formação de uma sociedade, supostamente, mais democrática, mas nos moldes do capital. Nesse sentido, o professor é cooptado para trabalhar ativamente no processo de humanização da ordem capitalista.

Pode-se afirmar que, cumprindo-se as atuais diretrizes políticas, a formação e a profissionalização se instalam na permanência das relações de exploração, o que proletariza a profissão, desqualifica, desprofissionaliza, aliena, gera condições para a não contestação do capitalismo. Ao final, tais políticas tornam o professor uma sofisticada mercadoria educacional.

Assim as políticas de formação e profissionalização docentes não escapam das amarras neoliberais, essas vinculam os dois processos a economia e ao mercado tornando visível, compreensível, aceitável e, às vezes, até defensável, a ideologia dominante para, assim, promover processos de alienação, no que se refere à realidade atual do ser professor.

Assim, podemos concluir ainda que as atuais propostas de formação de professores e profissionalização do Ministério da Educação, evidenciada nos documentos da área da educação, sistematicamente têm incorporado e divulgado conceitos neoliberais que dizem de um perfil profissional fundamentado na construção de competências profissionais e de um professor como profissional prático-reflexivo, conforme delibera o campo da epistemologia da prática (RODRIGUES, 2005; MAGALHÃES, SOUZA, 2014; MAGALHÃES, 2014).

Os parâmetros legais da formação e da profissionalização, em todos os níveis de ensino, conforme discutimos, mostram-se marcados por um ato de violência que afronta os envolvidos no debate proposto por sua defesa, mas não são considerados no momento da elaboração de suas políticas (BRZEZINSKI, 1999), alterando profundamente o trabalho dos professores. Conseqüentemente, no campo educacional, as escolhas dos professores passam, em sua grande maioria, por opções por realizar um trabalho conforme as demandas de mercado, e em suas produções acadêmicas, por exemplo, percebe-se a opção por perspectivas epistemológicas que sustentam ideologicamente as políticas, dando base para seus conceitos e diretrizes, conforme têm publicado sistematicamente o grupo da Redecentro (SOUZA, MAGALHÃES, 2014).

Portanto, histórica e ideologicamente, o Estado, submetendo-se aos ditames neoliberais, deliberou políticas voltadas à educação, entre essas aquelas relativas à formação e à profissionalização docente. No conjunto, conforme defende Magalhães (2014), tais políticas legitimam os discursos oficiais que defendem o controle social sobre os resultados da educação, que agora se estendem de forma orgânica ao professor e sua atuação. Exemplos do resultado desse investimento e controle podem ser observados na situação vivida pelas instituições de ensino: o acirramento das disputas entre elas, na busca pela adaptação às exigências do mercado; a transformação das instituições públicas em organizações sociais, destituindo-as de seu papel social (CHAUÍ, 2013); no caso dos professores, debatem-se por bônus e reconhecimentos,

fortalecendo a lógica empresarial da concorrência e da competitividade; no caso dos sujeitos em formação, convivem com a retórica da qualidade da formação que segue os ditames da hegemonia. Nesse sentido, a formação e, na sequência, a profissionalização, em sua melhor *performance*, forja o professor como um docente que o capital deseja. Em sua pior *performance* desemboca em prejuízo para os professores, que se tornam vítimas da desintelectualização e posterior proletarização.

Nosso próximo passo consiste na busca pela compreensão sobre as perspectivas epistemológicas que ancoram a formação e a profissionalização docente em nosso país na atualidade. Conforme a lógica metódica aqui escolhida há a necessidade de buscarmos evidenciar o instituído hegemonicamente para a formação e a profissionalização docente, mas também sua contradição, ou seja, o que se está instituindo na contra-hegemonia.

2.3 A formação docente no Brasil: refletindo sobre os rumos de uma formação crítica e emancipadora a partir da proposta da Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste

A reflexão sobre as atuais políticas de formação docente no Brasil, mediante a compreensão do histórico que as precede, possibilita-nos o entendimento de que anteriormente a 1990, já havia um descontentamento acerca da concepção de formação de professores baseada na racionalidade técnica, que predominava no país. Esse modelo tem como ideia central, conforme Contreras (2002) e Pereira (2014), a consideração da prática profissional como movimento de aplicação do conhecimento científico, isto é, a solução instrumental de problemas ocorre por meio da aplicação de um conhecimento teórico e técnico antecipadamente disponível, que decorre da pesquisa científica. Dessa forma, o professor não é visto como alguém com capacidade de, em relação à educação, fazer julgamentos e tomar decisões acerca das situações que vivencia em sua prática. Cabe-lhe apenas colocar em prática as decisões escritas por teóricos educacionais.

Diante desse cenário de descontentamento com o modelo orientador das práticas e políticas de formação docente no Brasil, ocorre a busca contínua por caminhos que melhor atendam à expectativa de todos os segmentos interessados em pensar a profissão docente. Do intenso debate entre duas grandes forças, em que,

segundo Brzezinski (1999) de um lado estão os representantes do mundo real, que são aqueles que trabalham na educação e, de outro, o mundo oficial, responsável pela gestão das políticas educacionais, emergem duas matrizes principais, isto é, duas bases teóricas.

A primeira delas é a chamada *epistemologia da prática*, proposta nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e Referenciais Curriculares. E como o próprio nome indica, tem a prática, tal como defendida por Schön (2000), Perrenoud (1993), Zeichner (1998), Gomez (1998) e Tardif (2002), como principal caminho para a formação. Esses autores, que defendem essa matriz teórica, em geral explicam que o novo modelo busca responder ao recorrente fato de que a produção intelectual e os avanços teóricos muito pouco têm contribuído para a prática dos professores. Ressaltam que, ao chegar à escola e à sala de aula, demonstram uma apropriação precária ou equivocada do processo, uma vez que não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e exposto pela academia. Para os autores filiados à epistemologia da prática, os modelos de formação convencionais são ineficientes, pois apresentam em suas propostas elevado grau de academicismo, pelo que são alvo de constantes críticas.

Em consequência, conforme Kátia Silva (2011, p.15), a epistemologia da prática está presente nas propostas de formação docente dos órgãos internacionais, nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), nas diretrizes curriculares para formação de professores, em pareceres bem como nos discursos e proposições do Ministro da Educação. Nesses documentos e espaços, “a qualificação docente é preferencialmente preconizada como exercício prático, que deve ser baseado na experiência, ou seja, na atividade prática, a qual, aparentemente, é considerada o eixo da formação docente”.

Nesses termos, no Brasil, a epistemologia da prática, é considerada uma perspectiva hegemônica e vem tornando-se uma prática comum, conforme podemos constatar na afirmação de Anes (2013, p. 86) construída a partir do pensamento de Coêlho (2006):

Em decorrência da forte determinação produtivista e de uma concepção de educação e sociedade vinculadas à noção de competência e eficiência, a

formação tem sido entendida com um caráter essencialmente técnico, que, no caso do professor, tende a fazer dele um tecnólogo. Não por acaso, a formação docente na universidade do século XXI, tem-se desenvolvido preocupada com a instrução, a técnica, os métodos e os procedimentos de ensino. No lugar da formação intelectual, do aprofundamento teórico, do pensamento e do questionamento, ganham espaço nos atuais contextos de formação, a padronização, a repetição, a instrumentalização, a subordinação e a prática docente meramente reproduzida (ANES, 2013, p. 86).

Contrapondo-se a essa forma dominante de formar professores, conforme Neves (2011), é possível perceber o surgimento de uma *perspectiva crítica*, pautada na epistemologia da práxis, defendida por intelectuais da área e fundamentada em um posicionamento crítico contra-hegemônico. A esse respeito, Kátia Silva (2011) afirma que a formação contra-hegemônica está ancorada nos pressupostos da educação emancipatória de Marx e Gramsci e que, portanto, deve ser pensada como campo privilegiado de efetivação de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. A esse respeito, Gramsci (MANACORDA apud ALMEIDA E TELLO 2013, p.238), argumenta que, “não se pode adquirir qualquer organicidade de pensamento [...] e isso não pode surgir espontaneamente em uma sociedade de oprimidos e opressores, que constringe os indivíduos a experiência de caráter limitado”. Em face, portanto, da necessidade de uma atuação docente capaz de colaborar nesse processo de superação da relação de opressores e oprimidos, faz-se necessária a formação de um formador de sujeitos capaz de atuar nessa perspectiva de libertação crítica, contra-hegemônica. Assim atuando, o professor será capaz de colaborar para a emancipação humana, “objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância” (SADER, 2008, p.15).

A perspectiva de formação de um professor capaz de avançar nesse processo de emancipação humana é pautada, então, na epistemologia crítica. Nela, está presente a ideia de que somente uma formação consistente teoricamente, em perfeito diálogo com a prática, ou seja, uma formação pautada na indissociabilidade entre teoria e prática na atividade humana autônoma e emancipadora poderá levar à práxis.

Pra discutir a *epistemologia da práxis*, partimos do princípio de que a principal tarefa da educação é transformar a sociedade, considerando suas dimensões políticas, sociais e econômicas. E para dar conta de se enveredar pelos caminhos tortuosos dessa

tarefa, é preciso formar professores críticos, emancipadores e contra-hegemônicos, com a capacidade de fazer os enfrentamentos necessários para lutar contra a hegemonia posta na sociedade.

Essa matriz de formação de professores é defendida por Sacristán (1995), Contreras (2002), Pimenta (2002), Guimarães (2004), Kátia Silva (2011), Magalhães e Souza (2013), Anes (2013), Bernardes (2013), Souza (2014), Queiroz (2014), que acreditam dever a formação de professores ser fundamentada nas bases da epistemológica crítica; esta, certamente, terá mais condições de pensar a educação na perspectiva de “bem público em oposição à da educação submissa aos interesses mercadológicos” (SOUZA, 2014, p.82).

Tomando de empréstimo o discurso de Bernardes (2013, p.86), apontamos que a forma de “evitar as hegemonias e o reino do pensamento único parece ser um dos caminhos que vai nos remeter ao contrário disso, que é a construção de forças emancipatórias”. Ato contínuo, a autora salienta que, mesmo havendo ainda o predomínio do discurso oficial como subsídio que permeia a formação de professores no Brasil, é-nos permitido entender que esse pensamento não é consensual. Mediante as pesquisas realizadas no campo educacional, notadamente nos programas de pós-graduação das universidades e nos movimentos e associações de docentes, a autora ressalta que é possível perceber “o movimento de ampliação da crítica ao discurso hegemônico sobre a formação docente e em relação aos princípios que a regem, construindo uma contra hegemonia nos processos formativos” (ibidem, p. 111).

Como um dos programas que engrossa esse movimento de contra-hegemonia, podemos citar o Programa de Pós-graduação em Educação da UFG, que oferece cursos *stricto sensu* de mestrado e Doutorado e muito tem contribuído para a formação de professores para atuação no ensino superior de todo país. Segundo pesquisa publicada por Souza e Magalhães (2014), mediante estudo da produção acadêmica do programa supramencionado no período 2008-2009, foi possível constatar que, embora tenham se deparado com alguns trabalhos construídos a partir da lógica neoliberal, “a maioria, sustenta a perspectiva crítica contra-hegemônica, sendo trabalhos propositivos, que assumem a pesquisa acadêmica como práxis” (p. 12). Assim, como Souza e Magalhães (2014), Paz (2014, p. 487) também aponta na mesma direção, pois, mediante análise de teses e dissertações defendidas no ano de 2009 no PPGE/UFG, a autora confirmou que a

discussão da formação, profissionalização e trabalho docente “encaminha-se para o campo de resistência às políticas neoliberais”.

Isso pode significar um futuro melhor para a formação oferecida nos cursos de licenciatura no país, já que, oriundo de uma formação *stricto sensu* realizada sob uma lógica contra-hegemônica, o professor, na IES em que atua, terá condições de fazer enfrentamentos no sentido de que a formação para a docência na educação básica que recebeu, nesses programas com sustentação na epistemologia crítica, possa propiciar, na instituição em que atua, a superação da educação hegemônica.

Propostas nessa direção não faltam. Kuenzer (2011) propõe uma formação docente crítica, pautada em seis eixos: A) contextual, B) epistemológico, C) institucional, D) pedagógico, E) prático, F) ético e G) investigativo. O eixo *contextual* é explicado por ela como aquele que permite a articulação dos conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade com o desenvolvimento histórico. O eixo *epistemológico* oportuniza a integração das teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento. Considerando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares está o eixo *institucional*. Já o eixo *pedagógico* é aquele que viabiliza a integração dos conhecimentos concernentes a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano. Kuenzer assim explicita os demais eixos:

Prático, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social; ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social; ***investigativo***, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação (KUENZER, 2011, p. 686-687. Grifos da autora).

Kuenzer, ao propor um tipo alternativo de formação de professores, procura fugir da lógica capitalista disciplinadora e o faz, chamando atenção para os limites e possibilidades do trabalho docente. Para ela, o professor sozinho não é capaz de mudar a

educação, mas se contar com as condições materiais necessárias, com a construção coletiva de bons projetos pedagógicos, poderá avançar nesse aspecto.

Severino (2007) defende que se faz necessário que a formação docente gere conhecimentos sobre a razão de ser da educação. Nessa direção, o autor considera que a educação tem como tarefa a contribuição para a

integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (SEVERINO, 2007, p. 124).

Diante da tarefa que o autor estabelece para a educação, ele deixa evidente que os desafios dos profissionais que nela atuam devem ater-se, portanto, como pauta de formação, à preparação dos “educandos para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica, sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e sem aliená-los” (Ibidem). A partir dessa concepção de educação e da tarefa delegada à formação de professores com vistas ao desempenho de sua função, o autor, aponta caminhos para a formação de um professor que atenda a esse perfil. Segundo ele, os cursos de formação docente precisam preocupar-se com o desenvolvimento equilibrado de três dimensões: a do domínio dos conteúdos específicos, a das habilidades técnicas e a das relações situacionais. Portanto, preparar um profissional para atuar na docência, para o autor,

É tarefa que pressupõe, pois, o desenvolvimento articulado dessas três grandes perspectivas, que se impõem com a mesma relevância que se distinguem, mas ao mesmo tempo implicam-se mutuamente, e só produzem seu resultado se atuando convergente e complementarmente (Idem, p. 124-125).

Em vista dessa citação, podemos compreender que a formação envolve o desenvolvimento de conteúdo científico, mas também pela construção da autonomia e criticidade que propicie a luta contra o pensamento hegemônico estabelecido socialmente no Brasil, o que reafirma a posição do autor dentre aqueles que se liga a uma base epistemológica da práxis.

Ainda nessa direção Severino (idem, p. 131) ressalta que, somente um curso cujo currículo seja composto de “componentes do campo filosófico, do campo científico, do campo técnico, do campo artístico, do campo prático, do campo da política, com suas correspondentes atividades práticas, todos articulados no campo pedagógico”, terá condições de formar profissionais com possibilidade de efetivar o compromisso que todo educador deve ter com o destino da humanidade na construção de uma sociedade melhor e mais equitativa.

Além dos autores já citados, associados à epistemologia da práxis, somamos à discussão anterior, os movimentos organizados que revelam o mesmo posicionamento. Estes, ao longo de todos os desdobramentos da LDB/1996, por ocasião da publicação de pareceres e diretrizes que embasam a formação de professores no Brasil, fazem indicações sobre como deveriam ser os cursos formadores de docentes na atualidade. A mais importante delas, a Anfope prega a construção do conceito de Base Comum Nacional como suporte da identidade profissional de todo educador.

Nesse movimento, a associação estabeleceu alguns princípios que deveriam ser considerados nos cursos de formação de professores, aqui citados por ampliarem nossa visão no que diz respeito a uma proposta de formação na perspectiva da epistemologia da práxis. São eles: uma sólida formação teórica e interdisciplinar do professor; a unidade entre teoria e prática na formação; gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola; compromisso social do profissional da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; incorporação da concepção de formação continuada, em contraposição à ideia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2000).

Assim como Brzezinski (2008, p. 1141), que entende a formação do professor como “prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e, por isso, é práxis”, afirmamos que a formação do professor deve realizar-se fundamentada em uma perfeita integração entre teoria e prática, por meio de um movimento dialético capaz de levar à

práxis, ou seja, o encontro da teoria com a prática na atividade humana autônoma (QUEIROZ, 2014). Esse entendimento é reforçado por Vásquez (1968, p. 117) quando afirma que:

A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que essa relação é consciente.

Para o autor, um profissional emancipado, consciente de suas escolhas, só se faz nesse movimento dialético de formação, que deve ocorrer justamente nesse constante diálogo entre a teoria que se torna prática por fundamentar a ação humana; e a prática que se torna teoria porque surgiu de maneira consciente, não por imitação. Mediante tal movimento, segundo Saviani (2014, p. 71), a formação será capaz de por em movimento o trabalho pedagógico, por meio da articulação “[...] teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno”, mediante uma convivência contraposta, mas de maneira compreensiva. Assim preparado, o professor tem condições de contribuir para a construção de um projeto educacional que possa significar um foco de resistência eminentemente contra-hegemônico, por meio de uma atuação que possa desmascarar, denunciar, criticar o projeto político hegemônico que impera na sociedade atual.

Acerca das epistemologias que embasam a formação de professores em nosso país, é importante ressaltar a necessidade de superação das propostas conservadoras e reducionistas fundamentadas em modelos que privilegiam a epistemologia da prática, pautada no domínio isolado das técnicas ou das práticas, as quais, considerando a situação posta da profissão na atualidade, já deram provas de sua inadequação. O desafio, portanto, é expandir as possibilidades de iniciativas que se inspirem no modelo da práxis, em que se abrem caminhos para uma consistente formação teórica e prática em que o professor se torne capaz de contribuir para a transformação da sociedade mediante a luta constante por justiça social.

A construção desse capítulo fortaleceu a compreensão dos desdobramentos das políticas na formação de professores. Consolidou a compreensão de uma formação docente enquanto práxis, completando-se, assim, a tríade que envolve o processo de formação docente: *universidade, formação de professores e atuação docente*, aspectos

que representam os condicionantes da formação docente no Brasil, aspectos que se articulam na promoção do mal-estar e do bem-estar com a profissão. É nessa direção que se pretende caminhar no próximo capítulo desta pesquisa, buscando compreender como a situação atual da formação e profissionalização docente gera a interlocução dialética entre mal-estar e bem-estar docente na profissão e suas repercussões no campo da docência da educação básica.

CAPÍTULO III - O MAL-ESTAR E O BEM-ESTAR DOCENTE: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

As pesquisas realizadas em âmbito nacional e internacional, particularmente no estudo da base teórica aqui realizado, apontam que o mal-estar docente atinge parte significativa dos professores e pode apresentar-se como inibição do trabalho educativo e pelo desejo de abandonar a profissão (ESTEVE, 1995; 1999a; 1999b, JESUS, 2001; 2002; 2004; 2006; 2007, MOSQUERA; ESTOBÄUS, 1997; 2001; 2003; 2006; 2008, MOSQUERA; ESTOBÄUS; SANTOS, 2007, FREITAS, 2009, MAGALHÃES; LIMONTA, 2011, SOUZA, 2012, SOUZA; MAGALHÃES, 2013, QUEIROZ, 2014, MACHADO, 2014). Vários são os fatores considerados responsáveis pela propagação desse fenômeno. Tendo como referência os autores acima citados, podemos apontar como um preditor, ou seja, fator motivador que antecede o fenômeno, as condições de trabalho a que os professores vêm sendo submetidas, principalmente as advindas das transformações impostas à educação e aos professores após os anos 90, em função da introdução de ideias neoliberais no país, conforme já discutido nos capítulos anteriores.

Com o encaminhamento teórico realizado, já se desvelou que, em boa parte da literatura produzida sobre mal-estar e bem-estar docente, prevalece o pensamento acrítico em que se atribui aos professores a culpa por sentir mal-estar e por não serem capazes de se adaptar às mudanças impostas à profissão. Em outra parte da literatura, a que nos associamos neste estudo, à temática é abordada em uma perspectiva crítica, que advoga a convivência dialética entre ambos, em que o conceito de mal-estar está diretamente vinculado às mudanças políticas e sociais ocorridas na educação a partir dos anos 1990, sobretudo àquelas ligadas as políticas de formação e profissionalização docente, que se aumentaram as exigências ao trabalho dos professores.

Num contexto marcado por formas distintas de pensar o mal-estar e o bem-estar docente, pode-se dizer que são formas que orbitam entre a críticas e a falta de criticidade, como afirmou Queiroz (2014), partimos do entendimento de que a compreensão do mal-estar e do bem-estar docente requer um estudo de sua totalidade, ou seja, pensar o fenômeno de forma articulada e dialética.

Para responder a essa necessidade, recordamos que nos capítulos anteriores refletiu-se sobre o ensino superior público, em específico sobre a universidade pública, entendendo-a como local privilegiado de formação docente; também se discutiu a formação de professor na atualidade a partir de sua epistemologia, enfatizando-se duas perspectivas: a *hegemônica*, respondendo aos anseios do sistema capitalista que impera no país, e a *contra-hegemônica*, que visa justamente a ajudar os professores a refletir criticamente e, conseqüentemente, a impor-se contra a ordem estabelecida. Acreditamos que, depois de compreendidas as questões históricas e políticas que antecedem a atuação do professor, podemos sistematizar, analisar e compreender os conceitos de mal-estar e bem-estar docente, apreendendo a historicidade, em busca da dialética do conceito e suas implicações para a docência na educação básica. Esse percurso teve como referência duas pesquisas (QUEIROZ, 2014; MACHADO, 2014), também ligadas à Rede de pesquisadores sobre professores(as) na Região Centro-Oeste (REDECENTRO). Essa Rede, que abarca professores e estudantes de Programas de Pós-Graduação em Educação de sete universidades da região Centro-Oeste²⁹, ao longo de seus 11 anos de existência, vem desenvolvendo pesquisas sobre o professor em associação com o Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD), da Universidade de Barcelona, que, assim como ocorre na Redecentro, vem analisando as produções acadêmicas sobre o tema *professores*, só que em esfera mais abrangente, ou seja, além da local, a nacional e, ainda, a internacional. Nesse cenário de intercâmbio de produção de conhecimento entre REDECENTRO e OBIPD, foi incluído o tema *mal-estar e bem-estar docente* como um dos interesses de pesquisa em âmbito internacional.

Uma vez inserida nesse contexto, partimos dos resultados construídos por Queiroz (2014) e Machado (2014), que fizeram o levantamento das produções publicadas sobre mal-estar e bem-estar docente, em suas análises, destacam-se os discursos postos em circulação na maioria das produções sobre o tema, que serviram de base para a composição dos conceitos assumidos nesta pesquisa.

²⁹ “Os sete programas de pós-graduação em Educação que compõem a Redecentro são da Universidade Federal do Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esclarecemos que, pela organização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a UFU e a UNIUBE são classificadas também dentro da Região Centro-Oeste. Já a UFT é incluída na Redecentro como parte do Centro-Oeste, segundo Souza e Magalhães (2011), em função da relação histórica estabelecida com essa região do país (ANES, 2013, p. 16)”.

Conforme consta das produções analisadas por Queiroz (2014) e Machado (2014), o mal-estar e o bem-estar são discutidos como fenômenos que ocorrem de forma dissociada. No caso do bem-estar, este é caracterizado como comportamento adequado, que deve ser divulgado já que representa uma atitude positiva da profissão docente, e o mal-estar depende dos que os sentem, trata-se de um ato de vontade e esforço, de forma que o mal-estar se liga a fatores externos e o bem-estar a fatores de motivação interna dos professores (QUEIROZ, 2014; MACHADO, 2014).

A partir de Queiroz (2014) e Machado (2014), seguimos na construção conceitual trazendo para a análise os artigos publicados em periódicos da educação, avaliados com qualis A e B, vinculados às instituições da região sul do país. Com a análise desse recorte da produção brasileira dos periódicos, colocamos em foco as abordagens epistemológicas explicitadas buscando as relações que os autores estabelecem entre mal-estar e bem-estar e os processos de formação e de profissionalização dos professores. É nosso intuito construir uma concepção crítica dialética sobre os fenômenos na atualidade.

3.1 O mal-estar e bem-estar docente nas pesquisas estrangeiras e nacionais: concepções e perspectivas

Conforme considerações feitas nos capítulos anteriores sobre as mudanças ocorridas na universidade pública brasileira e na formação e profissionalização de professores do país, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 90, devido à inserção de valores neoliberais nesses espaços, observa-se que os problemas relacionados à profissão docente foram-se agravando ao ponto de se constituírem, atualmente, em preocupação permanente dos trabalhadores em educação. Nesse contexto, os motivos que levam ao mal-estar vêm-se estabelecendo, cada vez mais, como objeto de importância reconhecida pelos pesquisadores, pelos profissionais e pelas instituições que desejam enfrentar os atuais problemas ligados à profissão, assim como evitar que eles se agravem.

Até o momento, já entendemos que a mesma influência política se fez presente nas pesquisas sobre a temática aqui estudada. Com base nesse pressuposto, o tema mal-estar docente, que foi inicialmente abordado nos Estados Unidos, na década de 1930,

ganhou relevância internacional somente muitos anos depois, a partir de pesquisas concretizadas na Europa. Reinhold (1984; 1996) destaca que o mal-estar docente é preocupação que há várias décadas vem-se fazendo presente nos debates sobre a profissão de professor. O mesmo autor destacou que Hicks, pesquisador norte-americano, realizou em 1933 estudos pioneiros nos quais foi constatada a presença de sintomas nervosos em muitos dos professores pesquisados. Esse fato também foi percebido, de maneira mais agravada, em pesquisas posteriores realizadas por Randall (1951) nos Estados Unidos, por Berger (1957) na França e pela National Education Association (1967) nos Estados Unidos, por exemplo, inclusive, nesses estudos o mal-estar docente foi apontado como uma das causas do absenteísmo docente, isto é, do abandono da profissão por parte do professor (NUNES, 2003).

Importa ressaltar que, segundo Esteve (1999a), a designação mal-estar docente foi utilizada pela primeira vez pelo pesquisador Berger, em 1957, em seu trabalho “*Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français*”. Nos escritos de Esteve, era possível entender o mal-estar docente como “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (p. 25).

Apesar da realização dessas pesquisas, a publicação que alavancou a promoção do debate em relação ao tema se deu com Esteve (1999a), autor espanhol, que, como resultado de pesquisa realizada na Espanha no final dos anos de 1990, publicou, em 1987, o livro *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Nessa obra, o autor estudou as causas e consequências mais evidentes do mal-estar docente entre os professores espanhóis (QUEIROZ, 2014).

O autor Esteve foi considerado um dos principais autores mundiais com referência à temática *mal-estar docente*, construiu o modelo teórico que permite compreender o conceito que defende sobre mal-estar a partir de ideias concebidas por Blase (1982), que aborda o estresse dos professores, e Polaine (1982), que enfatiza a ansiedade.

O modelo que proponho é devedor de outros dois anteriores cuja citação é uma questão de justiça. Refiro-me aos elaborados por Blase [...] e Polaino [...], ainda que, como veremos, tenham objetivos mais reduzidos, ao se pretender explicar, de forma ideal, o “ciclo

degenerativo da eficácia docente” e a “gênese da conduta ansiosa dos professores”, respectivamente. Neles se pretendem relacionar as condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência com a produção de uma única resposta nos professores: a “ansiedade como estado dos professores”, no caso de Polaino, e a “degeneração da eficácia docente”, no caso de Blase (ESTEVE, 1999a, p. 102).

O conceito de mal-estar docente defendido por Esteve (1999) fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica, que defende a importância das variáveis de contexto, ou seja, das influências externas no crescimento do mal-estar, descrevendo os efeitos negativos das condições de realização da profissão docente em relação à personalidade do professor. É um conceito que integra conceitos mais específicos, como os de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absenteísmo, esgotamento, ansiedade, estresse, neurose e depressão. A esse estudo de Esteve, sucederam-se outros, que, assim como o do autor, enfatizaram o mal-estar docente.

Segundo Queiroz (2014), com a intenção de mudar o foco de estudo, que até então estava sendo colocado sobre o mal-estar docente num enfoque sociológico, Jesus (2004; 2006; 2007), de origem portuguesa, desenvolveu pesquisas, a partir de professores do seu país, em que preferiu enfatizar o bem-estar docente num enfoque psicológico, por constatar a importância da disseminação desse fenômeno entre os professores. Segundo Machado (2014), Jesus alerta para o cuidado que se deve ter ao estudar um tema, pois esse ato tem aspectos positivos e negativos: é positivo no sentido de que o processo de investigação possibilita buscar soluções para problemas enfrentados pelos professores, mas é também negativo, pois torna o tema muito enfatizado, tornando-o comum no cotidiano das pessoas. No caso em questão, dos professores, ele passa a ser visto como “problema ‘normal’, acentuando-se os aspectos negativos da profissão e dificultando a percepção dos positivos” (MACHADO, p. 68).

Nessa mesma direção, Gonçalves (2009), tendo as pesquisas de Jesus como referência, também defende a importância de transpor o foco do mal-estar para o bem-estar como forma de preservar a degradação da profissão, ou seja, de enfatizar somente seus aspectos ruins. Embora seja cedo para conclusões, já podemos assumir que não concordamos com essas perspectivas; mais à frente, encadaremos a discussão

para a abordagem dialética dos fenômenos do mal-estar e do bem-estar docente, articulados, inclusive, a condicionantes sócio-políticos e ideológicos.

Posteriormente, Jesus, Mosquera, Stobäus, Sampaio, Rezende e Mascarenhas (2011), realizaram investigações no contexto de Portugal e do Brasil acerca da avaliação da motivação sobre o bem/mal-estar dos professores. Os autores continuam preferindo atuar em uma abordagem mais otimista da profissão, por acreditarem que a ênfase exagerada sobre o mal-estar e seus fatores pode contribuir para a acentuação dos aspectos negativos da profissão e ajudar a instalar uma crise entre os profissionais que se dedicam ao trabalho educacional.

Para os autores, adeptos da psicologia positivista, a propagação de aspectos negativos da profissão faz com que aqueles que nela ingressam já o façam “com baixa motivação, tendendo a formular um discurso demasiado negativista sobre a profissão docente como forma de se desresponsabilizarem e justificarem o seu baixo empenhamento” (JESUS; MOSQUERA; STOBÄUS; SAMPAIO; REZENDE; MASCARENHAS, 2011, p. 2).

Diante desse pressuposto, os autores fazem opção por uma abordagem mais otimista, mostrando os aspectos positivos da profissão docente e buscando identificar as condições necessárias para o bem-estar e, quem sabe, para uma possível realização profissional.

Queiroz (2014), a partir de Jesus (2007), que fala com base em Dunham (1992), aponta aspectos positivos que colaboram para a construção mais otimista da profissão docente, ação que levaria à constituição de uma imagem mais atrativa da profissão.

A diversidade de tarefas, a interação com os alunos, a preparação e implementação de novos métodos de ensino e de tópicos não utilizados anteriormente, a oportunidade de realizar o trabalho à sua maneira na sala de aula, a imprevisibilidade do cotidiano, o processo de tentar encontrar soluções para os problemas, a pesquisa sobre temas a ensinar, a preparação das aulas, os novos desafios e o trabalho com os colegas. [...] o reconhecimento que alguns alunos e gestores revelam pelo trabalho do professor, o interesse manifestado por alguns alunos durante as aulas, a participação do professor em projetos de investigação com os colegas e as oportunidades para atualização e aprendizagem através da participação em congressos e ações de formação (JESUS *apud* QUEIROZ, 2014, p.113).

Essa mudança de foco, caracterizada por enfatizar somente os aspectos positivos da profissão, que continuou sendo defendida por Jesus, Mosquera, Stobäus, Sampaio, Rezende e Mascarenhas (2011), permite-nos interpretar, assim como o fez Queiroz (2014, p. 136), “que a questão não está em combater as causas que produzem o mal-estar, mas de construir possibilidades de bem-estar nas condições dadas”. Em relação a isso, entendemos que não há por parte desses autores, intenção de fomentar movimentos no sentido de contestar transformações indesejadas na prática do professor. Apenas almejam que os professores sejam preparados para atuar, de forma ajustada, independente do contexto em que esteja inserida sua prática. Portanto, em alguns aspectos, deixam de ser críticos contra-hegemônicos.

Importa destacar que, com a propagação das obras de Esteve e Jesus, os conceitos de bem-estar e mal-estar docente passaram a circular mundialmente. Em decorrência desses dois autores supracitados, outras pesquisas foram ocorrendo e o debate sobre os dois fenômenos, mal-estar e bem-estar, foi sendo desenvolvido e ampliado, embora o destaque maior seja sempre dado ao mal-estar, conforme anuncia a revisão de Queiroz (2014) e Machado (2014). Dentre a sucessão de pesquisas realizadas, podemos destacar a de Codo (1999; 2006), Mosquera e Stobäus (1997, 2001, 2003, 2006, 2008).

Importa destacar que os debates a que nos referimos concebem o mal-estar em perspectivas diferenciadas, assim como aconteceu com os estudos sobre estresse e síndrome de burnout³⁰, considerado por alguns autores como sinônimos e, por outros, como consequência ou mesmo sintoma de mal-estar. Na perspectiva biológica, o mal-estar é concebido como o conjunto de reações biofisiológicas não específicas a

³⁰ Os autores explicam a síndrome de *burnout*, compreendida como estresse laboral crônico, em perspectivas e abordagens diferenciadas, em que aspectos distintos se sobressaem no processo de Freudenberg (1974), que a aborda a partir de uma perspectiva clínica, em que ela representa um estado de exaustão resultante do trabalhar excessivo, deixando de lado até as próprias necessidades. Já Malasch e Jackson (1986), defendem uma abordagem sociopsicológica, em que apontam como o estresse laboral leva ao tratamento mecânico das pessoas com as quais trabalham. Assim, o mal-estar aparece como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos. Cherniss (1980), a partir de uma perspectiva organizacional, argumenta que os sintomas que as pessoas sentem são respostas possíveis a um trabalho estressante, frustrante ou monótono. Sarason (1983), representando uma perspectiva sócio-histórica, considera que, quando as condições sociais não canalizam o interesse de uma pessoa para ajudar outra, é difícil manter o comprometimento no trabalho de servir os demais (CODO, 2006).

alguma cobrança de adaptação, demonstrando o grau de preparação da pessoa em relação às respostas a serem dadas diante das novas exigências. No entanto, na perspectiva psicológica, a ênfase é direcionada para o produto da mudança entre variáveis ambientais e variáveis pessoais, processo esse em que as exigências são percebidas, pelo próprio sujeito, como superiores aos diversos recursos que ele possui para a elas responder.

Como exemplo, podemos citar o pensamento de Mosquera e Stobäus (1997, 2001, 2003, 2006, 2008), em que o mal-estar aparece como um conjunto de reações adversas que ecoam negativamente em toda a personalidade dos professores. Essas reações provêm das repentinas mudanças sociais, sobre as quais os docentes não têm domínio nem compreensão. Conseqüentemente, eles passam a sentir-se acuados, na medida em que não encontram estratégias convenientes de enfrentamento.

Mesmo com os avanços das pesquisas desenvolvidas mundialmente sobre os problemas inerentes à profissão docente, pensar dicotomicamente os fenômenos de bem-estar e mal-estar, tal como anteriormente exposto, não estava mais dando conta de responder às reflexões sobre o tema; daí, surge a necessidade de discutir sobre outras possibilidades, sobretudo de maneira contextualizada, historicizada, numa perspectiva de contradição, na busca de compor a visão de totalidade do objeto de estudo. Surge, portanto, em oposição à perspectiva biologistica até então desenvolvida, a necessidade de se discutir criticamente os dois fenômenos a partir de uma visão integradora, dialética.

Em consequência, conforme nos aponta Queiroz (2014), Freitas (2009), por ocasião de sua dissertação de mestrado intitulada “*As políticas da Capes e seus impactos no trabalho do professor do stricto sensu*”, já apresentou uma discussão crítica e dialética sobre as relações entre bem-estar e mal-estar docente dentre professores do ensino superior. Outras referências desse movimento podem ser encontradas em Magalhães e Limonta (2011), Souza (2012), Souza e Magalhães (2013), Queiroz (2014) e, depois, em Machado (2014). As pesquisas citadas buscam articular caminhos no sentido dessa dialética.

Por conta do desafio de refletir criticamente os fenômenos do mal-estar e bem-estar, como estamos discorrendo neste estudo, Queiroz (2014) desenvolveu sua pesquisa mediante a seleção das produções disponibilizadas no banco de teses da Capes, a partir de dois descritores: “mal-estar docente” e “bem-estar docente”. Investigou os

conceitos de mal-estar e bem-estar docentes postos em circulação em dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, defendidas no período de 2000 a 2011, tendo como foco o ensino superior.

Dos 91 trabalhos inicialmente encontrados na busca, a autora selecionou apenas nove, sendo quatro teses (TIMM, 2006; GONÇALVES, 2009; FOSSATTI, 2010; WEBER, 2010) e cinco dissertações (COSTA, 2001; LEÃO, 2003; SOUZA FILHO, 2003; FREITAS, 2009; MOZINI, 2010), que se referiam à educação superior e que foram produzidos em programas de pós-graduação em educação. Após leitura integral dos trabalhos selecionados, a autora realizou seu fichamento, dando destaque aos aspectos relacionados aos aportes teórico-metodológicos, às concepções de mal-estar e de bem-estar docente dos pesquisadores e dos sujeitos pesquisados e às proposições de enfrentamento do mal-estar e de construção/reforço do bem-estar.

Considerando o posicionamento epistemológico por ela assumido, o materialista histórico dialético, com o qual comungamos, Queiroz (2014), compreende o mal-estar e o bem-estar docente como

Manifestações subjetivas produzidas pelos sujeitos em suas relações sociais em seu processo de vida real. São, portanto, produtos históricos, condicionados pelas práticas sociais e pelos próprios sujeitos nelas envolvidos. Estando referenciados à sociedade capitalista, exprimem as contradições que se observam nessa sociedade, que não podem ser superadas dentro delas mesmas, ou seja, as contradições que ela produz serão superadas com a superação da própria sociedade capitalista, pela eliminação da divisão de classes (QUEIROZ, 2014, p. 220).

A construção desse conceito se efetivou ao longo das análises das produções, quando a autora foi discordando de conclusões encontradas sobre mal-estar e bem-estar docente. O ponto de maior discordância reside no fato de que nas teses, os conceitos de mal-estar e bem-estar não eram vistos no interior de uma relação com a totalidade nem em articulação com as relações sociais mais amplas, que a autora acredita serem necessárias para tal entendimento. Na compreensão da autora, os sentidos de mal-estar e bem-estar docente devem articular-se de forma dialética com a totalidade. E uma das conclusões de seu trabalho foi a de que esse entendimento não estava explícito nos trabalhos por ela analisados.

Na perspectiva da autora, surge a necessidade de se investigarem esses sentidos e suas articulações com a realidade em que estão situados e os condicionantes que determinam os fenômenos denominados mal-estar e bem-estar docente segundo a literatura pedagógica. Esse fato também pareceu fundamental para o alcance dos objetivos propostos para esta pesquisa.

Dialogando com outros autores filiados ao materialismo histórico dialético, podemos organizar o entendimento dos sentidos discursivos que os pesquisadores produzem em seus trabalhos. Ao considerar a complexidade do tema pesquisado, a autora buscou fugir da mera apresentação de uma descrição dos trabalhos. Nesse percurso, ela apreendeu, interrogou, corroborou ou contestou o que neles estava sendo dito, análise importante para trabalhos futuros, como é o caso deste.

Com Queiroz (2014) ressalta-se que a desistência, em muitos casos, representa o triunfo do mal-estar docente e afirma a possibilidade de o bem-estar residir na dialética entre resiliência e contestação, pois, ainda segundo a autora, a contestação busca o fortalecimento do coletivo e o envolvimento em projetos compartilhados que realizem a superação daqueles de caráter individualizante. Nesses termos, ela segue propondo a docência contestatória. Nessa defesa, a autora ainda ressalta que não se trata de atuação individual e competitiva, mas, sim, solidária, que se completa na associação, é politizada, consciente das questões fundamentadoras de suas lutas e das de sua classe, já que nesse cenário em que se vê inserida, almeja transformar as condições, no sentido da práxis. Para Queiroz (2014, p. 226), “essa docência contestatória constitui a práxis docente, construída pelo coletivo de docentes que assumem, com suas vidas, com dor e alegria, o compromisso pela educação como prática social humanizante e humanizadora”, aspectos com os quais concordamos.

Machado (2014), por sua vez, buscou compreender e sistematizar as contribuições das produções acadêmicas brasileiras sobre mal-estar e bem-estar docente no período de 2007 a 2011 e sua relação com o processo de profissionalização dos professores de ensino fundamental. Machado (2014) realizou a seleção das dissertações e teses que versavam sobre o tema o *mal-estar e bem-estar* arquivadas em 2012 no Portal Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD). Os descritores utilizados para a busca das produções foram: mal-estar docente, bem-estar docente e educação básica. Nessa busca, a autora encontrou um

total de 85 trabalhos publicados entre os anos de 1998 e 2011. Destes, como recorte temporal, definiu-se por analisar os trabalhos dos últimos cinco anos, ou seja, de 2007 a 2011, já que ainda não havia trabalhos de 2012 nesses bancos de dados. Mesmo com o recorte de tempo, ainda foi reunido um número significativo de trabalhos: 55, sendo nove de 2007, 13 de 2008, oito de 2009, 11 de 2010 e 14 de 2011. Portanto, foi necessário estabelecer outro recorte de estudo, ficando definido para a análise, trabalhos que especificavam claramente que se tratavam do mal-estar dos professores que atuavam no ensino fundamental, o que resultou em um total de dez dissertações a serem analisadas, sendo oito de mestrado acadêmico e duas de mestrado profissionalizante, não tendo havido teses que obedecessem aos critérios propostos para o estudo em questão: (BATISTA, 2007; BARROSO, 2008; BASTOS, 2009; FERRAZ, 2009; FONSECA, 2009; CALCÁGNO, 2010; SILVA, 2010; ALVES, 2011; MENDES, 2011; RODRIGUES, 2011).

Conceitualmente, as investigações de Machado (2014) mostram que os autores das produções científicas buscam manter dissociados os conceitos de mal-estar e bem-estar docente, evidenciando assim um entendimento não dialético e desarticulado dos dois fenômenos. Resenha-se mais uma vez que, no entendimento de Machado (2014), a compreensão dialética do fenômeno não é a presente na literatura educacional, conforme expressa a seguir.

Ao apontar estratégias, habilidades e competências como meio para se alcançar o bem-estar, sem articulá-las com a real causa do mal-estar docente, contribui para culpabilização e responsabilização unicamente do docente pelo estado de mal-estar, e ainda produz alienação, manutenção das ideias hegemônicas sobre formação, profissionalização e trabalho docente e sobre as desigualdades sociais (MACHADO, 2014, p. 117).

Nos trabalhos analisados pela autora, os conceitos de mal-estar estão vinculados a “sentimentos e sensações de sofrimento, angústia, aflição, ansiedade, desvalorização, falta de apoio (2014, p.98)”. Problemas diversos emergem desses sentimentos e sensações. Nessa direção, segundo Machado (Idem, p. 98), os autores ainda apontam para o fato de que eles interferem “no aspecto subjetivo do profissional, causando até mesmo doenças psíquicas e físicas”. Diante desse cenário, a autora cria

alguns indicadores de mal-estar docente que localizou nos trabalhos analisados, que são: “mudança social, responsabilização e acúmulo de exigências profissionais; desvalorização profissional; precarização do trabalho docente; violência; formação continuada; políticas educacionais” (Idem, p. 118). Pelo fato de os indicadores de mal-estar docente identificados por Machado nas produções científicas não serem analisados em associação à dialética, assim como manifestou a autora, não concordamos com essa postura, pois defendemos que mal-estar e bem-estar convivem dialeticamente e como tal devem ser analisados.

Por outro lado, entre os indicadores de bem-estar, também citados pela autora, presentes nos trabalhos analisados destacam-se apenas dois, ligados à perspectiva resiliente, quais sejam: desenvolvimento de estratégias (*coping*) e competências (resiliência) e a formação continuada. Em relação à formação continuada como forma de superação do mal-estar, são destacados pelos autores aspectos ligados à prática docente e à sala de aula, ressaltando-se a importância da promoção de ações vinculadas à perspectiva da resiliência³¹ uma vez que não defendem a contestação como forma de modificação do contexto, mas recomendam a adaptação e o ajustamento dos sujeitos às adversidades. Essa postura representa o contrário daquilo que buscamos defender em nossa pesquisa, já que acreditamos que a formação continuada não deve ser instrumento de acomodação dos docentes a situações inadequadas a uma atuação emancipada, autônoma e crítica desses profissionais.

Em relação às produções analisadas por Machado (2014), em se tratando do ensino fundamental, a autora conclui que os pesquisadores não avançam no estudo da historicidade, do contexto e das determinações das políticas educacionais sobre processo de intensificação do mal-estar. E ainda demonstram uma concepção hegemônica do tema, pois, intercedem a favor de uma postura de resiliência, sugerindo aos docentes “adaptação e ajustamento aos contextos e defendem mudanças de ordem psicológica nos sujeitos para que sintam bem-estar em seu trabalho” (p. 119).

Conforme evidenciamos nos capítulos anteriores, nossa posição é crítica, contra hegemônica, ou seja, buscamos combater as ideias hegemônicas circulantes.

³¹ Na perspectiva de Machado (2014, p.7), resiliência é concebida como um processo que busca desenvolver no sujeito estratégias e habilidades “com o objetivo de se adaptar-se às condições do mal-estar”.

Com base nesse entendimento, não podemos concordar com a postura dos autores das dissertações analisadas por Machado (2014), que defendem a resiliência como forma de bem atuar em sua profissão. Apenas o fortalecimento da classe docente no sentido da defesa de melhores condições de trabalho, ou seja, pelo apontamento consciente dos problemas da profissão, pode superar as condições que criam o mal-estar.

É importante realçar que o movimento feito por Queiroz e Machado no sentido de construir e consolidar a abordagem que defende a relação dialética entre mal-estar e bem-estar docente está sustentada na linha teórica crítica, contra-hegemônica seguida pelas autoras, com a qual nos identificamos. Assim, entendemos a necessidade de a discussão do bem-estar e mal-estar docente permanecer nesse movimento dialético entre os dois fenômenos, pensados em contraposição aos conceitos anteriormente defendidos em relação à temática em estudo.

3.2 O mal-estar e bem-estar na perspectiva dialética

É nosso intento dar continuidade ao movimento que vimos empreendendo nesta pesquisa em relação à construção dialética dos conceitos de mal-estar e bem-estar. Cabe-nos recuperar a forma dialética como Queiroz (2014) e Machado (2014) conceituam o fenômeno. Queiroz (2014, p. 23), os compreende “como produto da ação humana, de caráter histórico, contextualizados, unidade indissociável, contraditórios, dinâmicos, referenciados à sociedade que o[s] produz - aspectos que ajudam no entendimento de sua totalidade”. Assim os concebendo, mostra suas contradições, presentes no modelo de vida na sociedade capitalista, assim como os vínculos estabelecidos com os princípios dessa sociedade, tanto no sentido de reproduzi-los como no de confrontá-los.

As autoras partem da concepção de que o mal-estar tem sua origem nas mudanças educacionais como desdobramento das reformas políticas fundamentadas em ideias neoliberais. Nessas mudanças, a profissão docente ocorre envolta em princípios pautados no lucro, no individualismo e na competitividade, já que necessita responder às expectativas do sistema capitalista, conforme discutidos nos dois capítulos anteriores, em relação ao ensino universitário e, principalmente, a uma formação docente que ocorre fundamentada em políticas que preveem a consolidação de práticas que

consistem no afastamento da crítica, da busca pela autonomia e emancipação humana na profissão.

Com os autores estudados podemos ressaltar que as mudanças sociais e, em consequência, também educacionais, chegaram de forma intempestiva e os professores, no processo gestado pelas políticas educacionais, foram colocados como responsáveis por lidar com situações novas, sem que, antes, tenham sido para isso preparados.

Nesse cenário marcado pela imposição de mudanças, é-nos permitido concluir que, na educação, tudo é expressão de uma opção política que encerra em sua ideologia um meio de disseminar seus ideais, os quais, na atualidade, são baseados em princípios marcados pelo individualismo, pela competitividade e pela produtividade. Importa realçar que, como parte do jogo político no meio universitário, foco dessa pesquisa, as relações de avaliação e controle estabelecidas entre o sistema e o docente fazem com que esse profissional se envolva de forma tão intensa, com obrigações em número cada vez mais crescente, em função das quais tem dificuldades para se envolver em um processo de reflexão, análise, pesquisa e publicações sobre as nuances de sua profissão. Como afirmou Queiroz:

O professor, especialmente o universitário, tem estado “alheado” nas pesquisas. Ou seja, não se pesquisam o professor universitário e as condições materiais objetivas de seu trabalho, tanto quanto seria necessário para a transformação social em vista da práxis. Essa forma de “silêncio” contribui para neutralizar as lutas que se travam no interior da universidade por interesses contra-hegemônicos e aprofundar a desintelectualização do docente afastando-o da possibilidade de se constituir intelectual orgânico (QUEIROZ, 2014, p. 221).

O não desvelar da realidade em que se encontra o exercício da docência universitária pública é ato de muita utilidade para que os grupos dominantes possam continuar avançando em seus propósitos de alienação da sociedade. Em nosso entendimento, isso ocorre porque, se não há descontentes nem contestadores, o processo de implantação de mudanças alinhadas às ideias neoliberais, baseadas na diminuição de custos e aumento da produtividade, vão ampliando-se nas universidades e, nesse processo, pode se aumentar ainda mais o mal-estar entre os professores.

Entendemos que o mal-estar convive com o bem-estar numa relação dialética; que sua solução ou reflexão passa pela resiliência e pela luta (contestação) do professor. As duas situações estão convivendo no mesmo momento histórico. As autoras destacam que bem-estar e mal-estar são dois fenômenos que possuem uma convivência dialética: gostar da profissão representa uma forma de expressar o bem-estar, mas é preciso manter viva a capacidade de perceber os problemas que a ela são inerentes e não se furtar a lutar por possíveis melhorias das condições de trabalho.

O conceito de mal-estar e bem-estar deve ser construído a partir da contradição entre os dois fenômenos. Isso nos permite compreender que mal-estar e bem-estar são, de maneira contraditória e dinâmica, partes constitutivas da subjetividade docente. Por isso, paulatinamente, o professor vivencia em sua prática cotidiana, estados temporários ou não, de mal-estar e bem-estar.

Partindo desse pressuposto, entendemos que a formação tem importante papel nesse processo de enfrentamento do mal-estar e na possível construção do bem-estar. O movimento formativo envolve enfrentamento dos problemas que se expõem aos docentes no ambiente de trabalho e que, para Kuenzer (2011, p. 681), agravam-se ainda mais devido às fragilidades dos cursos de formação, que “ao tratar o trabalho docente de forma romantizada, não prepara[m] os professores para enfrentar o sofrimento e a síndrome da desistência”. Nesse contexto, é preciso realçar a necessidade de novas pesquisas que tomem como foco a forma como os professores enfrentam a dialética que defendemos existir entre os fenômenos do mal-estar e do bem-estar no exercício da profissão no ensino superior.

Na perspectiva que defendemos, associamo-nos a autores da linha crítica contra-hegemônica como Severino (2007), Saviani (2009; 2014), Kátia Silva (2011), Souza (2012), Magalhães (2013), Queiroz (2014) e Machado (2014), para quem a formação docente deve viabilizar a construção de um professor emancipado, formado criticamente, que necessita comportar-se do ponto de vista contra-hegemônico, não como mero repetidor do discurso neoliberal. A formação do professor tem, pois, papel fundamental nesse processo de enfrentamento do mal-estar e promoção do bem-estar docente.

Contrárias á formação crítica emancipadora que defendemos, pesquisas realizadas por Jesus, Mosquera, Stobäus, Sampaio, Rezende e Mascarenhas (2011)

revelam que a formação de professores pode contribuir para diminuir o mal-estar e promover o bem-estar docente. Nosso ponto de discordância em relação ao proposto por esses autores se dá em relação aos apontamentos acerca de que a formação deve atuar no sentido de

Desenvolver nos professores competências que os ajudem a serem capazes de se confrontar com sucesso perante os potenciais factores de stresse e de se realizarem na sua actividade profissional, com motivação e satisfação, contribuindo desta forma para a própria motivação e aprendizagem dos seus alunos (JESUS; MOSQUERA; STOBÁUS; SAMPAIO; REZENDE; MASCARENHAS, 2011, p. 9).

Não acreditamos que uma formação baseada no desenvolvimento de competências, no sentido de aprender a lidar com nossas insatisfações, possa dar conta de diminuir o mal-estar. Em publicação anterior, Jesus (2004, p.1999), ao ressaltar o papel da formação no alcance do bem-estar na profissão, afastou-se ainda mais da realidade em que o tema se encontra imbricado.

A formação de professores pode constituir um instrumento para a aquisição de competências profissionais relevantes, para aumentar a sua autoconfiança e probabilidade de sucesso, tornando-os mais eficazes no confronto com potenciais factores de stresse. Nesse sentido, os professores deveriam ser treinados em competências que permitissem uma melhor gestão do imprevisível ou do espaço de incerteza que é actualmente a sala de aula, principalmente em aptidões sociais e assertividade (JESUS, 2004, p.1999).

Pelas palavras do autor, é-nos permitido concluir que o problema do mal-estar e do bem-estar está no sujeito, em função de suas condições de formação. Para ele, o problema é individual e está associado à condição do sujeito de ajustar-se às dificuldades cotidianas do exercício de sua função, fato que julgamos desconsiderar os reais condicionantes desse processo. Logo, não concordamos com a proposta de formação do autor, que mais se identifica com medidas profiláticas para evitar uma doença, ou seja, o docente deve aprender, durante a formação, a experienciar bem-estar profissional, mesmo que, inevitavelmente venha a conviver com situações potencialmente problemáticas.

Concordamos que a formação inicial e continuada exerce papel muito importante nesse processo de superação do mal-estar em favor do bem-estar. No entanto, em nosso entendimento, essa formação não pode caminhar, conforme pesquisa publicada por Boll (2009), no sentido de ensinar apenas técnicas pessoais de lidar com a insatisfação, mas, sim, de formar o professor para uma atuação emancipada e autônoma, com possibilidades de lutar pela superação dos problemas que vivencia e que o impedem de realizar um bom trabalho.

Segundo Kátia Silva (2011), para se dar conta de conviver, atualmente, em uma sociedade como a nossa, a educação deve ser realizada em uma perspectiva crítica emancipadora. Nesse cenário, o professor, detentor de papel importante nesse processo, deve também ser formado em uma perspectiva crítico-emancipadora. Para que isso ocorra, Kátia Silva (2011) aponta para a necessidade de superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, conforme já discutido no capítulo anterior. Para a autora, a formação docente deve estar a serviço de uma educação desinteressada, que supere as necessidades imediatas do mercado. Assim formado, o professor poderá ter condições de fazer com que suas inquietações e contestações sejam uma forma de lutar em prol do bem-estar.

Entendemos que a formação profissionaliza o sujeito, o constitui, prepara-o para a prática docente como espaço em que ele próprio se articula, realizando assim a práxis docente efetiva. Assim profissionalizado, o professor detém condições de fugir do continuísmo e da manutenção das condições impostas pelos grupos sociais dominantes na defesa de seus interesses.

Reiterando considerações anteriores, elucidamos que o levantamento bibliográfico feito nas publicações sobre o mal-estar docente por Queiroz (2014) e Machado (2014), indicou que o mal-estar tem sido trabalhado de forma dicotômica, colocando o mal-estar em oposição ao bem-estar, deixando transparecer uma visão fragmentada da realidade em que se encontra inserido o exercício da profissão de professor. Diferentemente dessa visão, Queiroz (2014, p. 96) compreende “o mal-estar e o bem-estar docente articulados com as mudanças sociais e políticas das duas últimas décadas que afetaram o trabalho docente”. E, como expressas nos capítulos I e II, inúmeras foram às transformações ocorridas na sociedade, na política e, conseqüentemente, na educação, que impuseram às instituições de ensino de todos os

níveis e em todas as modalidades educacionais, transformações essas que reverberam impiedosamente na profissão de professor.

Não percebemos, portanto, a possibilidade de analisar os fenômenos de mal-estar e bem-estar sem considerar o contexto em que estão inseridos. Destarte, podemos dizer que o estudo do mal-estar dos docentes só faz sentido quando relacionado ao contexto do seu processo de trabalho. Assim nos expressamos, por entender que problemas de satisfação ou insatisfação com a carreira de professor possuem componentes amplos e inter-relacionados, que não podem ser analisados e debatidos de forma isolada. É preciso que se considerem a complexidade e a dinâmica do contexto em que esses docentes encontram-se inseridos.

Destacados os discursos e conceitos sobre mal-estar docente construídos, buscamos analisar e compreender na próxima parte desse estudo, a produção brasileira dos periódicos em educação, com foco nas abordagens epistemológicas explicitadas e nas relações que os autores estabelecem entre mal-estar e bem-estar e os processos de formação e de profissionalização dos professores.

CAPÍTULO IV - AS PRODUÇÕES SOBRE O MAL-ESTAR E O BEM-ESTAR DOCENTE NOS PERIÓDICOS BRASILEIROS DE EDUCAÇÃO

Como parte conclusiva dessa pesquisa, neste capítulo, vigilantes à base epistemológica que tem nos orientado - o materialismo histórico dialético, buscamos responder o objetivo principal desta pesquisa. Para tanto, daremos destaque as abordagens epistemológicas explicitadas nos discursos por meio da construção dos conceitos e nas relações que os autores estabelecem entre mal-estar e bem-estar e os processos de formação e de profissionalização dos professores, particularmente nos periódicos: Revista e Realidade, Revista Por Escrito e Revista Cadernos de Pesquisa, período 2010-2015 (1º Semestre).

Inicialmente, decidimos que a Revista Educação (Porto Alegre) vinculada ao Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), seria a escolhida como o único periódico em que buscaríamos os artigos científicos que abordavam nosso objeto de estudo: o mal-estar e bem-estar docente na educação básica. Tal escolha se justificou no fato da PUCRS abrigar um tradicional Grupo de Pesquisa, criado em 1996, que reúne pesquisadores nacionais e internacionais, das áreas da Educação, Psicologia e Saúde. O referido grupo aprofunda em pesquisas sobre o mal-estar/bem-estar docente e discente, tanto no ensino como em aprendizagens, (preferentemente no Ensino Superior), que está ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, outros Centros Universitários, escolas, sindicatos e à Universidade do Algarve, em Faro- Portugal e à de Málaga, em Málaga- Espanha (STOBÄUS; MOSQUERA; SANTOS, 2007).

Outro ponto que incidiu em nossa escolha foi à ocorrência do Grupo de Pesquisa ser constituído por autores muito citados em estudos sobre o tema, como: Fossatti, Timm, Saul, Huertas, Esteve, Mosquera, Stobäus, e Jesus. Inclusive, o coordenador do grupo, o Dr. Juan José Mouriño Mosquera, foi apontado em pesquisa publicada por Bastos, Ibias, Ermel (2007, p.129), denominada de “*A revista Educação da PUCRS (1978-2007): uma análise da trajetória editorial*”, o autor que mais publicou no periódico desde 1978 a 2007: com 34 artigos. Na pesquisa citada, os

autores *analisaram* “a revista *Educação* da PUCRS (1978-2007): *corpus* de artigos, autores, tendências, impacto interno e externo”.

No entanto, ao procedermos com as buscas por artigos que abordavam o tema mal-estar e bem-estar docente na educação básica, no período 2010-2015 (1º Semestre), constatamos que não havia nenhuma publicação dentro desta especificidade, a discussão apresentava-se silenciada. Fato que nos causou estranheza, já que Pinheiro (2011) ao publicar o resultado de sua pesquisa sobre o estado de conhecimento do bem-estar e mal-estar docente na revista de educação da PUCRS afirmava que,

[...] a academia tem resgatado também as diversas tentativas de compreensão e promoção do bem-estar na escola. A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, através da Revista Educação, tem tratado destes dois temas com séria análise contextual e profundidade científica, sendo por isso escolhida como a fonte de pesquisas deste artigo (PINHEIRO, 2011, p. 31).

Ao concluir a pesquisa intitulada “*Construindo o estado de conhecimento do bem-estar e mal-estar docente na revista de educação da PUCRS*”, que teve por objetivo “analisar a construção do estado de conhecimento do bem-estar e mal-estar docente na citada revista” (p. 31), o autor ainda reforça que, “A variedade de assuntos sobre estes temas nos faz, mais uma vez, asseverar esta revista como contribuição à pesquisa do bem-estar em nível científico, particularmente pela seriedade pela qual a temática é referida” (PINHEIRO, 2011, p. 40).

É importante destacar que a investigação supracitada, foi realizada tendo como sujeito desde o primeiro caderno publicado (1978) até o último, referente ao primeiro quadrimestre de (2009)³², ou seja, janeiro a abril, em que o autor selecionou os artigos sobre as temáticas e dividiu-os “em seis categorias: a década em que foi escrito, os autores e suas universidades de origem, a classificação dos artigos em resultados de pesquisa ou de revisão bibliográfica, os autores mais citados e a temática dominante – o bem-estar ou o mal-estar docente” (PINHEIRO, 2011, p.31).

Pinheiro (2011) constatou que, dos 779 artigos publicados nos 69 exemplares correspondentes ao período de 1978-2009, apenas 9 abordavam o tema: o bem-estar ou o mal-estar docente, número considerado bom pelo pesquisador. Para o autor, era

³² Ano de início da pesquisa.

relevante o aumento de publicação sobre o tema, pois enquanto na década de 70 não foi possível encontrar nenhum artigo, na de 80 já foi localizado um e na de 90 dois, nos anos 2000, até início de 2009, foi possível localizar seis. Ao que nos parece, esse movimento não perdurou nos anos seguintes, pois, conforme informamos anteriormente, nos anos de 2010-2015 (1º Semestre), não encontramos nenhuma publicação da revista que abordasse o tema mal-estar e bem-estar docente na educação básica.

Nossa intenção era o recorte dos últimos cinco anos e meio e não intencionávamos sair da região Sul do país, no entanto se fez necessário ampliar o recorte da nossa pesquisa. Expandimos para os periódicos sobre educação da região que são avaliados com Qualis A e B, e nessa tarefa, selecionamos os artigos, sistematizamos, realizamos a leitura integral dos artigos escolhidos, conduzimos o preenchimento da ficha de identificação e análise (APÊNDICE D), destacamos os conceitos construídos, articulamos com os referenciais teóricos dessa pesquisa, buscamos identificar e compreender a base epistemológica assumida pelos autores, seu posicionamento político frente ao mal-estar e o bem-estar docente na atualidade, e destacamos a relação que os autores dos artigos faziam com o mal-estar e bem-estar com a formação e profissionalização dos docentes da educação básica.

Também fez parte da análise compreender a proposta dos periódicos estudados, destacar e compreender como conduziam suas publicações, se as mesmas se estruturavam em bases críticas ou ideológica, mantenedora do status quo. Para tanto, recorreremos à formação acadêmica dos autores, procurando compreender a qual área e bases epistemológicas se filiavam. Seguimos agora construindo o método de exposição e análise.

4.1 Procedimentos metodológicos de seleção e caracterização do *corpus* da pesquisa

Para compreender as relações entre mal-estar e o bem-estar docente com os processos de formação e de profissionalização dos professores da educação básica, explicitadas nas publicações dos periódicos qualis A e B, no período de 2010-2015 (1º semestre) da região sul do Brasil, realizamos uma intensa pesquisa aos periódicos

disponibilizados online. Para isso, usamos os seguintes termos indutores: mal-estar e bem-estar docente, educação básica e docente.

Numa lista de **16 periódicos** da área de educação pesquisados: “Revista Educação (Porto Alegre)”, “Revista Educação Por Escrito”, “Cadernos de Educação”, “Educação”, “Educação & Realidade”, “Educar em Revista”, “Momento – Diálogos em Educação”, “Teoria e Prática da Educação”, “Educere et Educare”, “Linhas”, “Momentos”, “Acta Scientiarum Education”, “Criar Educação”, “Ambiente & Educação”, “História da Educação”, “Revista de Educação, Ciência e Cultura”, “REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática”, “Revista Educação Especial”, “Roteiro”, somente em três deles, “Educação e Realidade”, “Cadernos de Pesquisa”, “Revista Educação Por Escrito”, , foram encontradas três publicações que abordavam o nosso objeto de pesquisa, ou seja, o mal-estar e o bem-estar docente. Os *três periódicos* apresentaram artigos sobre a temática: um deles surgiu na década de 70, Educação e Realidade (1976), estando atualmente quase completando 40 anos de existência. Os outros dois periódicos são um pouco mais jovens. Cadernos de Educação surgiu em 1992 e está com 23 anos de existência. E por fim, a Revista Educação Por Escrito criada em 2010, e está com apenas cinco anos de atuação. Três periódicos possuem vínculos institucionais com importantes instituições de ensino superior brasileiro. Educação e Realidade liga-se a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel) é a instituição responsável pela Revista Cadernos de Educação. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC – RS) coordena a publicação da Revista Educação Por Escrito.

As Revistas Cadernos de Educação e Educação Por Escrito são disponibilizadas para os leitores somente no formato digital e tem publicação quadrimestral. Portanto, somente o Periódico Educação e Realidade publica anualmente, de forma impressa e online, quatro exemplares, sendo, portanto, de periodicidade trimestral. Importa informar que os três periódicos possuem abrangência internacional, pois, manifestam em seus escopos que aceitam contribuições de autores estrangeiros. A Revista Educação e Realidade especifica a publicação somente de artigos em inglês ou espanhol além do Português. Em relação às Revistas Cadernos de Educação e Educação

Por escrito, não há nenhuma restrição em relação à internacionalização de suas publicações, tanto em relação à língua, quanto a espaço territorial.

Embora os três periódicos pertençam à área da educação e especifique essa opção em suas áreas de interesse, como é o caso da revista Cadernos de Educação, os outros dois manifestam um interesse mais abrangente. Educação e Realidade abre para o campo da educação e suas interfaces com as artes, filosofia, letras, ciências sociais e humanas e Educação Por Escrito, interessa-se por diálogos entre os diferentes campos do saber.

Em relação ao *tipo de texto publicado nesses periódicos*, percebemos preponderar à diversidade. Educação e Realidade é mais restrita e publica somente artigos. Já a Revista Cadernos de Educação oferece oportunidade de publicação de diversos tipos de textos, como artigos, resenhas, teses e dissertações, relatos de pesquisa, relatos de experiência pedagógica, ponto de vista, memórias, clássicos, entrevistas e dossiê Educação Por Escrito, assim como faz o periódico Cadernos de Educação disponibiliza aos interessados uma extensa variedade de opção, quais sejam: artigos inéditos, ensaios, experiências de internacionalização na educação, resenhas, traduções, entrevistas, e ainda se abre a outras contribuições.

Considerando a exposição feita acerca dos três periódicos em que estão publicados os três artigos selecionados (APÊNDICE B), podemos emitir algumas conclusões: trata-se de periódicos que prezam pela qualidade das publicações, no sentido de sua criticidade, possuem corpo editorial relevante, o que favorece a confiança nas publicações, entendendo que as mesmas podem servir de referência para a formação crítica dos professores e pesquisadores.

Em continuidade da pesquisa, utilizamos para sistematização dos dados, uma ficha de análise (APÊNDICE D), adaptada a partir da ficha descritiva elaborada por Queiroz (2014), que por sua vez, inspirou-se na Ficha de Leitura elaborada pelos pesquisadores da REDECENTRO em que se documentam informações sobre as dissertações e teses que o grupo pesquisa.

Visando compreender a totalidade dos conceitos publicados nos artigos identificados, nossa ficha de análise ajuda-nos a fazer o recorte de algumas informações, que foram divididas em *cinco partes*. Na *primeira*, a identificação do artigo, com título, autores, ano de publicação. A identificação dos autores, consta na *segunda* parte da

ficha, apresenta a formação e atuação dos autores dos artigos analisados, na tentativa de compreender seus posicionamentos teóricos e epistemológicos. Como *terceira* parte, traz a identificação do periódico, listando, o nome, ano de criação, vínculo institucional, qualis, tipo de publicação, editora responsável, periodicidade, área de interesse e tipo de publicação que aceita. Na *quarta* parte da ficha temos o que denominamos de identificação dos conteúdos do artigo sobre o conceito mal-estar e bem-estar docente. Nessa parte elaboramos o resumo, as palavras-chave, o foco geral da discussão desenvolvida, a metodologia de pesquisa e de organização dos artigos, a base epistemológica dos autores, o conceito de mal-estar e bem-estar docente, no sentido de perceber se os autores articulam condicionantes como historicidade, contradição, totalidade e ideologia, a relação do mal-estar com formação e profissionalização docente, posicionamento político e fundamentação teórica utilizada. Por último, na *quinta* parte, está a análise e conclusão do artigo, espaço em que se articula a nossa análise (concreto pensado), por meio da elaboração de um resumo que fale do posicionamento epistemológico e político, destacando apontamentos para o campo da docência da educação básica.

Em relação ao resultado da busca de artigos que atendessem aos critérios de seleção propostos, o quadro abaixo mostra o que foi identificado.

Quadro 2: Relação dos artigos selecionados para análise que abordam o mal-estar e bem-estar docente na educação básica, publicados em periódico da educação com qualis A e B, no período de 2010-2015 – 1º Semestre, na região Sul do Brasil.

Nº	PERIÓDICO	QUALIS	ANO	TÍTULO ³³	AUTOR(ES)
1	Educação e Realidade	A1	2010	Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar Docente.	Amanda Rabelo
2	Cadernos de	A1/B4 ³⁴	2010	Constituição das	Jarbas Santos Vieira ; Maria Manuela

³³Os artigos selecionados responderam aos seguintes indutores mal-estar e bem-estar docente; educação básica e docente. A primeira pesquisa buscou encontrar os termos indutores nos títulos e resumos dos artigos. Portanto, isso explica o fato de que em alguns dos títulos, não serão encontrados os termos indutores.

	Educação			doenças da docência.	Alves Garcia ; Maria de Fátima Duarte Martins ; Leomar Eslabão ; Aline Ferraz da Silva ; Vera Gainssa Balinhas ; Carmem Lucia da Rosa Fetter , Vanessa Bugs Gonçalves .
3	Revista Educação Por Escrito	B2	2011	Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente.	Jamile Zacharias ; Aline Rocha Mendes ; Carla Lettnin ; Karina Pacheco Dohms ; Juan José Mouriño Mosquera ; Claus Dieter Stobäus .

Fonte: Quadro construído pela autora a partir das informações contidas nos artigos selecionados para análise.

Para dar seqüência a apresentação e análise dos dados, construímos duas categorias: 1) o mal-estar e o bem-estar docente nas publicações: concepções e abordagens epistemológicas; 2) Relações estabelecidas entre o mal-estar e o bem-estar docente com a formação docente e a profissionalização docente, e suas consequência para o trabalho docente. A *questão central* é: o que dizem as publicações dos periódicos Qualis A e B, no período de 2010-2015 (1º semestre) da região sul do Brasil sobre o mal-estar e o bem-estar docente, com referência aos professores da educação básica, relativamente aos processos de formação e de profissionalização?

4.2. Os discursos sobre o mal-estar e o bem-estar docente

Nessa seção, mediante diálogos com os autores, apresentamos as concepções de mal-estar e bem-estar docente e as bases epistemológicas e fundamentação teórica que sustentam. Outro aspecto que discutiremos, a partir das ideias expressas pelos autores em suas produções científicas que nos servem de objeto de análise, está às relações estabelecidas por eles entre o mal-estar e o bem-estar docente com a formação docente e a profissionalização docente, e suas consequências para o trabalho docente.

É preciso realçar que para dar conta da pretensão acima descrita, precisamos inicialmente compreender de onde os autores falam, ou seja, nos dedicaremos antes da apresentação das análises dos três artigos, a descrever e refletir sobre a formação e atuação dos mesmos. Assim procedendo, poderemos apreender com propriedade as

³⁴ No site do periódico consta Qualis A2, no entanto, na Plataforma Sucupira a Revista é avaliada com B4. Como os dois conceitos atendem aos critérios propostos para pesquisa, resolvemos por utilizar o artigo publicado na Revista.

concepções e abordagens epistemológicas de mal-estar e bem-estar docente, assim como também as relações estabelecidas entre o mal-estar e o bem-estar docente com a formação docente e a profissionalização docente, e suas consequências para o trabalho docente, expressas nos três artigos.

O Artigo 1 - “Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente” de Amanda Rabelo, da Revista Educação & Realidade (qualis A1), publicado em 2010, trata-se de uma produção científica caracterizada pela autora como sendo “um estudo comparativo que apresenta uma busca centrada na figura do professor do sexo masculino que trabalha nas séries iniciais do ensino fundamental no ensino público do Rio de Janeiro – Brasil – e em Aveiro – Portugal” (RABELO, 2010, p. 279). O artigo em análise tem por objetivo a compreensão fundamental dos “motivos e as consequências da escolha profissional destes professores que se enveredam por uma área tipicamente associada ao feminino, se estão satisfeitos ou se sofrem de mal-estar docente” (RABELO, 2010, p. 279).

Quanto à autora do artigo, segundo informações retiradas da plataforma Lattes, podemos concluir que se trata de uma professora com vasta experiência profissional na área de Educação, com ênfase em Gênero, atuando principalmente nos temas relacionados à formação de professores, gênero, escolha profissional, e memória. Atualmente, trabalha na Universidade Federal Fluminense. Em relação à formação, ela graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, cursou mestrado em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro (2009) e pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra.

Devemos realçar que o eixo central da discussão identificada no artigo não é propriamente o mal-estar e bem-estar docente. Essa discussão é secundarizada pela autora, ancora-se na discussão das “representações de gênero que rondam o campo profissional da docência” (p. 280), constitui-se no foco principal do artigo. Este tema tem sido pesquisado pela autora desde a Graduação em Pedagogia, em que apresentou monografia intitulada “A sexualidade do escolar adolescente - entre os ditos e os não ditos”. Na Especialização pesquisou “Os futuros professores e a sexualidade: concepções, preconceitos e atuação profissional”. Ao que nos parece, o artigo em questão, foi construído após a conclusão do doutorado pela autora em, 2009, em que

discutiu “A figura masculina na docência do ensino primário: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal”. Após a finalização do doutorado, Rabelo continuou a estudar o tema, coordenando um projeto de pesquisa denominado “Gênero e Sexualidade no cotidiano escolar”.

Categoria 1 - O mal-estar e o bem-estar docente nas publicações: concepções

Assim como foi constatado por Queiroz (2014) em suas investigações sobre o mal-estar e bem-estar docente, a *concepção de mal-estar e/ou bem-estar docente* edificada por Rabelo (2010) aporta-se em Esteves e Jesus como principal referencial teórico. Conforme trecho abaixo, analisamos que a definição do conceito de mal-estar edificada pela autora trata-o por:

[...] “enfermidade social”, [...] para designar “o conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da acção combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (RABELO, 2010, p. 286).

[...] o conceito de mal-estar docente “traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão”, em que primeiro as exigências excedem os recursos do professor e provocam estresse, depois ele tenta corresponder a essas exigências aumentando o esforço e, por fim, aparecem os sintomas de mal-estar (RABELO, 2010, p. 286).

De Esteve (1992), busca o realce das condições psicológicas e sociais no processo de instalação do mal-estar docente no professor. Em Jesus (2002), a autora a sustentação para explicar o papel exercido pelas condições psicológicas inadequadas do sujeito rumo ao mal-estar. Em ambos os casos, o próprio professor é culpabilizado por manifestar o mal-estar ou o bem-estar docente.

Ao mostrar as relações que o mal-estar e o bem-estar docente estabelecem com a formação docente e a profissionalização docente, suas consequências para o trabalho do professor, é possível observar a presença da crítica no texto elaborado pela autora.

[...] a falta de sentido no investimento do professor na sua profissão cria as condições para o aparecimento do seu sofrimento. Tal mal-estar tem sido agravado cada vez que os problemas sociais [...] ser professor tornou-se uma “profissão de risco”, em que a cobrança é cada vez maior, junto com a crítica, com a culpabilização e com a pressão pela competitividade; enfim, “os professores nunca trabalharam tanto para ver tão poucos resultados do seu trabalho”. [...] as consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos [...] (RABELO, 2010, p. 298).

Nesse cenário podemos considerar que a discussão feita em relação a “as representações de gênero que rondam o campo profissional da docência” pela autora, ocorre de forma vinculada em uma perspectiva crítica, mas não dialética. Talvez pelo fato de mal-estar e bem-estar docente não ser um objeto de pesquisa de Rabelo (2010), ela buscou associar-se aos autores que se destacam mundialmente no estudo do tema, como é o caso de Esteve e Jesus. Diante disso, podemos considerar que ela filia-se a autores da base epistemológica crítica para discutir a profissão, como Teodoro (1973; 2006) e Benavente (1990), mas, por comungar com dos conceitos de mal-estar e bem-estar docente, vinculados ao sujeito defendidos por Esteve e Jesus, não abre possibilidade para uma discussão dialética.

Essa postura nos permite afirmar que o texto não contribui para que a discussão do nosso objeto de pesquisa, no caso, o mal-estar e bem-estar docente, avance para o conceito que defendemos, como sendo um produto do meio em que a profissão docente está sendo exercida.

Portanto, em relação às concepções de mal-estar e bem-estar docente e ainda à abordagem epistemológica construídas no artigo “*Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente*” de autoria de Amanda Rabelo, publicado em 2010 pelo Periódico Educação & Realidade (qualis A1), concluímos que a discussão ocorre sem mencionar a possibilidade de dialética entre o fenômeno. Para abordar o conceito do mal-estar e bem-estar docente a autora recorre aos grandes estudiosos da área: Esteve e Jesus. Por esta razão, o conceito expresso no artigo em nada avança ao que já constatamos no capítulo anterior desta dissertação. De Esteve expressa a ligação a fatores psicológicos e sociais e de Jesus a relação com o biológico e

psicológico. Em ambos os casos, o problema está no sujeito que não consegue lidar com as exigências que se materializam na profissão docente.

Realçamos que autora não se preocupou em construir novos conceitos sobre mal-estar e bem-estar docente, mesmo porque esse tema não era o enfoque central da produção. Dessa forma, Rabelo (2010) focou apenas na apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa realizada por ela na busca de descobrir os motivos e as consequências da escolha do homem pela docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Categoria 2 - Relações estabelecidas entre o mal-estar e o bem-estar docente com a formação docente e a profissionalização docente, e suas consequência para o trabalho docente

A vinculação da discussão sobre o mal-estar e/ou bem-estar docente com formação e profissionalização docente está presente no trabalho *“Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente”* de Amanda Rabelo, conforme trecho a seguir, citando Nóvoa e Batista e Codo.

Nóvoa (1995c, p. 24) considera que “é útil questionar as regras de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento dos docentes, que são duplamente inadequadas”, por favorecerem a entrada de indivíduos que nunca pensaram em ser professores e não se realizam nesta profissão e por dificultarem um trabalho coletivo (pois excluem as organizações escolares e os corpos docentes deste processo). Neste sentido, alguns professores criticam os critérios de admissão à carreira profissional em Portugal, onde alguns dos critérios utilizados nos concursos públicos (sem provas escritas) são a classificação (nota) final do curso de formação inicial, o tempo de serviço e se o curso de formação foi em nível de bacharelato ou licenciatura. Na opinião de alguns professores, tais critérios causariam algumas injustiças entre alunos do ensino público e do particular, além de injustiças no tempo de serviço associadas ao nível de formação. Os professores também têm muitas críticas à formação inicial, relacionadas com a sua desadequação, maus professores do ensino superior (que não teriam prática docente no ensino não superior), estágios feitos em escolas que não representam a realidade e falta de uma coesão na formação dos professores de todas as áreas/segmentos do ensino que geram falta de união. De acordo com Batista e Codo (2006, p. 78), esta insatisfação com a formação inicial relaciona-se ao distanciamento do trabalho “como deve ser” da “realidade do

trabalho” que causa uma tensão, porque os diferentes aspectos da realidade do trabalho escolar impedem que se siga à risca o que aprendeu durante a sua formação profissional. Esteve (1992, p. 140-3) responsabiliza os enfoques normativos de formação e o estereótipo de “bom professor” que eles divulgam por este maior “choque com a realidade” dos professores iniciantes (RABELO, 2010, p. 288).

Conforme os trechos citados, podemos compreender que a autora, fundamentada nas ideias de Nóvoa (1995) e Batista e Codo (2006) defendem a existência de uma forte ligação entre a formação e o mal-estar docente. Aponta como problemas relevantes na formação, aqueles relacionados à permissão de oportunistas na profissão, a falta de trabalho coletivo, a presença de formadores que desconhecem a realidade da escola e os aspectos normativos e estereotipados da formação. O artigo vincula suas ideias ao trabalho docente, inclusive apresenta as consequências para os professores:

[...] as principais consequências do mal-estar poderiam classificar-se do seguinte modo: sentimentos de desconcerto e insatisfação frente aos problemas da prática docente, em contradição com a imagem ideal que os professores desejariam realizar; incremento de esquemas de inibição e rotina como forma de diminuir a implicação pessoal com o trabalho que se realiza; pedidos de transferência como forma de fugir a situações conflituosas; desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); absentismo como escape para fugir às tensões acumuladas no trabalho; esgotamento; cansaço físico permanente; ansiedade; estresse; autodepreciação; autoculpabilização ante a incapacidade de melhorar o ensino; ansiedade permanente, associada a diversos diagnósticos de doença mental; neuroses reactivas; depressões [...] (RABELO, 2010, p. 286).

Para a autora, o mal-estar docente é um fator agregador de problemas diversos ao sujeito que o sente. A discussão ocorre sem considerar a possibilidade do professor, sob os efeitos de mal-estar, engajar-se na luta, junto com seus pares, para superação dos problemas que lhes causam insatisfação.

Por conseguinte, quanto às relações estabelecidas entre o mal-estar e o bem-estar docente com a formação docente e a profissionalização docente, e suas consequências para o trabalho docente construídas no artigo “*Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente*” de Rabelo (2010), publicado

pela Revista Educação & Realidade (qualis A1), podemos afirmar que a autora evidencia o consistente vínculo entre os temas.

Para além dos conceitos, abordagens e relação do mal-estar e bem-estar docente com a formação e profissionalização docente no texto produzido por Rabelo (2010), temos a considerar o fato de que em nenhum momento foi citada ou discutida a questão da importância da coletividade e da consciência de classe como fator impactante ao mal-estar e bem-estar docente.

Outro ponto que carece ser destacado é o fato de que embora não seja uma estudiosa do mal-estar e bem-estar docente, Rabelo (2010) procurou suporte para seus estudos nos maiores referenciais da área: Esteve e Jesus. Esse fato denota o respeito da autora pelo já pesquisado e discutido. Entretanto, conforme já evidenciado anteriormente, o objetivo de Rabelo (2010) consistia apenas em perceber os motivos e as consequências do homem estar em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental e isso, ela conseguiu.

O Artigo 2 – “*Constituição das doenças da docência*”, do Periódico Cadernos de Educação (qualis B1), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas no Rio Grande do Sul, consiste em uma publicação de autoria de Jarbas Santos Vieira, Maria Manuela Alves Garcia, Maria de Fátima Duarte Martins, Leomar Eslabão, Aline Ferraz da Silva, Vera Gainssa Balinhas, Carmem Lucia da Rosa Fetter, Vanessa Bugs Gonçalves (2012). Os autores tinham como objetivo de pesquisa “analisar a relação entre o processo de trabalho e o mal-estar docente em escolas públicas municipais da cidade de Pelotas/RS” (p. 303). E para alcançá-lo, desenvolveram uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, utilizando-se do programa estatístico SPSS 13.0³⁵, para analisar os “dados funcionais e médicos do professorado” (p. 303), e ainda realizaram entrevistas com “professoras que tiraram licença de saúde entre 2006-2007” (p. 303). De posse dos dados coletados, os autores os compararam “com a literatura nacional e internacional” (p. 303).

³⁵ Segundo, Mundstock, Fachel, Camey e Agranonik (2006, p.03), trata-se de um pacote estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) que se constitui em “uma ferramenta para análise de dados utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas. É um software estatístico de fácil manuseio internacionalmente utilizado há muitas décadas, desde suas versões para computadores de grande porte”.

Trata-se de um artigo escrito a muitas mãos, isto é, de autoria de pesquisadores da área da educação. Importa realçar que, por ocasião da construção do artigo, ou seja, no ano de 2010, todos os autores mantinha um tipo de vínculo à Universidade Federal de Pelotas. Vieira e Garcia atuavam como professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e na Faculdade de Educação. Martins era professora da Faculdade de Educação; Eslabão, Silva e Balinhas eram alunos do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. E por último, Fetter e Gonçalves, eram alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

A construção do artigo em questão consiste na culminância do desenvolvimento do projeto de pesquisa “A constituição das doenças da docência (docença)”, coordenado por Vieira, na Universidade Federal de Pelotas, no período de 2007 a 2009. Na realização dessa pesquisa, integraram-se todos os demais autores supracitados. E, considerando as informações postadas na plataforma lattes, podemos constatar que o tema “a relação entre o processo de trabalho e o mal-estar docente em escolas públicas municipais” continuou sendo objeto de estudo de cinco dos autores acima citados: Vieira, Martins, Fetter, Eslabão, Gonçalves. Coordenados por Vieira, de 2010 a 2013, de maneira menos abrangente, estudaram “A produção do mal-estar docente nas escolas municipais de educação infantil de Pelotas”, e, recentemente, no ano de 2014, ampliaram os sujeitos de estudos com as pesquisas sobre o “Trabalho e saúde das professoras de educação infantil das escolas públicas municipais da região sul do Rio Grande do Sul”.

Categoria 1 - O mal-estar e o bem-estar docente nas publicações: concepções

Tomando por base as ideias expressas no artigo em análise, podemos afirmar que a concepção de mal-estar docente construída pelos autores está vinculada à perspectiva que combina o impacto negativo que os problemas da profissão causam no professor, considerando suas condições psicológicas e sociais. Portanto, Vieira et al (2012) se apropriam de um conceito que agrega a influência de fatores externos defendida por Esteve e dos internos por Jesus. Assim, o sujeito em processo de mal-

estar, causa problemas pra ele mesmo e também para a instituição em que trabalha. Fato que podemos evidenciar com as citações abaixo

O *mal-estar docente* envolve, assim, atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, aos clientes, à organização e ao trabalho. É uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional aos docentes e às escolas. Atualmente, o professorado se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, somados à conjunção de diversos fatores sociais e psicológicos presentes na situação em que exerce a docência. Assim, está produzindo o que Blasé (Esteve, 1999, p.57) chamou de “um ciclo degenerativo da eficácia docente”, interpretado como o *mal-estar docente*. O esgotamento apareceria como consequência deste mal-estar, termo que viria a designar o conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência (VIEIRA et al, 2012, p. 310).

Pesquisas no campo educacional (CODO, 2002; ESTEVE, 1999) têm mostrado que professoras vêm perdendo a vontade e o prazer em exercer a docência e, com o passar do tempo, o desgaste tem conduzido grande parte das profissionais a estranhar seu lugar de trabalho, seus colegas, seus estudantes e sua profissão (VIEIRA et al, 2012, p. 318).

[...] aspectos, dimensões e elementos do processo de trabalho que geram o chamado *mal-estar docente*, mal-estar esse que acaba gerando doenças ocupacionais, desestímulos à carreira do magistério ou, no limite, jogando as professoras em práticas rotinizadas e desmotivadoras de inovações ao processo educativo (VIEIRA et al, 2012, p. 305).

Percebemos que os autores abordam, na totalidade, as causas do mal-estar, vinculando-as às mudanças ocorridas na educação após os anos 90, conforme expresso nos fragmentos do texto acima. Comungamos com os autores em relação a esse posicionamento, conforme registrado nos capítulos anteriores.

Em relação às concepções de mal-estar e bem-estar docente e ainda à abordagem epistemológica construídas no artigo “*Constituição das doenças da docência*”, publicado na Revista Cadernos de Educação (qualis B1), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas no Rio Grande do Sul de Vieira, Garcia, Martins, Eslabão, Silva, Balinhas, Fetter e Gonçalves (2012), os autores conseguiram discutir as mazelas da profissão docente por meio de um viés que

contemple a totalidade da educação. Não entanto, quanto ao conceito de mal-estar e bem-estar, não conseguem evoluir para uma análise dialética do fenômeno, pois, também acredita no poder da resiliência como forma de superação do descontentamento com os obstáculos da carreira.

Categoria 2 - Relações estabelecidas entre o mal-estar e o bem-estar docente com a formação docente e a profissionalização docente, e suas consequência para o trabalho docente

A concepção de mal-estar e/ou bem-estar docente construída no artigo associa-se as condições sócio-políticas atuais, e aponta as seguintes consequências para o trabalho dos professores:

À medida que esses conceitos alteraram alguns aspectos da educação, criando novas exigências ao processo de trabalho e outras demandas para a docência, houve o *aprofundamento da intensificação do trabalho*, pelo menos sob dois aspectos: a *intensificação pela ampliação das demandas profissionais* na vida das professoras, impelidas desde uma perspectiva administrativa e burocrática; e a *autointensificação, pela exploração do sentimento de profissionalismo das professoras*, e de suas autoimagens, calcadas no cuidado e no zelo. Essa intensificação tem relação direta com o *mal-estar docente* nação (VIEIRA et al, 2012, p. 307. Grifos nossos).

As professoras estão sendo pressionadas e estimuladas a se responsabilizarem pela qualidade na educação de forma tal que passam a acreditar que, caso não repensem o seu ser e o seu fazer, estarão comprometendo o sucesso dos sujeitos que educam, tanto quanto o próprio desenvolvimento da nação (VIEIRA et al, 2012, p. 307-308).

No caso brasileiro, é preciso considerar que em função do acirrado processo de desvalorização salarial, a grande maioria do professorado tem aumentado sua jornada de trabalho na tentativa de melhorar rendimentos que lhes deem minimamente condições de sobrevivência. Esta combinação entre sobrecarga de atribuições e aumento nas horas trabalhadas contribui para o crescente adoecimento das professoras (VIEIRA et al, 2012, p. 308).

A explicitação da atual condição sócio-política articulada à reflexão sobre as mudanças ocorridas no trabalho docente, implica concluir que o artigo liga-se a uma base epistemológica crítica. Vejamos o trecho abaixo:

As transformações na organização do trabalho docente como as novas exigências e as competências requeridas modificam a atividade de ensinar e, por não proverem os meios compatíveis, criam uma sobrecarga de trabalho. O volume de trabalho e a precariedade das condições existentes, a diversidade e a complexidade das questões presentes na sala de aula e, ainda, uma expectativa social de excelência, podem estar na origem de queixas e adoecimento mental na categoria (VIEIRA et al, 2012, p. 311).

Ainda quanto às consequências do mal-estar para os professores, tem-se no artigo:

As repercussões psicológicas do *mal-estar docente*, de acordo com Esteve (1999), percorrem uma ampla escala dividida em, pelo menos, doze níveis: 1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar. 2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado. 3. Pedidos de transferência como forma de fugir das situações conflitivas. 4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não). 5. Absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada. 6. Esgotamento. Cansaço físico permanente. 7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa. 8. Estresse. 9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino. 10. Ansiedade como estado permanente associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental. 11. Neuroses reativas. 12. Depressões (VIEIRA et al, 2012, p. 311).

As professoras desta pesquisa parecem aceitar como naturais as adversidades das condições de trabalho, não sem queixas, não sem reconhecerem uma dose de desprezo para com seu ofício, mas com um certo conformismo diante de tal realidade. Esse conformismo implica a intensificação de seu processo de trabalho, traduzida na hipertrofia de funções e nas longas jornadas de trabalho, dentro e fora das escolas, o que pode ter efeitos perversos para sua integridade física e emocional. [...] As professoras mostram que suas expectativas vão sendo desmanchadas pelas escassas respostas e pouca satisfação na execução das atividades educativas, assim como na transformação das condições de trabalho, e mesmo pela imperceptível ou quase inexistente mudança da realidade das crianças e dos jovens com quem diariamente têm contato. A frustração e as angústias são certamente

fatores de desconforto e de adoecimento das entrevistadas (VIEIRA et al, 2012, p. 315).

Sua conclusão é crítica, articulada ao conceito e consequências do mal-estar para o trabalho docente, conforme trecho abaixo:

Não é possível que aceitemos que a doença se instale como um componente natural do processo de trabalho docente. Não é possível aceitarmos a naturalização do sacrifício como ethos da profissão (VIEIRA et al, 2012, p. 321).

[...] os discursos governamentais e midiáticos ressaltam a importância da educação e dos professores para o desenvolvimento das pessoas, da cultura e da sociedade. Entretanto, trata-se muito mais de retórica do que um tratamento justo que implique, na prática, reconhecimento e valorização pelo seu trabalho. E conclui o professor espanhol dizendo que, nesta ótica, a função de educar é muito importante, mas as figuras que o desempenham nem tanto (VIEIRA et al, 2012, p. 321).

Conforme descrito acima, às relações estabelecidas entre o mal-estar e o bem-estar docente com a formação e a profissionalização docente, e suas consequência para o trabalho docente foram edificadas com clareza no artigo “*Constituição das doenças da docência*”, publicado na Revista Cadernos de Educação (qualis B1), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas no Rio Grande do Sul de Vieira, Garcia, Martins, Eslabão, Silva, Balinhas, Fetter e Gonçalves (2012). Os autores ainda completam afirmando que,

A legislação, os programas, as novas exigências em termos de qualificação profissional, entraram no dia a dia das professoras criando ansiedades e expectativas, impelindo-as a assumirem novos papéis. Às escolas em péssimas condições físicas, às precárias condições de trabalho, à jornada de trabalho extenuante e aos problemas sociais vivenciados pelas professoras em suas escolas e salas de aula somaram-se novas tarefas, atividades e responsabilidades, fundamentadas em um aparente discurso profissional, ético, comprometido com a formação dos sujeitos sociais. Termos como cidadania, qualidade de ensino, compromisso social, doação, empenho, comprometimento docente e relação dialógica vêm sendo colonizados no interior dos discursos das políticas educacionais oficiais, interpelando as professoras em suas imagens e autoimagens (VIEIRA et al, 2012, p. 307).

Como considerações finais sobre o artigo em análise, temos a ressaltar que se trata de uma produção que expressa um intenso clamor contra-hegemônico. Diante da constatação de aumento de exigência na profissão docente em detrimento da não preocupação com as condições de trabalho, os autores deixam algumas provocações que nos faz pensar o nosso papel nesse processo de superação do sacrifício. São elas:

Como tratar isso como irresponsabilidade ou mentira, como sugerem algumas ‘autoridades’? Como olhar isso do ponto de vista jurídico e ignorar as dimensões políticas e de sanidade que estão envolvidas nesse processo? Como não ver que as escolas estão funcionando mais por abnegação de seus agentes do que por efetivo apoio e investimento do poder municipal? (VIEIRA et al, 2010, p. 321)

No artigo 3 - “Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente”, de Jamile **Zacharias**; Aline Rocha **Mendes**; Carla **Lettnin**; Karina Pacheco **Dohms**; Juan José Mouriño **Mosquera**; Claus Dieter **Stobäus**, publicado em 2011 pela Revista Educação Por Escrito (qualis B2), vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Porto Alegre, temos uma revisão de literatura acerca do mal-estar e bem-estar docente, construída a partir de uma abordagem qualitativa. Os autores, constituído por pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa Mal-estar e Bem-estar na docência, buscam “refletir sobre as condições de mal-estar docente, levando em conta aspectos da Psicologia Positiva e da Saúde, em direção ao bem-estar pessoal e profissional” (p. 16).

Um dos autores do artigo em questão, Claus Dieter Stobäus, possui graduação em Medicina, é especialista em Residência Médica Doenças Infecto Parasitárias. Em seu mestrado e doutorado, sob orientação, Juan José Mouriño Mosquera, também um dos autores do texto em análise, pesquisou, respectivamente, “Desempenho e auto-estima em jogadores amadores e profissionais de futebol-análise de uma realidade e implicações educacionais” e “opiniões de estudantes de medicina e médicos sobre sua formação profissional - implicações educacionais”. Atualmente participa do projeto de pesquisa “qualidade do sono em pessoas idosas: implicações na qualidade de vida e na prevenção da depressão”, coordenado por Saul Neves de Jesus, juntamente com Gualberto Buela Casal e Nathália Brandolim Becker.

Dohms, graduada em Educação Física, tanto no mestrado concluído quanto no doutorado em andamento, envolveu-se com pesquisas na área do bem-estar docente, sendo orientada, por Claus Dieter Stobäus. *Zacharias*, graduada em História, em seu mestrado, estudou também o bem-estar sob orientação do Claus Dieter Stobäus. Graduada em Biologia, *Mendes*, assim como fez *Dohms*, também esteve no mestrado e está no doutorado sob orientação de Claus Dieter Stobäus, pesquisando o bem-estar docente. *Carla Lettmin* Doutoranda em Educação/PUCRS, Educação física e no mestrado e doutorado desenvolveu pesquisa voltadas para sua área de formação. *Juan José Mouriño Mosquera* com formação na área da Pedagogia vem de longa data pesquisando o mal-estar e bem-estar docente. Em um projeto de pesquisa ainda em andamento chamado “A formação do professor: do mal-estar ao bem-estar na docência” participa como integrante do grupo de pesquisadores, sendo coordenado por Claus Dieter Stobäus. Toda essa descrição em relação à formação e atuação dos seis autores do artigo em tela nos faz compreender a abordagem psicológica sobre o mal-estar e o bem-estar docente.

Categoria 1 - O mal-estar e o bem-estar docente nas publicações: concepções

Os autores do artigo em análise concebem o mal-estar e bem-estar docente como algo que está centrado no sujeito e que, portanto, a ele mesmo cabe fazer modificações em seu agir no sentido de investir na “resiliência e no coping para superar o estresse” (ZACARIAS et al, 2011, p. 28) :

A saúde do professor, até então, nunca foi levada a sério em consideração na construção das políticas públicas, propostas em nível de sistemas de ensino e em algumas unidades escolares, o que se pode considerar como uma falha (ou omissão) por parte dos órgãos responsáveis pela criação e implantação de propostas pedagógicas (ZACARIAS et al, 2011, p. 17)

[...] herdamos um sistema educacional contraditório, que garante o acesso de todos à educação, mas sem qualidade e com grandes defasagens. Um sistema que exige do professor uma postura de permanente aprendiz, que deva estar sempre se atualizando frente às novas demandas, mas que não garante as condições necessárias de trabalho para que isto se concretize (ZACARIAS et al, 2011, p. 28)

Existe no artigo uma base biológica do conceito e também há a inconclusão dos posicionamentos políticos dos autores. Os autores não viabilizam uma discussão dialética do fenômeno mal-estar e bem-estar docente, mesmo parecendo considerar a totalidade do processo, acabam por culpar o sujeito pelo próprio mal-estar.

Categoria 2 - Relações estabelecidas entre o mal-estar e o bem-estar docente com a formação docente e a profissionalização docente, e suas consequências para o trabalho docente.

A concepção de mal-estar e/ou bem-estar docente edificada no artigo associa-se as condições sócio-políticas atuais para apontar as seguintes consequências para o trabalho dos professores:

[...] o “conceito de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão”. Também distingue três etapas no desenvolvimento do processo de mal-estar docente: na primeira etapa, as exigências profissionais excedem os recursos do professor, provocando estresse; na segunda, o professor tenta corresponder a estas exigências, aumentando seu esforço; e na terceira, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar docente (ZACARIAS et al, 2011, p. 18).

[...] “o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui” (ZACARIAS et al, 2011, p. 18).

A explicitação da atual condição sócio-política da formação e da profissionalização docente, articulada a reflexão sobre as mudanças ocorridas no trabalho docente, gera a discussão sobre a melhoria das condições de trabalho docente, logo do bem-estar.

Tais transformações, associadas à falta de preparo em sua formação, contribuíram negativamente” em sua ação educativa, gerando, no âmbito educacional, o que foi denominado como mal-estar na

docência. No entanto, temos educadores que, apesar das complexas adversidades presentes na sua atuação na área da Educação, conseguem desenvolver bem-estar na profissão. Os denominados bem-sucedidos, resistentes, resilientes. Neste sentido, consideramos importante investigar o tema do mal-estar docente, reunindo informações que possam contribuir no aprofundamento desta temática, possibilitando um olhar mais real na direção da Educação, almejando, assim, uma perspectiva de melhora: conseguir chegar a um bem-estar docente (ZACARIAS et al, 2011, p. 17).

[...] melhorando, assim, sua condição profissional (pessoal), através de propostas em que também os gestores dos sistemas de ensino precisam atuar em conjunto com eles, na construção de medidas de prevenção de doenças e aumento de bem-estar docente (ZACARIAS et al, 2011, p. 18).

[...] a uma exigência profissional, que pode constituir um fator de estresse, o sujeito vai atuar utilizando estratégias de resolução de problemas, na tentativa de lidar com a situação. Se ele for bem sucedido, trata-se de uma situação de *eustress*, pois ele otimiza o seu funcionamento adaptativo de tal forma que, se no futuro for confrontado com uma situação semelhante, se sentirá mais confiante e terá maior probabilidade de resolver a situação (ZACARIAS et al, 2011, p. 18-19).

[...] os problemas que afligem os docentes encontram-se “ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão”. Assim, a problemática da docência não se origina no século XXI, sendo resultante da sua própria historicidade, embebida de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais (ZACARIAS et al, 2011, p. 19).

A questão salarial dos professores também é um elemento fundamental para diminuir o mal-estar docente e melhorar a qualidade da educação, [...] os salários aparecem como o principal motivo de insatisfação, estresse e vontade de abandonar a profissão (ZACARIAS et al, 2011, p. 27).

E ainda quanto às consequências do mal-estar para os professores, tem-se no artigo:

Além dos fatores históricos, existem outros que acometem a docência. [...] classificação dos possíveis indicadores que configurariam a presença de mal-estar docente: os fatores de segunda ordem, que incidem indiretamente sobre a ação docente, afetando a eficácia do professor ao promover uma diminuição da sua motivação no trabalho, relacionando-se com as condições ambientais e o contexto em que se exerce a docência; e os fatores de primeira ordem, que incidem

diretamente sobre a ação docente, gerando tensões de caráter negativo em sua prática cotidiana (ZACARIAS et al, 2011, p. 20).

[...] os fatores de segunda ordem estão relacionados com a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; a contestação e as contradições da função docente; a modificação do apoio do contexto social; os objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos; e a imagem do professor. A) A modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, [...] b) A contestação e a contradição da função docente, [...] c) modificação do apoio do contexto social, d) objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos, e) imagem do professor (ZACARIAS et al, 2011, p. 20-21).

No entanto, essa base crítica, contra-hegemônica, não se estende a discussão sobre encaminhamos do mal-estar e bem-estar docente. Assim como fez Rabelo (2010) Zacharias et al (2012), também buscam principalmente em Jesus, os pressupostos para dizer que a formação deve melhorar no sentido de prevenir o adoecimento do professor.

Jesus (2002) aponta que a formação deve ter uma orientação preventiva, constituindo um instrumento de aquisição de competências profissionais relevantes para aumentar a autoconfiança e a probabilidade de sucesso dos docentes no enfrentamento das situações profissionais problemáticas (ZACARIAS et al, 2011, p. 28).

Dessa forma, os autores abandonam posicionamento crítico e dialético da discussão sobre o tema mal-estar e bem-estar docente que defendemos, e parte, para orientação de como aprender a conviver com os problemas na profissão, conforme expressa os trechos abaixo:

[...] o professor precisa estar educado para a afetividade, visto que, tratamos com as diversidades em nosso cotidiano escolar e precisamos ter respeito e abertura para compreensão do outro, e noção do inacabamento da condição humana. Segundo os autores, “melhores relações interpessoais pressupõem a busca da saúde pessoal e social, resistir a uma sociedade e um mundo que tenta sempre colocar modelos de retrocesso e imposição”, e todos estes fatores envolvem o bem-estar pessoal e profissional (ZACARIAS et al, 2011, p. 24).

[...] existem algumas possibilidades práticas nas quais os professores possam se valer para investir em seu bem-estar: o desenvolvimento da auto-consciência, quanto mais nos entendemos melhor podemos aceitar e entender o outro; buscar novas possibilidades de ensino ou formação continuada; avaliar as insatisfações, buscando resolver, pelo

menos em parte, os problemas; reavaliar a carga de trabalho, pois quando é excessiva, as pressões são grandes e nos trazem tensões; dedicar tempo para o descanso e para o lazer e ter passatempos desvinculados da educação de forma criativa; conversar com amigos e família, muitas vezes, nestas conversas conseguimos desabafar, e só o fato de falar e ser ouvido de forma atenta nos libera das tensões; estimular a discussão em grupos com outros docentes, até mesmo na sala dos professores no intervalo, e se a isto pudermos ter bom humor para ver as situações cotidianas, melhor será nossa forma de encarar as frustrações; buscar uma atividade física que seja prazerosa, que ajude a liberar as tensões e evitar a exaustão; evitar descarregar as frustrações nos alunos, eles não podem e nem devem ser penalizados pelos problemas ou insatisfações que tenhamos, o melhor sempre é o diálogo e a abertura para dizer a eles quando não estamos bem; procurar ajuda profissional quando todas as ajudas já citadas não são suficientes devido a magnitude dos problemas, o que não é nenhum demérito profissional; em casos extremos, optar por uma retirada estratégica, talvez a situação seja tão difícil que o melhor é se afastar da escola, em alguns casos de forma temporária, em outros de forma definitiva, caso o professor conclua que não tem prazer em lecionar (ZACARIAS et al, 2011, p. 24-25).

[...] os professores que se sentem satisfeitos com sua profissão e são a ela dedicados, percebem que ensinar é uma tarefa que pode promover o bem-estar das novas gerações, e comenta que “o caráter moral da profissão docente e a necessidade de descobrir seu valor e seu sentido para exercê-la com rigor e vivenciá-la com satisfação”, precisa ser sentido pelo professor para que ele se sinta atuante e com bom ânimo (ZACARIAS et al, 2011, p. 25).

O presente artigo possibilitou evidenciar que a profissão docente vem sendo desgastada por fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, os quais contribuem para o desenvolvimento do mal-estar docente e para a desvalorização da profissão, tanto pelo próprio docente como pela sociedade, que não encara a docência como uma perspectiva de sucesso e de futuro plausível. A infraestrutura deficitária, os recursos materiais limitados, os baixos salários, a desvalorização da mídia e a violência escolar são fatores geradores de estresse, desânimo e adoecimento entre os educadores, pois estas condições originam a crise de identidade profissional nos professores, que não apenas precisam transpor barreiras pessoais, como também lidar com estes fatos (ZACARIAS et al, 2011, p. 28).

Percebemos, nos posicionamentos dos autores, a defesa de que a solução do “problema” do mal-estar está no docente que sente. Para que isso ocorra devem desenvolver estratégias para permanecer bem na profissão, mesmo enfrentando muitos problemas. Esse posicionamento é contrário ao que defendemos. Portanto, em relação às relações estabelecidas entre o mal-estar e o bem-estar docente com a formação docente

e a profissionalização docente, e suas consequências para o trabalho docente construídas no artigo “Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente”, que tem por autores Zacharias, Mendes, Lettnin, Dohms, Mosquera e Stobäus, defendem a formação como forma de prevenção do mal-estar docente, ou seja, como o momento de aprender a lidar com os problemas da profissão sem adoecer. Postura esta que discordamos por completo.

Considerando o cenário exposto em relação aos três artigos, podemos concluir que os textos analisados acabam por constituir-se em receitas de como o professor deve fazer para adequar-se à profissão, nas condições em que ela se encontra. As mudanças sociais que enveredaram para a educação ocasionaram muitos problemas na profissão, conforme já discutido nos capítulos anteriores. Mas considerando o posicionamento que defendemos de atuação docente crítica, emancipada e contra-hegemônica, entendemos que a discussão proposta deveria tentar mobilizar os professores para lutarem contra a realidade que está colocada na profissão. Nosso trabalho alerta para o fato que apresentar simplesmente os principais fatores que contribuem para explicar as vivências de mal-estar e de bem-estar docente, não encontram em si mesmos uma forma de intervenção. Faz-se necessário uma atitude crítica e reflexiva, dialética e integradora, sobre a temática, cujos estudos busquem auxiliar na compreensão das relações ocorridas entre as situações indutoras de mal-estar e do bem-estar entre os professores.

Por fim, acreditamos que os resultados desse trabalho apontam uma situação preocupante, pois, os professores têm se afastado cada vez mais, frequentemente, da sala de aula devido a problemas de saúde. Para tanto, é imperativo desenvolver pesquisas que sustentam políticas públicas que consolidem a valorização do trabalho docente tendendo a reduzir o afastamento e/ou abandono do professor da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar e compreender as relações entre o mal-estar e o bem-estar docente e os processos de formação e de profissionalização dos professores da educação básica, construídas nos periódicos Qualis A e B, no período de 2010-2015 (1º semestre) da região sul do Brasil. Para alcançá-lo, optamos por iniciar a pesquisa por um estudo bibliográfico, pautado na perspectiva crítica, própria do Materialismo Histórico Dialético e da pesquisa qualitativa, método orientador e abordagem definida para esta investigação, sobre dois temas que precede o mal-estar docente na educação básica: a universidade pública e a formação de professores. Na análise dos temas em estudo, enfatizamos as mudanças ocorridas a partir dos anos 90 e suas reverberações na atuação do professor.

O fato de a pesquisadora exercer a docência na educação básica há quase 28 anos e atuar em cursos de licenciatura na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus de Iporá há mais de uma década, foi um dos fatores motivadores dessa pesquisa. Outro fator fundamental para a definição desse estudo, ora finalizado, foi a minha vinculação à REDECENTRO, oportunizada pela inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás - UFG, em específico na linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas. O estudo sobre o mal-estar e bem-estar docente integra os trabalhos desenvolvidos pela Rede de pesquisadores sobre professores(as) na Região Centro-Oeste (REDECENTRO), que ao associar-se ao Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD), da Universidade de Barcelona, que também analisa produções acadêmicas sobre o tema “professores” em muitos países, propôs -se a desenvolver.

Considerando que duas outras pesquisas sobre o mal-estar e bem-estar docente haviam sido concluídas recentemente por Queiroz (2014) e Machado (2014), também membros da REDECENTRO, em que os sujeitos foram dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação do país, no período compreendido entre os anos de 2000 a 2011, observou-se a necessidade de fechar o ciclo de estudos sobre o tema, com a efetivação de um estudo que além da pesquisa teórica, contemplasse também a parte empírica, momento em que foram analisadas as publicações sobre o

tema nos periódicos da área da educação da região sul do país que fossem avaliados com qualis A ou B.

Ao rememorar as questões mobilizadoras de todo processo de investigação, estruturamos nossa **questão central**: o que dizem as publicações dos periódicos Qualis A e B, no período de 2010-2015 (1º semestre) da região sul do Brasil sobre o mal-estar e o bem-estar docente, com referência aos professores da educação básica, relativamente aos processos de formação e de profissionalização?

Diante dos recortes estabelecidos, a busca pelos artigos nos possibilitou o encontro de apenas três textos que atendiam a todos os critérios definidos: abordar o mal-estar e bem-estar docente na educação básica ter sido publicado em periódicos da educação da região sul do Brasil no período de 2010-2015 (1º semestre). Em sequência, mediante a leitura integral dos textos que foram objetos de estudos desta pesquisa, quais sejam: “*Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar Docente*” de Rabelo (2010), “*Constituição das doenças da docência*” de Vieira; Garcia; Martins; Eslabão; Silva; Balinhas; Fetter, Gonçalves (2010) e “*Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente*” de Mendes; Lettnin; Dohms; Mosquera; Stobäus (2011) ocorreu, em ficha de análise criada para esse fim, a partir da ficha de análise da Redecentro articulada a Queiroz (2014), a sistematização das informações neles expressas acerca da identificação do artigo e de seus autores, dos periódicos em que foram publicados e do conteúdo abordado.

Os dados organizados conforme descrito acima, foram analisados a partir de duas categorias: 1) o mal-estar e o bem-estar docente nas publicações: concepções; 2) Relações estabelecidas entre o mal-estar e o bem-estar docente com a formação docente e a profissionalização docente, e suas consequência para o trabalho docente.

Partindo do princípio de que as conclusões aqui apresentadas são na verdade inconclusas e talvez provisórias, podemos afirmar que, representam um recorte da realidade. O levantamento realizado sobre as publicações sobre o tema mal-estar e bem-estar docente nos permite compreender que a temática surgiu como tema de publicações em periódicos da região sul do Brasil a partir de 80 e foi ganhando espaço, chegando ao auge nos anos 2000. No entanto, a partir de 2010, esse movimento entrou em regressão. O debate parece estar sendo deixado de lado, muito embora, contraditoriamente, a intensificação do mal-estar docente ainda esteja fortemente presente entre os

professores. Esse silêncio a cerca da reflexão sobre o tema, causa-nos estranhamento e muito nos preocupa, pois, indica, aceitação do fenômeno como uma normalidade tratada individualmente, já que o discurso que se destaca na literatura da área, explica as origens do mal-estar docente como sendo falta de habilidade do sujeito em lidar com as mudanças que ocorreram na profissão, principalmente após a consolidação das ideias capitalistas na educação.

No que se refere aos resultados da pesquisa, o conceito de mal-estar e bem-estar docente foi construído sem citar a concepção dialética e coletiva que defendemos, mas sim pautado na abordagem individualizada e contraditória em que não importa a coletividade e nem a possibilidade de se chegar ao bem-estar a partir da identificação do mal-estar. Portanto, o estudo dos artigos mostra que seus autores não entende que o mal-estar e bem-estar docente são fenômenos que convivem dialeticamente em um mesmo profissional, que resultam da coletividade, mas sim como reações contraditórias, que deve ser tratada individualmente, e muitas vezes a partir de uma abordagem biologistas.

Quanto às relações estabelecidas entre o mal-estar e o bem-estar docente com a formação docente e a profissionalização docente, e suas consequência para o trabalho docente, a investigação não nos oferece resultados satisfatórios, pois o tema é abordado de forma tímida em dois dos três artigos e naquele que o assunto é tratado com profundidade, à formação é defendida como o espaço de preparar o professor para conviver com os problemas da profissão e não para enfrentá-los.

Portanto, podemos afirmar que perceber o papel da formação e profissionalização docente no que tange a produção, agravamento e/ou superação do mal-estar e bem-estar docente, é uma questão que fica sem resposta e que necessita ser investigada e principalmente enfrentada.

Diante de tais constatações, podemos sugerir que o discurso construído, e/ou sua ausência, parece não ajudar na melhora do mal-estar, e nem sensibilizar os organizadores das políticas de educação no país. Assim, ressalto a necessidade da intensificação da discussão, no entanto, a partir do enfoque dialético já defendido por Magalhães e Limonta (2011), Souza (2012), Souza e Magalhães (2013), Queiroz (2014) e, depois, em Machado (2014). Agindo dessa forma, talvez estejamos contribuindo para que o fenômeno do mal-estar saia do campo da aceitação de convivência com uma

situação inadequada na profissão e caminhe em direção de uma atitude contestatória e de luta para que as transformações desejadas aconteçam.

Reforçamos que no momento histórico de tanta produção do conhecimento e publicação, preocupa-nos o distanciamento identificado na temática mal-estar e bem-estar docente, seria reflexo de controle político ou afastamento da abordagem crítica, ou alienação no que se refere à temática? Deixamos essas questões para reflexão. Essa maneira de conceber o mal-estar docente reflete na profissão de professor na medida em que não torna os professores capazes de enfrentamento dos condicionantes da profissão de professor, sobretudo no que diz respeito à docência na educação básica.

Ao finalizar essa pesquisa, não exaurimos a complexidade da temática, o conhecimento construído foi produzido sob o ponto de vista de um determinado recorte. Dessa forma, a partir da interpretação dos autores que acompanhamos no processo de construção teórica e metodológica, produzimos um novo discurso que diz do nosso objeto de análise.

Em complemento a essa ideia, Gamboa (2013) afirma que na trajetória que percorremos na busca de possíveis respostas a uma investigação, muitas outras perguntas surgem nesse caminho. Portanto, muitas outras pesquisas podem se originar a partir desta dissertação, como por exemplo: Se temos tão poucos artigos sobre o mal-estar e bem-estar docente publicados em periódicos da educação qualis A e B, onde estão publicados os artigos sobre a temática, já que por ocasião da construção do capítulo III, desta dissertação, sobre mal-estar e bem-estar docente selecionamos quase 200 englobando aqueles que estudam a educação básica, educação superior ou que falam dos professores em geral sem especificar o nível em que trabalham. Porque aqueles artigos não estão em revistas da área da educação com qualis abaixo de A e B? Estão em periódicos da área da saúde psicológica? São perguntas que ficam e que podem ser respondidas em outros trabalhos.

Nestas pesquisas, fui compreendendo e me apropriando do discurso dos autores da linha crítica e produzindo meu próprio discurso. Dessa forma, termino essa dissertação com a convicção da importância do estudo do mal-estar e do bem-estar para a melhoria do trabalho dos professores.

Ressalto com isso, a importância do curso de pós-graduação *stricto sensu* na vida de um professor. A convivência na prática com outros professores não foi capaz de

me fazer pensar com autonomia, mas sim imitar algumas práticas e discursos. Reforço, portanto, a necessidade de agregar à formação prática a formação teórica crítica na busca da construção do sujeito autônomo, no caso, o professor, que assim terá mais condições de oportunizar aos seus alunos uma formação no sentido de contestação, de autonomia, de construir e expor o pensamento crítico e contra-hegemônico. Assim agindo, o professor será capaz de produzir algumas obras de arte, que para Demo (2004), são aqueles alunos que sabem pensar e fazer o diferente.

E ainda, a ausência de uma formação teórica crítica facilita, em muito, a implantação de ideias neoliberais nas instituições de ensino do país. Agora que novamente retorno minhas atividades na educação básica, mais especificamente no último ano do ensino fundamental e em todo ensino médio, depois de oito anos atuando somente no ensino superior público, formando professores, posso perceber as condições de proletariado que os professores vivenciam. Muitas regras, e tempo curto para atender a obrigações burocráticas, poucas, ou quase que nenhuma condição para efetivação de formação continuada e também de formar um aluno que sabe pensar.

Portanto, assim como apresentamos nesta dissertação a situação da educação superior pública do nosso país, também na educação básica, o que vemos é uma educação permeada pelos ideais capitalistas, fundamentada no individualismo e na competitividade, ou seja, a lógica do mercado adentrou as instituições educacionais, passando a ser consideradas um negócio lucrativo e, para isso, a ordem é gastar sempre menos e diplomar mais pessoas em menor tempo. Nesse processo, o que menos importa é a situação do professor e até mesmo do aluno, desde que os índices definidos pelo sistema sejam alcançados, está tudo certo.

Assim como fez Magalhães (2013) e Queiroz (2014), gostaria de evidenciar a valor de se ter consciência de classe no processo de transformação de uma realidade indesejada. Com isso quero realçar a importância do grupo de pesquisa durante minha caminhada e formação. No grupo de pesquisadores da REDECENTRO da UFG, incluindo professores e acadêmicos, posso dizer que vivi uma experiência de consciência de classe que se constitui fundamental para que pudesse concluir esse curso.

Importa ressaltar, novamente, a importância do zelo com que o grupo de pesquisa da REDECENTRO – UFG trata o processo formativo dos seus membros. Nesse contexto, para a efetivação desta pesquisa, foi fundamental a participação nos

grupos de estudos com programação semestral, nos encontros sistemáticos com o grupo maior da Redecentro, as orientações coletivas, as reuniões do grupo com os coordenadores locais institucionais, em que o debate dos dados e as análises realizadas possibilitaram uma melhora significativa da formação teórica da pesquisadora.

Este trabalho é encerrado construindo a interpretação dos discursos produzidos pelos autores que nos acompanham nesse processo de produção e, também daqueles presentes nos artigos analisados, buscamos traduzi-los para entender e produzir um novo discurso que revela o atualmente proposto sobre o mal-estar e o bem-estar docente.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, Rafael. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. Cadernos **EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512011000400015&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 01 set. 2015.

ALMEIDA, Maria de Lourde Pinto de; TELLO, César. Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: ALMEIDA, Maria de Lourde Pinto de; TELLO, César. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional** (organizadores). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

_____. Posfácio. In: ALMEIDA, Maria de Lourde Pinto de; TELLO, César. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional** (organizadores). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

ALVES, André Luciano. **A formação continuada com viés de bem/mal-estar docente**. 2011. 102f. Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) – Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2011.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **As concepções de professor e suas influências para a formação docente em Educação Física**. 2013, 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Estatuto de funcionamento, 2009.

_____. Documentos Finais dos VI, X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, de 1990 a 2002.

BARRETO, Maria Olinda. **A formação docente na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Iporá**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

BARROSO, Betania Oliveira. **Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente**. 2008. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de**

Betim/MG. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

BATISTA, Cleusa Maria Pegorini. **As representações sociais de professores do ensino fundamental na rede pública municipal, em Cuiabá, acerca das suas atividades docentes.** 2007. 217f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2007.

BERGER, I. Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français. **Revue Internationale de Pédagogie**, 3, 1957, p. 335-346.

BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo. **Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do centro-oeste.** 2013. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BIANCHETTI, Lucídio. O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, mar. 2010.

_____ ; MACHADO, Ana Maria Netto. Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 30., 2007, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

BOLL, C. I. . Licenciandos e seus Espaços Hipermediáticos de Formação. **Revista Diálogos**, v. 11, p. 52-57, 2009.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **A formação docente no contexto da legislação educacional brasileira atual.** Anais do VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores - UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO, 2005, p. 12-19.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. *Resolução CNE/CES n. 1*, de 18/02/2002. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996. Brasília. 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação e mudanças na LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e Compromissos? In: BRZEZINSKI, I (org).

LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014, p. 112-143.

_____. Debates contemporâneos sobre formação e valorização dos profissionais da educação e o Plano Nacional de Educação (2012-2021). **Revista de Ciências Humanas.** v. 13. n. 20. p. 11-27. 2012.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

_____. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v. 23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

_____. Contribuição Apresentada pela ANPED nas Audiências Públicas sobre as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica Em Curso de Nível Superior”, Promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr 2001 Nº 16.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

BLASE, J.J. A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. **Educational Administration Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 93-113, 1982.

CALCAGNO, Alvaia Queiroz. **Cultura organizacional e estresse ocupacional: um estudo com docentes de escolas da rede pública de Belém do Pará.** 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) - Universidade de Taubaté. São Paulo, 2010.

CARVALHO, R. R. da S. **Universidade Estadual de Goiás: histórico, realidade e desafios.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

CASTRO, Lucia Rabello de. Privatização, especialização e individualização: um outro mundo (acadêmico) é possível?. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000300023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 set. 2015.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** 2003, n. 24.p.5-15.

_____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (organizador). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

_____. Produtividade e humanidades. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 1, n. 2, p. 45-71, 1989.

CHERNISS, C. **Professional burnout in human service organizations**. New York: Praeger, 1980.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CODO, Wanderley. **Por uma psicologia do trabalho: Ensaio recolhido**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2006.

CODO, Wanderley (coordenador). **Educação: carinho e trabalho**. Confederação Nacional Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília, 1999.

COELHO, Ildeu Moreira. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006, p. 43-63.

COIMBRA JR., Carlos E. A. Efeitos colaterais do produtivismo acadêmico na pós-graduação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n. 10, p. 2092, 2009. Editorial. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csp/v25n10/01.pdf> >. Acesso em: 06 set. 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Fátima Terezinha Lopes da. **Implicações do mal-estar docente: estudo comparativo entre professores e professoras da Universidade de Cruz Alta/RS**. 2001. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência da Capes e a formação docente**. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-26, 2013.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento?** São Paulo: Caso do Psicólogo, 2010.

_____. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**. n. 28. p. 164-173. 2005.

DUNHAM, J. **Stress in teaching**. London: Routledge, 1992.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999a.

_____. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999b, p. 93-124.

ESTEVE, J. M. Bem-estar e saúde docente. **Revista PRELAC-UNESCO**, Santiago: ano I, n.1, p. 116- 133, jul. 1995.

FERRAZ, Carlos Renato Andrade. **Percepção de suporte social e bem-estar no trabalho: um estudo com professores**. 2009. 80f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2009.

FERREIRA, Cristiano Lucas. **A UEG no olho do furacão: o processo de criação, estruturação e expansão da Universidade Estadual de Goiás**. 2006. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

FONSÊCA, Ana Cristina Emerenciano Alcoforado. **Contribuições da psicanálise a uma leitura do malestar docente na Rede Municipal de Ensino em Olinda**. – 2009. 146f. Dissertação (mestrado em psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação**. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2009.

FREITAS, Maria Virginia Teixeira de. **As políticas da capes e seus impactos no trabalho do professor do stricto sensu**. 2009. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2009.

FREUDENBERGER, H. J. **Staff burnout**. Journal of Social Issues, v. 30, p. 159-165, 1974.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó, SC: Argos, 2013.

_____. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1996.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Editora Autores Associados, Campinas, 1997, 119 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, Christiane Kleinübing; XAVIER, Wlamir Gonçalves. O produtivismo e suas anomalias. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 456-465, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512012000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2015.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4. Ed. ArtMed. p. 353-379. 1998.

GONÇALVES, Josiane Peres. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004

HEIMER, Haroldo; LEMOS, Jandernaide Resende. **Relatório Institucional 2013: gestão 2012-2016 integração e consolidação: caminhos para a excelência**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014.

Hicks, F.P. (1933). *The mental health of teachers*. New York: Cullman and Gherter.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 3 ed. rev. ampl. Disponível em: http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 14/01/2015.

JESUS, Saul Neves; MOSQUERA; Juan. STOBÄUS, Claus. SAMPAIO, Adelar. REZENDE, Manuel; MASCARENHAS, Suely. Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos professores: estudo comparativo entre Portugal e Brasil. **Revista Amazônia**, ano 4, vol. VII, n. 2, p. 7-18, jul./dez. 2011.

JESUS, Saul Neves. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Psicologia da Saúde e Bem-Estar. **Mudanças** – Psicologia da Saúde. 14 (2), 126-135, jul./dez., 2006.

_____. Desmotivação e crise da identidade docente. **Katálisis**, v. 7, n. 2. Jul./dez., Florianópolis/SC, 2004.

_____. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXV, n. 48, p. 25-43, out. 2002.

_____. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIV, n. 43, p. 123-132, abr. 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc. [online]**. 2011, vol.32, n.116, pp. 667-688.
WEB: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>

LAROSA e KOHAN. Prefácio In: RANCIERE Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte; Autêntica, 2004.

LEÃO, Cleri Becher de Mattos. **Entre o bem e o mal estar docente**: um retrato de professores do Ensino Superior Privado. 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - PR, 2003.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis. V. 10 n esp. p. 37-45. 2007.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 2009. (Tese de doutorado). Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 181-190, maio/ago. 2012.

MACHADO, Larissa de Araújo Bastos. **Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras**. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MAGALHÃES, Luciana de Castro. **O financiamento da UEG: O programa Bolsa Universitária e o custo do aluno**. 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFG, 2009.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas (orgs.)**. Goiânia: Ed. América; Ifiteg, 2014, p. 109-135. 27 p.

_____. Afetar a sensibilidade na educação: uma proposta transdisciplinar. **Linhas Críticas**, vol. 17, n. 32, jan/abril, 2011, p. 163-182. 19 p.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; LIMONTA, Sandra Valéria. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 34, p. 110-132, jul/dez. 2011.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A produção acadêmica da fe/ufg: qualidade *versus* consenso ativo e construção da terceira via. **Anais...** da Anped Goiânia PUC, 2014.

_____. A relação dialética entre (des)profissionalização e a (des)sindicalização docente. **IV Seminário internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede Aste)**. Rio de Janeiro, 2013, p. 01-13. 13p.

_____. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 145-167, jan/abr. 2013.

_____. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre os professores (as) da Região Centro-Oeste/Brasil. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012.

MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 74- 80, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18820110>. Acesso em: 25 ago. 2015.

MASLACH, C., & JACKSON, S. E. **Maslach Burnout Inventory**. 2 ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1986.

MENDES, Aline Rocha. **Saúde docente: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e à realização profissional**. 2011. 116f. Dissertação (Mestrado em educação) PUCRS. Porto Alegre, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Marcos Elias. **Universidade Estadual de Goiás-UEG: agentes, memórias e eventos (1999-2006)**. Goiânia, 2007. (Dissertação).

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **O Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação para a afetividade**. In: ENRICONE, D. (org.). Ser Professor. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2006.

_____. Mal-Estar que aflige os docentes. Textual Sinpro RS, Porto Alegre-RS, v. 1, n. 2, p. 39- 42, 2003.

_____. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. **Revista da ADPPUCRS**, Porto Alegre, n. 2, p. 23- 34, nov. 2001.

_____. O mal-estar na Docência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS, II., Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, PUCRS, ULBRA, UFRGS, FURG, 1997, p. 181.

MOSQUERA, Juan José M.; STOBÄUS, Claus D.; SANTOS, Bettina Sterendos. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Revista Educação PUC**, RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

MOZINI, Ângela de Freitas. **Motivação e satisfação no trabalho docente em uma instituição de ensino superior particular**: estudo de caso. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente - SP, 2010.

NASCIMENTO, Marlúcio Tavares do. **A institucionalização da auto-avaliação na Universidade Estadual de Goiás (UEG): avanços, limites e desafios**. 2008, 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

NEVES, Leda M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED**. p. 1-15. Goiânia, 2013.

NOVAES, Valcemia G. de Sousa. **Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás. Concretização das políticas educacionais da UEG**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2004.

NÓVOA, António. **Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015400100301>. Acessado em: 25 ago. 2015.

NUNES, Marilene. Trabalho docente: proletarização e sofrimento psíquico. .2003. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Formação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental e médio**. Araraquara: JM Editora, 2003, p. 67-95. 29 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, A. Política Educacional como política Social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-302, jul. 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. 2000. (Tese de doutorado). Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira. FERREIRA, Suely. Concepção e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual De Goiás (UEG). **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 26, p. 199-213, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, Paulo. S. Caminhos de construção das ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo. S. (org.) **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Editora UNESP/Hucitec, 2001. p. 17-26.

PAZ, Suelayne Lima da. **Profissionalização docente crítico emancipatória: ressignificação da profissão professor pela coletividade docente**. Anais do Seminário de Educação – SEMIEDU: Modos de ler-escrever em meio à vida, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social**. PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC., Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014.

PIZZIO, Alex; KLEIN, Karla. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 493-513, abr.-jun., 2015.

POLAINE, J. L. El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. **Revista Española de Pedagogia**, v. 40, n. 157, p. 17-45, 1982.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. Do ensinar à ensinagem. In:PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência na Universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, Selma G. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação**. 2014. (Tese de doutorado). Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

RABELO, Amanda. Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Revista Educação e Realidade**. v. 35, n. 2, p. 279-298, maio/ago 2010.

REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014061843>>. Acesso em: 24 agosto. 2015.

REINHOLD, H. H. Stress ocupacional do professor. In: LIPP, M (org.) **Pesquisas sobre o stress no Brasil: saúde, ocupações e grupo de risco**. Campinas: Papyrus, 1996. P. 169-194.

_____. **Stress ocupacional do professor I**. 1984. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1984.

RISTOFF, Dilvo. A tríplice crise da universidade. In: TRINDADE, Hégio (organizador). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

RODRIGUES, Lenira Senna. **Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil**. Dissertação. 132 f. (Mestrado em Educação). - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre, 2011.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. 2005. 228 f. Tese (Doutorado)– Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1995. p. 65-92.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões de nossa época; v. 11).

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1999.

SARASON, S. B. **Schooling in America: Scapegoat and salvation.** New York: Free Press, 1983.

SAVIANI, Demerval. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121–132, jul./dez. 2007.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Processos de produção acadêmico científico na prática universitária das federais: intensificação e precarização do trabalho. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009. 165-190. 25 p.

_____. **Novas faces da educação superior no Brasil.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1996-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Cedes.** Educação: políticas públicas afirmativas e emergentes, v. 27 n. 96, p. 1021-1056, Campinas: CEDES, 2006. (Número Especial).

_____. A Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, M.L; MANCEBO, D. (org) **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente.** Cortez: São Paulo, 2004.

SILVA, Flávia Damacena Sousa. **Avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEG - Unidade Iporá: uma leitura das concepções de docentes e discentes.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Roseli de Melo Sousa. **O mal-estar docente: um estudo da psicodinâmica do trabalho a partir de relatos de professores do ensino fundamental do Distrito Federal**. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2010.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira de. **Universidade e desenvolvimento local: o caso da Universidade Estadual de Goiás**. 2014. 207 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, e Universidade Estadual de Goiás, 2014.

_____. **Formação de professores no contexto da educação inclusiva: estudo de caso da Universidade Estadual de Goiás**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-0677-2. Disponível em <<http://books.scielo.org>>.

SOUZA, Edna Duarte. **Formação e profissionalização docente: um retrato das licenciaturas das instituições estaduais de ensino superior em Goiás (Iees) – 1991 a 1998**. 2002, 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SOUZA FILHO, Olmiro Cezimbra de. **O professor de medicina no contexto do mal-estar docente**. 2003. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2003.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas (orgs.)**. Goiânia: Ed. América; Ifiteg, 2014, p. 81-94. 14 p.

_____. Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e o bem-estar docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 433-453, maio/ago. 2012.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A intersecção entre movimentos de (des)profissionalização e a (des)sindicalização docente. In: **Jornada latinoamericana de historia, trabajo, movimientos sociales y educacion popular**. 1., 2013a. Foz de Iguaçu. *Anais*. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2013. v. 1, p. 1-17.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs). **Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011; 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-Rj: Vozes, 2002.

TIMM, Edgar Zanini. **O bem-estar na docência: dimensionando o cuidado de si**. 2006. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2006.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Campinas, v. 16, n. 48, p. 769-792, set./dez. 2011.

TRINDADE, Hécio, As universidades frente à estratégia do governo. In: TRINDADE, Hécio (organizador). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

Universidade Estadual de Goiás, Gerência de Avaliação Institucional, Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de autoavaliação institucional: ano base -2013**.-Anápolis, GO: 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 – 2019**. Anápolis, 2010.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, Jarbas Santos. GARCIA, Maria Manuela Alves. MARTINS, Maria de Fátima Duarte. ESLABÃO, Leomar. SILVA, Aline Ferraz da. BALINHAS, Vera Gainssa. FETTER, Carmem Lucia da Rosa. GONÇALVES, Vanessa Bugs. Constituição das doenças da docência. **Cadernos de Educação-FaE/PPGE/UFPel- Pelotas** [37]: 303 - 324, setembro/dezembro 2010.

VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 ago. 2015.

WEBER, Sueli Wolff. **Uma investigação acerca dos fatores que contribuem para o mal-estar e o bem-estar dos professores que trabalham com EaD**. 2009. 163 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2009.

ZACHARIAS, Jamile. MENDES, Aline Rocha. LETTNIN, Carla, DOHMS, Karina Pacheco. MOSQUERA, Juan José. STOBÄUS, Claus Dieter. Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.2, n.1, jun. 2011.

ZEICKNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Pereira (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras. p. 207-236. 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A
RELAÇÃO DE PERIÓDICOS DA EDUCAÇÃO – QUALIS A E B, DA REGIÃO
SUL DO BRASIL CONFORME AVALIAÇÃO EMITIDA EM 2014

Mestranda: Marilda de Lima Oliveira Ferreira
 Orientação: Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães

Nº	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO	QUALIS	INÍCIO DA PUBLICAÇÃO	PERIODICIDA DE
1	Acta Scientiarum. Education	UEM	A2	2010	quadrimestral
2	Ambiente & Educação	FURG	B1	1996	semestral
3	Momento – Diálogos em Educação	FURG	B3	1993	semestral
4	Atos de Pesquisa em Educação	FURB	B2	2006	quadrimestral
5	Cadernos de Pesquisa Pensamento Educativo	UTP	B2	2006	quadrimestral
6	Cadernos de Educação	UFPeI	B1	1992	quadrimestral
7	Conjectura	UCS	B2	1996	quadrimestral
8	Contexto & Educação	UNIJUÍ	B5	1986	semestral
9	Contrapontos	UNIVALI	B1	2001	quadrimestral
10	Diálogo Educativo	PUC/PR	B5	2000	quadrimestral
11	Educação (PUC/RS)	PUC/RS	A2	1978	quadrimestral
12	Educação – UFSM	UFSM	B1	1971	quadrimestral
13	Educação e Realidade	UFRGS	A1	1976	trimestral
14	Educar em Revista	UFPR	A1	1977	trimestral
15	Educere et Educare	UNIOESTE	B3	2006	semestral
16	Espaço Pedagógico	UPF	C/ B3	1994	semestral
17	História da Educação	UFRGS	A2	1997	quadrimestral
18	Imagens da Educação	UEM	B5	2011	quadrimestral

19	Intersaberes	UNINTER	B4	2006	semestral
20	Jornal de Políticas Educacionais	UFPR	B2	2007	semestral
21	Percursos	UDESC	B5	2000	semestral
22	Perspectiva	UFSC	B1	1983	quadrimestral
23	Poiésis	UNISUL	B3	2008	semestral
24	Práxis Educativa	UEPG	A2	2006	quadrimestral
25	Reflexão e Ação	UNISC	B2	1992	semestral
26	Revista de Educação, Ciência e Cultura	UNILASALLE	B5	1996	semestral
27	REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática	UFSC	B5	2006	semestral
28	Revista Digital do LAV	UFMS	B5	2008	quadrimestral
29	Revista Educação	UNISINOS	A2	1997	quadrimestral
30	Revista Educação e Linguagens	UNESPAR/Fecilcam	B4	2012	semestral
31	Revista Educação Especial	UFMS	B2	1988	quadrimestral
32	Revista Pedagógica	UNOCHAPECÓ	B4	1998	semestral
33	Roteiro	UNOESC	B2	1977	semestral
34	Teoria e Prática da Educação	UEM	B2	1998	quadrimestral

APÊNDICE B

QUADRO DESCRITIVO DOS PERIÓDICOS EM QUE OS ARTIGOS ANALISADOS ESTÃO PUBLICADOS

Mestranda: Marilda de Lima Oliveira Ferreira

Orientação: Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães

PERIÓDICO	ANO DE CRIAÇÃO	VÍNCULO INSTITUCIONAL	QUALIS	TIPO DE PUBLICAÇÃO	EDITORA RESPONSÁVEL	PERIODICIDADE	ÁREA DE INTERESSE	TIPO DE TEXTO QUE PUBLICA
Educação & Realidade	1976	Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre - RS - Brasil	A1	Impresso e online		Trimestral	Campo da educação e suas interfaces com as artes, filosofia, letras, ciências sociais e humanas.	Artigos resultantes de estudos teóricos, pesquisas empíricas, análises sobre práticas concretas ou debates polêmicos e atuais. que acontecem no meio acadêmico nacional e internacional.
Cadernos de Educação	1992	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel)	B4	Online		Quadrimestral	Educação	Artigos, Resenhas, Teses e Dissertações, Relatos de Pesquisa, Relatos de Experiência Pedagógica, Ponto de Vista, Memórias, Clássicos, Entrevistas, Dossiê.
EDUCAÇÃO (PORTO ALEGRE)	2010	Faculdade de Educação da PUC – RS – Programa de Pós-Graduação em Educação	A2	Online	-EDIPUCRS	Quadrimestral	Diálogo entre os diferentes campos do saber	Artigos inéditos, Ensaios, Experiências de Internacionalização na Educação, resenhas, traduções, entrevistas, e outras publicações

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora a partir das informações publicadas nas páginas eletrônicas dos periódicos.

APÊNDICE C

DESCRIÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE QUE ABORDAM O MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR, PUBLICADOS EM PERIÓDICO DA EDUCAÇÃO COM QUALIS A E B, NO PERÍODO DE 2010-2015 – 1º SEMESTRE, NA REGIÃO SUL DO BRASIL.

Mestranda: Marilda de Lima Oliveira Ferreira
Orientação: Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães

PERIÓDICO	QUALIS	ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	PALAVRAS-CHAVE	FOCO GERAL DA DISCUSSÃO	METODOLOGIA	BASE EPISTEMOLÓGICA
Educação e Realidade	A1	2010	Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar Docente.	Amanda Rabelo	Professores do sexo masculino. Gênero. Escolha profissional. I. Mal-estar docente	Representações de gênero que rondam o campo profissional da docência	Pesquisa empírica com estudo comparativo, com entrevistas	Base epistemológica crítica
Cadernos de Educação	A1/B4	2010	Constituição das doenças da docência.	Jarbas Santos Vieira; Maria Manuela Alves Garcia; Maria de Fátima Duarte Martins; Leomar Eslabão; Aline	Trabalho docente, mal-estar docente; medicação; controle	Análise das relações entre o processo de trabalho e o mal-estar docente das professoras que atuam em escolas da rede pública municipal da cidade de Pelotas/RS.	Pesquisa empírica com análise de dados médicos e funcionais de professores, e ainda de entrevistas	Base epistemológica crítica.

				Ferraz da Silva; Vera Gainssa Balinhas; Carmem Lucia da Rosa Fetter, Vanessa Bugs Gonçalves.			semiestruturadas	
Revista Educação Por Escrito	B2	2011	Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente.	Jamile Zacharias; Aline Rocha Mendes; Carla Lettnin; Karina Pacheco Dohms; Juan José Mouriño Mosquera; Claus Dieter Stobäus.	Mal-Estar Docente; Bem-Estar Docente; Educação; Resiliência.	Refletir sobre as condições de mal- estar docente, levando em conta aspectos da Psicologia Positiva e da Saúde, em direção ao bem-estar pessoal e profissional.	Revisão de literatura	Base epistemológica crítica.

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora a partir das informações contidas nos artigos analisados

APÊNDICE D (MODELO)

FICHA DE ANÁLISE³⁶

Mestranda: Marilda de Lima Oliveira Ferreira
Orientação: Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães

I – IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO	
Título	
Autor (es)	
Ano de publicação	
II – IDENTIFICAÇÃO DO(S) AUTOR(ES)	
Formação	
Atuação	
III – IDENTIFICAÇÃO DO PERIÓDICO	
Nome	
Ano de criação	
Vínculo Institucional	
Qualis	
Tipo de Publicação	
Editora Responsável	
Periodicidade	
Área de Interesse	
Tipo de Publicação	
IV – IDENTIFICAÇÃO DO CONTEÚDO DO ARTIGO	
Resumo	
Palavras-chave	
Foco geral da discussão	
Metodologia	
Base epistemológica	
Conceito de mal-estar docente	
Conceito de bem-estar docente	

³⁶ Ficha de análise construída a partir de modelo criado pela REDECENTRO e adaptado por Queiroz (2014)

Relação do mal-estar com Formação e profissionalização docente	
Posicionamento Político	
Fundamentação Teórica	
V – ANÁLISE E CONCLUSÃO DO ARTIGO	

APÊNDICE E

TABELA COM A CONCORRÊNCIA, EM PORCENTAGEM, DOS PROCESSOS SELETIVOS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UEG – CÂMPUS-IPORÁ NOS ÚLTIMOS 13 ANOS.

Mestranda: Marilda de Lima Oliveira Ferreira
Orientação: Profa. Dr. Solange Martins Oliveira Magalhães

Cursos	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ciências Biológicas	6,90	7,10	6,90	4,50	4,58	4,25	2,56	2,31	2,22	1,94	1,34	0,88	1,25
Geografia	4,80	5,10	4,70	3,58	3,28	4,81	3,66	1,94	2,34	2,00	1	1,03	1,28
História	6,00	5,00	4,20	2,40	2,65	3,16	3,00	2,09	1,50	2,33	0,91	0,78	1,09
Letras	3,20	3,60	3,40	2,30	1,80	1,81	1,78	1,28	1,31	0,67	1,16	0,94	1,0
Matemática	4,00	3,90	4,00	3,10	2,65	3,38	2,59	1,75	1,78	1,50	1,22	1,25	1,16

Fonte: Tabela construída pela autora fundamentada nos dados retirados do site do núcleo de seleção da UEG: www.nucleodeselecao.ueg.br

APÊNDICE F

TABELA COM O NÚMERO DE INGRESSANTES POR CURSO DA UEG – CÂMPUS IPORÁ – 1991/2015

Mestranda: Marilda de Lima Oliveira Ferreira
Orientação: Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães

Curso	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ciências Biológicas	-	-	-	-	-	-	-	20	21	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	38	36	19	15	18
Geografia	48	37	46	50	46	50	45	50	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	38	19	24	32
História	45	37	48	51	45	32	25	51	50	43	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	32	36	16	17	25
Letras	38	35	38	40	39	40	60	53	43	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	32	16	20	25	21
Matemática	-	-	-	-	-	-	-	20	20	42	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	20	27	22
Total	131	109	132	141	130	122	130	194	174	205	200	182	166	94	108	118									

Fonte: Tabela construída pela autora fundamentada nos dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica da UEG – Câmpus de Iporá

APÊNDICE G

TABELA COM O NÚMERO DE CONCLUÍNTES POR CURSO REGULAR DA UEG - CÂMPUSIPORÁ – 1991/2014

Mestranda: Marilda de Lima Oliveira Ferreira
Orientação: Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães

Curso	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Ciências Biológicas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18	12	26	36	28	32	21	26	32	22	25	18	21	15	296
Geografia	20	29	28	12	11	35	34	40	39	34	44	27	37	33	35	31	20	29	27	19	20	10	20	09	614
História	21	12	18	14	16	24	28	26	25	44	45	41	32	34	33	35	31	29	22	12	23	17	09	15	582
Letras	30	14	06	23	18	12	23	26	33	33	33	39	34	30	27	33	31	25	22	23	15	17	17	15	547
Matemática	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	14	34	24	31	35	17	28	21	17	10	14	05	06	257
Total	71	55	52	49	45	71	85	92	97	111	152	133	163	157	154	166	120	137	124	93	93	76	72	60	2287

Fonte: Tabela construída pela autora fundamentada nos dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica da UEG – Câmpus de Iporá

APÊNDICE H

**TABELA COM PERCENTUAL DE FUNÇÕES DOCENTES COM CURSO SUPERIOR POR ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO
NO ESTADO DE GOIÁS E MUNICÍPIO DE IPORÁ– CENSO DE 2013**

Mestranda: Marilda de Lima Oliveira Ferreira

Orientação: Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães

REDE	EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL			E. MÉDIO	ED. PROFISSIONAL	EJA	ED. ESPECIAL	TOTAL
	TOTAL	CRECHE	PRÉ- ESCOLA	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS					
MUNICIPAL	75,3	69,6	85,2	97,2	95,8	100	--	--	100	--	90,83
ESTADUAL	--	--	--	89,6	86	92,6	93,4	--	95,2	--	92,73
FEDERAL	--	--	--	--	--	--	95,5	100	92,3	--	95,94
PRIVADA	83,3	100	80	82,8	77,8	88,9	85,2	100	--	--	87,82
TOTAL – IPORÁ	75,9	70,2	84,2	88,3	84,9	92	91,8	100	94,9	-	90,18
TOTAL – GOIÁS	69,3	66,9	70,6	84,9	82,6	87,2	90	82,2	94,2	89,3	84,98

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora a partir de dados do INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, sobre o Censo Educacional 2013.

APÊNDICE I

REFERÊNCIAS³⁷ CONSTANTES DOS TRABALHOS ANALISADOS

Mestranda: Marilda de Lima Oliveira Ferreira

Orientação: Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **A inserção do professor do sexo masculino no magistério primário de Teresina (PI)**. Artigo apresentado no II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira, Natal, Brasil, 2002.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES, Francisco Cordeiro. **O encontro com a realidade docente: estudo exploratório (Auto)biográfico**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.

ANADON, Simone Barreto; GARCIA, Maria Manuela Alves. Trabalho escolar e docente nos discursos oficiais da revista “Nova Escola”. **Anais da V ANPED- SUL Pesquisa em educação e compromisso social**. Curitiba: PUCPR, 2004, v.1, p.1-15.

ANTONIAZZI, Adriane S.; DELL’AGLIO; Débora D.; BANDEIRA, Denise R. O conceito de *coping*: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 2, p. 273-294, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n2/a06v03n2.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

ARAÚJO, Helena Costa. **Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q.; PESCE, Renata P.; DESLANDES, Suely F. **Superação de dificuldades na infância e adolescência: conversando com profissionais de saúde sobre resiliência e promoção de saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/ CNPq, 2006.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. (p. 60-85). Petrópolis; Brasília: Vozes; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília – Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

BENAVENTE, Ana. **Escola, professoras e processos de mudanças**. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

³⁷ A apresentação encontrada nos trabalhos dos autores foi mantada na organização desde apêndice.

BOMENY, Helena M. B. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasília**, 1996.

BRASIL. Decreto-lei nº de 06 de maio de 1999-dou de 7/5/99. Republicado em 12/05/1999 Nº 3048/99.

BRASIL. Ministério da Saúde. Disponível em www.ministerodasaude.gov.br Página consultada em 25 de agosto de 2007.

BRASIL Organização Internacional do trabalho. disponível www.oitbrasil.org.br. Página consultada em 25 de agosto de 2007.

CARLOTTO, Sandra Mary. A Síndrome do burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.1, p.21-29, Jan/Jun.2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cythia Pereira de. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cythia Pereira de (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID -10, décima revisão, 1998).

CODO, Wanderlei (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CRUZ, Manuel Braga da; DIAS, Alberto R.; SANCHES, João F. et al. A situação do professor em Portugal. **Análise Social**, XXIV (103-104), 1187-1293, 1988.

ESTEVE, José S. **O Mal-estar Docente**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

ESTEVE, José M.. **El malestar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. **Escolha profissional e prática docente**: o discurso de professores do ensino superior privado. Artigo apresentado em 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 2004.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

FREUD, S. **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GALBRAITH, Michael. Understanding career choices of men in elementary education. **Journal of Educational Research**, v. 85, n. 4, p. 246-253, 1992.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

GARCIA, Maria Manuela Alves e ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Abril 2009, vol.30, n.106, p.63-85.

GASPARINI, Sandra Maria, BARRETO Sandhi Maria e ASSUNÇÃO, Ávila. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 22 (12), p. 2679-2691, dez, 2006.

GOMES, Angela de C.; PANDOLFI, Dulce C.; ALBERTI, Verena (coord.). **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

GONÇALVES, José Alberto M. **Ser professora do 1º ciclo: uma carreira em análise**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudanças; o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves. **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas, Seiva, 2002. p. 271-283.

INFANTE, Francisca. La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor S. (comp.). **Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

JESUS, Saúl Neves de. **Psicologia da Educação**. Coimbra: Quarteto, 2004.

_____. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

_____. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXV, n. 48, p. 25-43, out. 2002.

JESUS, Saul Neves de. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIV, n. 43, p. 123-132, abr. 2001.

KUPFER, M. C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, V. A. (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. **Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995)**. Artigo apresentado na 23ª Reunião da ANPED, Caxambu – MG, 2000.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MASLACH, C e JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behaviour**, USA, NY, v. 2, 99-113, 1981.

MATURANA, H; REZEPKA, S. N. de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MELLO, Guiomar N. de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.**

MOSQUERA, Juan J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação para a afetividade. In: ENRICONE, D. (org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008. (p. 91- 107).

_____. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2006.

_____. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação**, Porto Alegre, ano XIX, v. 19, n. 31, p. 139-146, 1996.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. (p. 13-34). Porto: Porto Editora, 1995c.

ODELIUS, Catarina Cecília; RAMOS, Fernanda. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e**

trabalho. 4. ed. (p. 338-54). Petrópolis/Brasília: Vozes/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília-Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARDAL, Luís António; MARTINS, António Maria; DIAS, Carlos. Ensino técnico e profissional, emprego e acesso ao ensino superior: representações de alunos moçambicanos e portugueses. In: PARDAL, L. A.; MARTINS, C. D. SOUSA, A. D. et al. (Org.). **Educação e trabalho**: representações, competências e trajetórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

PEDRO, Neuza; PEIXOTO, Francisco. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. **Análise Psicológica**, 2 (XXIV), 247-262, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS (2007). Secretaria Municipal de Administração. Banco de dados com as licenças de saúde do professorado da rede pública municipal de Pelotas; período 2006-2007.

RABELO, Amanda. **A figura masculina na docência do ensino primário**: Um corpo estranho no quotidiano das escolas públicas primárias do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. Tese de Doutoramento, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, 2009.

SACRISTÁN, José G. ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cadernos de Educação*, Pelotas (30): 78-88, Janeiro/Junho, 2008.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SARMENTO, Teresa. Correr o risco: ser homem numa profissão “naturalmente” feminina. Artigo apresentado no Congresso Português de Sociologia: **Sociedades Contemporâneas**: Reflexividade e Ação, Braga, Portugal, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M.; SANTOS, Bettina S. dos. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v. 2, n. 1, jun. 2011 30

TEODORO, António. **Professores**: que vencimentos? Lisboa: Edição do Autor, 1973.
TEODORO, António. **Professores, para quê?** Mudanças e desafios na profissão docente. Porto: Profedições, 2006.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosario G. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Jarbas Santos et. al. **Constituição das doenças da docência (docenças).** *Relatório de Pesquisa.* UFPel/CNPq, 2010.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. especial, p. 75-84, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

ANEXOS

REDECENTRO
PESQUISA A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES - ESTUDO INTERINSTITUCIONAL DA REGIÃO CENTRO-OESTE
UFG/UFT/UnB/UFMS/UFMT/UFU/UNIUBE

FICHA DE ANÁLISE³⁸

Ficha número: Instituição nº

FICHA DE ANÁLISE		
1. TÍTULO DO TRABALHO		
2. AUTOR		
3. LEITOR(A) (ES) (AS)		
4. DATA DA LEITURA		
5. DATA DA DEFESA		
6. NÍVEL DO TRABALHO	<input type="checkbox"/> Dissertação <input type="checkbox"/> Tese	
7. INSTITUIÇÃO		
8. LINHA DE PESQUISA		
9. ORIENTADOR (A)		
10. RESUMO DA DISSERTAÇÃO/TESE		
11. PALAVRAS-CHAVE		
12. TEMAS ESTUDADOS	12.1. () Formação	OBSERVAÇÕES
	() Inicial () Continuada: () Em serviço () Programas oficiais () Pós-Graduação Outras/Qual?	
	12.2. Referencial utilizado	
	12.3. () Profissionalização	OBSERVAÇÕES
	() Sindicalização () Ação Coletiva () Identidade Profissional () socialização profissional e inserção no trabalho	
	12.4. Referencial utilizado	
	12.5. () Prática Docente	OBSERVAÇÕES

³⁸ Ficha de Análise alterada no XX Seminário da Pesquisa / II REDECENTRO, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande/MS – 28 à 30 de maio de 2012.

	<input type="checkbox"/> Normal Nível Médio <input type="checkbox"/> Normal Superior <input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Licenciatura Qual? _____ <input type="checkbox"/> Outro curso de Ensino Superior Qual? _____ <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> EJA <input type="checkbox"/> Ensino profissional <input type="checkbox"/> Educação especial <input type="checkbox"/> outro. Qual? _____	
	12.6. Referencial utilizado	
13. MODALIDADE	<input type="checkbox"/> EAD <input type="checkbox"/> Semi presencial <input type="checkbox"/> Presencial	OBSERVAÇÕES
	13.1. Referencial utilizado	
14. PROBLEMA		
15. QUESTÕES DA PESQUISA	<input type="checkbox"/> O autor explicita suas questões no trabalho. <input type="checkbox"/> O autor não apresenta as questões da pesquisa.	OBSERVAÇÕES
16. OBJETIVO PRINCIPAL	<input type="checkbox"/> O autor explicita seu objetivo principal. <input type="checkbox"/> O autor não explicita o objetivo principal na pesquisa. <input type="checkbox"/> Não foi possível identificar o objetivo principal da pesquisa.	OBSERVAÇÕES
17. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<input type="checkbox"/> O autor explicita objetivos específicos. <input type="checkbox"/> O autor não explicita objetivos específicos na pesquisa.	OBSERVAÇÕES
18. ABORDAGEM DO TRABALHO	<input type="checkbox"/> Qualitativa <input type="checkbox"/> Quantitativa <input type="checkbox"/> Quali-quantitativa <input type="checkbox"/> Multirreferencial <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____	OBSERVAÇÕES
	18.1 Referencial utilizado	

TIPOS DE MÉTODOS		
19. MÉTODOS	19.1 Posicionamento do autor:	OBSERVAÇÕES
	<input type="checkbox"/> Está claramente explicitado. Qual? <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado. <input type="checkbox"/> Outra resposta.	
19.2. Método Materialismo-	INDICADORES	OBSERVAÇÕES

Histórico Dialético	1. Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens. ()	
	2. Busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo. ()	
	3. Trabalha com os sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e socialmente situado. ()	
	4. Busca, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado. ()	
	5. Utiliza categorias para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, Totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura. ()	
	6. Articula teoria e prática e a denomina práxis. ()	
	7. Apresenta os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade. Na análise apresenta o método de investigação e método de exposição. ()	
	19.3 Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vygotsky, Goldman. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações). <u>Outros autores:</u> Saviani; Frigotto, outros. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
19.4. Método Fenomenológico	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Orienta o olhar para o fenômeno. ()	
	2. Enfatiza a descrição densa e exaustiva do fenômeno e seus sentidos. ()	
	3. Busca compreender e interpretar a experiência vivida. ()	
	4. Direciona a investigação para compreender e desvelar o fenômeno. ()	
	5. Assume o eu e suas experiências subjetivas como coisas em si, como parte do mundo. ()	
	6. Compromete-se com as questões formuladas emergentes no processo investigativo. ()	

	8. Utiliza conceitos como redução fenomenológica, redução eidética, hermenêutica, intencionalidade, “sentido de”, intersubjetividade. ()	
	19.5 Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Husserl; Heidegger; Merleau-Ponty; Paul Ricoeur; Bachelard; Mikel Dufrenne, Max Scheler, <u>Alfred Schütz</u> , Jean-Paul Sartre. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	<u>Outros autores:</u> Joel Martins; Maria Aparecida Bicudo; Vitória Espósito; Constança Cesar, Marly Bulcão, Antonio Muniz de Rezende, outros. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
19.6. Método Positivista	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico independente do sujeito. ()	
	2. Segue o paradigma hipotético-dedutivo: hipóteses que são testadas por meio de experimentos ou análises estatísticas ou o analítico-indutivo. ()	
	3. Busca fatos ou causas de um objeto. ()	
	4. Mensura sistemática e estatisticamente as relações entre variáveis. ()	
	5. A análise dos dados é feita numa relação linear de causa-efeito. ()	
	6. Considera os aspectos contextuais sem priorizá-los na análise. ()	
	19.7. Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Comte, Durkheim; Skinner; Parkson; Raymond Boudon Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	<u>Outros autores</u> Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	

TIPO DE PESQUISA		
20. TIPO DE PESQUISA:	20.1. Posicionamento do autor:	OBSERVAÇÕES

	<input type="checkbox"/> Está claramente explicitado. Qual? <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? Estudo de caso <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado. <input type="checkbox"/> Outra resposta.	
	20.2. Tipos de pesquisas:	OBSERVAÇÕES
	<input type="checkbox"/> Estudo do tipo Etnográfico <input type="checkbox"/> Estudo de Caso <input type="checkbox"/> Pesquisa Ação <input type="checkbox"/> Pesquisa Documental <input type="checkbox"/> Survey <input type="checkbox"/> Pesquisa Participante <input type="checkbox"/> Pesquisa Experimental <input type="checkbox"/> História Oral <input type="checkbox"/> Pesquisa Histórica <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____	
	20.4.Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Erny, André, Ludke, Ezpeleta; Bogdan e Biklen. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	<u>Outros autores</u> Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.5 Estudo de Caso	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo. ()	
	2. A apreensão do objeto é mais completa por levar em conta na interpretação o contexto em que ele se situa. ()	
	3. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizando-o como um todo. ()	
	4. Os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes (triangulação). ()	
	5. O pesquisador apresenta os vários fatores que justificam a singularidade do caso em	

	estudo. ()	
	6. Tem por objeto uma unidade, que pode ser um grupo de pessoas, uma instituição, um fato cultural, dentre outros. ()	
	20.6. Referencial utilizado	
	<u>Autores propostos pela ficha:</u> Yin,Stake, André, Ludke Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	<u>Outros autores</u> Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	2.As posições valorativas derivam de concepções do humanismo cristão e do marxismo. ()	
	3. A pesquisa é coletiva, envolvendo os participantes em todos os processos que a constitui. ()	
	4. Enfatiza a formação da consciência política do coletivo. ()	
20.16. Referencial utilizado		
<u>Autores propostos pela ficha:</u> C Brandão, P. Demo. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).		
<u>Outros autores</u> Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).		

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

	21.1. Procedimentos	OBSERVAÇÕES
21. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA:	() Entrevista estruturada	
	() Questionário	
	() Entrevista semi estruturada	
	() Narrativas	
	() Observação	
	() Observação participante	
	() Análise de documentos	

	<input type="checkbox"/> Análise cultural <input type="checkbox"/> Relatórios <input type="checkbox"/> Grupo focal <input type="checkbox"/> Análise de conteúdo <input type="checkbox"/> Mapeamentos conceituais <input type="checkbox"/> Análise de fotografia <input type="checkbox"/> Outros. Quais?	
	21.2. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	

IDEÁRIO PEDAGÓGICO		
22. IDEÁRIO PEDAGÓGICO	22.1. Posicionamento do autor:	OBSERVAÇÕES
	<input type="checkbox"/> Está claramente explicitado. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado. <input type="checkbox"/> Outra resposta.	
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
22.2 Perspectiva Positivista	A educação é compreendida como instrução, transmissão de informação, de conhecimentos tidos como verdades e certezas científicas; é instrumento de progresso da humanidade. Veicula noções, conceitos e valores que visam a adaptação do indivíduo a um sistema social alinhados a ações de manutenção das estruturas sociais dominantes. ()	
	A escola é investida de um otimismo utilitário, que resulta da compreensão de que a ela cabe contribuir para a ascensão social, reorganizando a sociedade, para alcançar o progresso. ()	
	O professor é o centro do processo pedagógico. É aquele que dirige, organiza, treina, transmite o conhecimento como verdade e certeza científica. Enfatiza a memorização, avalia a reprodução do conhecimento ensinado, age para evitar o erro e controlar o processo de aprendizagem. ()	
	O ensino e a aprendizagem enfatizam a transmissão do conhecimento, mediado ou não	

	<p>com a visão tecnicista de planejar, organizar, dirigir e controlar. O rigor metodológico, a</p> <p>pelos TIC's, a repetição de exercícios e atividades. Traduzem uma concepção coerente objetividade e a neutralidade se estendem para o âmbito da prática pedagógica. Evidenciam um progresso que se inicia com o que é considerado mais simples e segue para o mais complexo. O ensino e a aprendizagem estão relacionados com a memorização e reprodução de idéias e modelos centralizados no desempenho individual. ()</p>	
	<p>22.3. Referencial utilizado</p> <p><u>Autores propostos pela ficha:</u> Anísio Teixeira, Comenius, Dewey, Herbart, Lourenço Filho, Skinner, August Comte, Emile Durkheim.</p> <p>Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
	<p><u>Outros autores</u></p> <p>Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
<p>22.4. Perspectiva Fenomenológica</p>	<p>INDICADORES</p>	<p>OBSERVAÇÕES</p>
	<p>A educação é compreendida como um processo aberto, contínuo que valoriza a subjetividade e a inter-subjetividade, o diálogo, a busca de sentidos. Busca o significado das experiências vividas, valoriza o processo de formação e a compreensão do fenômeno educativo de forma rigorosa. ()</p>	
	<p>A escola é apreendida em sua complexidade dos sujeitos, da pessoa; é um espaço de múltiplas relações pessoais, é percebida como experiência vivida que promove autonomia do ser e a partir de ações que ressignificam as experiências subjetivas. Apreendem/constroem sentidos/significados dos saberes humanos. A escola é um espaço de criação e re-criação de sentido e significados. ()</p>	
	<p>O professor tem papel pedagógico articulador, ativo no processo de desvelamento de sentidos e de significados do conhecimento. Assume uma relação dialógica com os alunos. Enfatiza a experiência vivida. ()</p>	
	<p>O processo de ensino-aprendizagem visa o desvelamento de sentidos e significados, que se apresentam à consciência do sujeito. A busca de significado sobrepõe-se à mera transmissão do conteúdo. Estimula-se a ressignificação das experiências vividas pelo</p>	

	<p>sujeito, a abertura constante para a revisão do conhecimento e a transformação do sujeito e da cultura do aluno. ()</p>	
	<p>22.5. Referencial utilizado</p> <p><u>Autores propostos pela ficha:</u> Husserl; Heidegger; Merleau-Ponty; Paul Ricoeur; Bachelard; Mikel Dufrenne, Max Scheler, Alfred Schütz, Jean-Paul Sartre. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
	<p><u>Outros autores:</u> José Ternes, Adão Peixoto, Marli Bulcão, Elyana Barbosa, Constança Cesar, Antonio Muniz de Rezende, M. Aparecida Bicudo, Ernildo Stein, Joel Martins, Yolanda Cintrão Forghieri e outros. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
<p>22.6. Perspectiva Materialista-Histórica Dialética</p>	<p style="text-align: center;">INDICADORES</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVAÇÕES</p>
	<p>A educação é compreendida como processo humanizador de caráter técnico, político e social. Implica o caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se das práticas culturais historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade. ()</p>	
	<p>A escola é parte inseparável da totalidade social, e como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade. Representa uma possibilidade de ruptura e transformação da sociedade ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador. ()</p>	
	<p>O professor é sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social. O professor é mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social. Oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios. ()</p>	
	<p>O processo de ensino-aprendizagem se expressa numa práxis que propicia construções de conhecimentos e de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados. O diálogo, a reflexão, a contradição e o conflito são elementos essenciais para implicar os sujeitos em uma relação de aprendizagem na qual a internalização e construção de conhecimentos possibilita a transformação das relações e da sociedade. ()</p>	

	22.7. Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vygotsky; Leontiev; Luria; Wallon; Freire. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	<u>Outros autores:</u> Saviani; Frigotto; González Rey; Angel Pino; Luis Carlos de Freitas; Newton Duarte; Maria Tereza Assunção de Freitas; Libâneo e outros. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	

23. RESULTADOS:	23.1. O autor articula os dados aos fundamentos teóricos? (O pesquisador apoia-se nos autores de referencia para apresentar/discutir os resultados?).	OBSERVAÇÕES
	() sim () não () outra resposta	
24. CONCLUSÃO:	24.1. Há articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais?	OBSERVAÇÕES
	() sim () não () outra resposta	
	24.2. O autor se posiciona sobre aquilo que se propôs fazer?	OBSERVAÇÕES
	() sim () não () outra resposta	
25. OBSERVAÇÕES FINAIS	25.1. Outro aspecto importante do trabalho que merece ser ressaltado/ Observações pertinentes e complementares	OBSERVAÇÕES

FEPAE SUL

Lista de Periódicos da área de Educação da Região Sul (atualizada em 30/10/2014)

Total: 44

PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO	INÍCIO DA PUBLICAÇÃO	PERIODICIDADE	SITE
Acta Scientiarum. Education	UEM	2010	quadrimestral	http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc
Ambiente & Educação	FURG	1996	semestral	http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/ambeduc
Momento – Diálogos em Educação	FURG	1993	semestral	http://seer.furg.br/ojs/index.php/momento
Atos de Pesquisa em Educação	FURB	2006	quadrimestral	http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa
Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional	UTP	2006	quadrimestral	http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/
Cadernos de Educação	UFPeI	1992	quadrimestral	http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc
Conjectura	UCS	1996	quadrimestral	http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/index
Contexto & Educação	UNIJUÍ	1986	semestral	http://www1.unijui.edu.br/revista-contexto-e-educacao-edicao-atual

Contrapontos	UNIVALI	2001	quadrimestral	http://www.univali.br/contrapontos
Criar Educação	UNESC	2012	semestral	http://periodicos.unesc.net/index.php/criaredu/index
Diálogo Educacional	PUC/PR	2000	quadrimestral	http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo
Educação (PUC/RS)	PUC/RS	1978	quadrimestral	http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced
Educação – UFSM	UFSM	1971	quadrimestral	http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao
Educação e Realidade	UFRGS	1976	trimestral	http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade
Educar em Revista	UFPR	1977	trimestral	http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar
Educação em Análise	UEL	2014	semestral	http://www.uel.br/portal/frm/frmOpcao.php?opcao=http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise
Educere et Educare	UNIOESTE	2006	semestral	http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare
Espaço Pedagógico	UPF	1994	semestral	http://www.upf.br/seer/index.php/rep
Fineduca – Revista de Financiamento da Educação	UFRGS	2011		http://seer.ufrgs.br/fineduca
História da Educação	UFRGS	1997	quadrimestral	http://seer.ufrgs.br/asphe
Imagens da Educação	UEM	2011	quadrimestral	http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc

Intersaberes	UNINTER	2006	semestral	http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/index
Jornal de Políticas Educacionais	UFPR	2007	semestral	http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/jpe/index
Olhar de Professor	UEPG	1997	semestral	http://www.revistas.uepg.br/index.php?journal=olhardeprofessor
Percursos	UDESC	2000	semestral	http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos
Perspectiva	UFSC	1983	quadrimestral	http://www.perspectiva.ufsc.br
Poiésis	UNISUL	2008	semestral	http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis
Ponto de Vista	UFSC	1999	anual	http://www.perspectiva.ufsc.br
Práxis Educativa	UEPG	2006	quadrimestral	http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa
Reflexão e Ação	UNISC	1992	semestral	http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex
REMEA	FURG	1999	semestral	www.remea.furg.br/index.php
Revista de Educação, Ciência e Cultura	UNILASALLE	1996	semestral	http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao
REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática	UFSC	2006	semestral	http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/revemat
Revista Digital do LAV	UFSM	2008	quadrimestral	http://www.ufsm.br/lav
Revista Educação	UNISINOS	1997	quadrimestral	http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/educacao
Revista Educação e Linguagens	UNESPAR/Fecilcam	2012	semestral	http://www.fecilcam.br/educacaoelinguagens
Revista Educação Especial	UFSM	1988	quadrimestral	http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-

				2.2.2/index.php/educacaoespecial/index
Revista Linhas	UDESC	2000	semestral	http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas
Revista Paranaense de Educação Matemática	UNESPAR	2012	semestral	http://www.fecilcam.br/rpem/index.php?pag=atual
Revista Pedagógica	UNOCHAPECÓ	1998	semestral	http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica
Roteiro	UNOESC	1977	semestral	http://www.unoesc.edu.br/taxonomy/term/45
Teoria e Prática da Educação	UEM	1998	quadrimestral	http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc
Textura	ULBRA	1999	semestral	http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/issue/archive
UNOPAR Científica - Ciências Humanas e Educação	UNOPAR	2000	Semestral	http://revistas.unopar.br/index.php/humanas