

# Políticas Públicas na Educação Brasileira

Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente

Atena Editora



 Editora  
**Atena**  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

Ano  
2018

Atena Editora

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONDIÇÃO DO  
TRABALHO DOCENTE**

---

Atena Editora  
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Edição de Arte e Capa:** Geraldo Alves

**Revisão:** Os autores

### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Pesquisador da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P769 Políticas públicas na educação brasileira: formação de professores e a condição do trabalho docente / Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. 241 p. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 8)

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-93243-81-3  
DOI 10.22533/at.ed.813180404

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.  
3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação.  
I. Série.

CDD 379.81

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

E-mail: [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO I**

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA

*Jessica Kelly Sousa Ferreira* .....6

### **CAPÍTULO II**

A SEMIÓTICA DOCENTE: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES FRENTE AOS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

*Mayara Lopes de Freitas Lima, Pedro Henrique Vanderley da Silva Carneiro e Otacílio Antunes Santana*.....19

### **CAPÍTULO III**

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE PARA ATUAR COM BEBÊS: IDENTIDADES E SABERES EM FOCO

*Tacyana Karla Gomes Ramos*.....32

### **CAPÍTULO IV**

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E O ADOECIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

*Suênia Aparecida da Silva Santos, Erivânia da Silva Marinho, Maria Nazaré dos Santos Galdino e Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva*..... 45

### **CAPÍTULO V**

ATITUDES FRENTE AO RUÍDO NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

*Luana Vanessa Soares Fernandes, Isabelly Santana de Medeiros, Mariana Camila Pereira da Paz, Pollyana Veríssimo de Araújo e Viviany Silva Araújo Pessoa* ..... 54

### **CAPÍTULO VI**

BACHAREL INICIANTE NA CARREIRA DOCENTE: A FORM-AÇÃO EM XEQUE

*Kadma Lanúbia da Silva Maia e Rosália de Fátima e Silva* .....67

### **CAPÍTULO VII**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO O ESPAÇO DA CRIANÇA

*Débora Kelly Pereira de Araújo e Soraya Maria Barros de Almeida Brandão* .....80

### **CAPÍTULO VIII**

INVESTIGAÇÃO DA PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA TRABALHAR OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR DIX-SEPT ROSADO EM MOSSORÓ/RN

*Daniela Juny da Silva Cavalcante, Regina Lúcia Costa Augusto, Maria Resilane dos Santos Mateus e Normandia de Farias Mesquita Medeiros*..... 91

### **CAPÍTULO IX**

O MÉTODO BIOGRÁFICO E A FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

*Gessione Moraes da Silva, Francisco de Assis Marinho Moraes, José Clovis Pereira de Oliveira, Antonio Leonilde de Oliveira e Cícero Nilton Moreira da Silva* ..... 98

## **CAPÍTULO X**

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Francisca das Chagas da Silva Alves, Fernanda Pereira da Silva, Juliana Silva Galvão e Raqueline Castro de Sousa Sampaio .....109*

## **CAPÍTULO XI**

O PROFESSOR-INSTRUTOR "TAREFA POR TEMPO CERTO" NO ENSINO SUPERIOR MILITAR DA MARINHA: SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE

*Hercules Guimarães Honorato .....121*

## **CAPÍTULO XII**

O REFLEXO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC EM UM MUNICÍPIO PARAIBANO

*Cláudia Costa dos Santos e Ronaldo dos Santos .....136*

## **CAPÍTULO XIII**

OS LIMITES E AS CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROEF-2 PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE JOVENS E ADULTOS

*Márcio Fernando da Silva e Santuza Amorim da Silva .....147*

## **CAPÍTULO XIV**

PROFESSORES QUE ESTUDAM, ALUNOS QUE APRENDEM: A IMPORTÂNCIA DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

*Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos, Ana Paula Soares Loureiro Rodrigues e Layanna de Almeida Gomes Bastos .....162*

## **CAPÍTULO XV**

PROFISSÃO DOCENTE E SÍNDROME DE BURNOUT: ADOECIMENTO E PERCA DE SENTIDO

*Guilherme de Souza Vieira Alves .....174*

## **CAPÍTULO XVI**

REALIZAÇÃO DE FEIRA DE CIÊNCIAS POR MEIO DE PROJETOS: CONTRIBUTOS PARA ESTUDANTES DA LICENCIATURA E DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Renan Bernard Gléria Caetano, Joceline Maria da Costa Soares, Ludymilla Nunes Coelho de Araujo, Christina Vargas Miranda e Carvalho e Luciana Aparecida Siqueira Silva .....181*

## **CAPÍTULO XVII**

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS

*Ludymilla Nunes Coelho de Araujo, Isabela Rangel da Silva, Lidiane Machado Dionizio, Renan Bernard Gléria Caetano, Christina Vargas Miranda e Carvalho e Luciana Aparecida Siqueira Silva .....195*

## **CAPÍTULO XVIII**

ROBÓTICA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR

*João Paulo da Silva Santos, Ross Alves do Nascimento, Alexandro Cardoso Tenório e*

*Rodrigo Caitano Barbosa da Silva*.....204

**CAPÍTULO XIX**

**TENDÊNCIAS NA PESQUISA E ABORDAGEM SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE  
NO BRASIL: IMPASSES TEÓRICO-METODOLÓGICOS, CONTINUIDADES E  
PERSPECTIVAS**

*Cristina Ferreira Enes*.....219

**Sobre os autores**.....233

## **CAPÍTULO XIX**

### **TENDÊNCIAS NA PESQUISA E ABORDAGEM SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: IMPASSES TEÓRICO-METODOLÓGICOS, CONTINUIDADES E PERSPECTIVAS**

---

**Cristina Ferreira Enes**

# TENDÊNCIAS NA PESQUISA E ABORDAGEM SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: IMPASSES TEÓRICO-METODOLÓGICOS, CONTINUIDADES E PERSPECTIVAS

**Cristina Ferreira Enes**

Universidade Federal do Acre

Rio Branco - Acre

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é discutir sobre as tendências na pesquisa e abordagem sobre formação e trabalho docente no Brasil com o foco nos impasses teórico-metodológicos, continuidades e perspectivas, pois o mesmo é fruto das discussões realizados sobre esta temática. Tendo como recorte inicial a abordagem dos modelos que orientam as práticas e políticas de formação docente no Brasil; com base no aporte teórico de Pereira (2014) da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social; Schön (2000) discorre sobre educando o profissional reflexivo e Schön (1995) formar professores como profissionais reflexivos; Gómez (1995) discorre sobre o pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo; Giroux (1997) sobre os professores como intelectuais, rumo à pedagogia crítica da aprendizagem; Tardif(2002) dos saberes docentes e formação profissional; Moraes(Org. 2003) faz compreender o movimento de dimensão prática de forma individual; Contreras(2002) sobre a autonomia dos professores. O outro recorte tratará da formação de professores e trabalho docente onde serão discutidos os textos de Enguita( 1991) que trata da ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização; Hypolito(1999) discorre sobre as questões do trabalho docente e profissionalização; Cunha (1999) acrescenta sobre a temática de profissionalização docente; Ozga; Lawn(1991) vão tratar da tese da proletarização; Jáen (1991) vai analisar a docência como trabalho; Oliveira (2004) que tratam da reestruturação do trabalho docente, precarização e flexibilização; os textos de Hypolito;Vieira; Pizzi (2009) que tratam da reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente; Apple(1995) trata do trabalho docente com ênfase nas relações de classe e gênero; Arroyo (2011) vai tratar da humanização na docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação, Trabalho Docente, Profissionalização.

## INTRODUÇÃO

Este artigo trata de estudos realizados nas leituras e discussões da disciplina Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas, em que se tratou da análise de conteúdos dos paradigmas de formação docente no Brasil, tendo como referência as categorias de gênero, classe social, saberes e ethos profissional. Foi estudado também, as principais características das políticas de formação docente e a regulação do trabalho docente estabelecendo relações com as novas configurações da carreira docente incluindo os processos de profissionalização, da formação inicial e da autonomia profissional.

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica resultado das



leituras, resumos, sínteses e discussões realizadas por meio do diálogo dos autores lidos, discutidos e estudados, além de outras leituras sobre a temática.

O artigo tratará dos modelos que orientam as práticas e políticas de formação de professores, bem como as questões relacionadas à formação de professores e aos processos definidores do trabalho docente.

Os resultados sugerem que a grande influência na profissionalização docente foi a institucionalização da Escola Normal como referência no ato de ensinar; que a profissionalização do magistério revela a defesa de que o trabalho de ensinar exige um conhecimento que só quem ensina detém esse conhecimento; que a profissionalização necessita de envolvimento da formação profissional, condições dignas de trabalho e valorização da prática docente construída ao longo da carreira docente.

E que, como profissionais, devem-se considerar os processos de desprofissionalização que ainda perduram na docência como a falta de autonomia da categoria, a proletarização como condicionante bem atual, a intensificação do trabalho docente, o aligeiramento na formação docente, as questões de gênero.

Entretanto, as mudanças ocorridas ao longo dos anos, levou a docência a um campo de lutas e embates, em que muitos professores se politizaram, criaram e participaram de sindicatos, outros lutaram em “silêncio” e todos mantiveram resistência na perspectiva da expansão e controle de sua prática e do currículo.

## DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, o artigo apresenta os principais modelos de formação de professores no Brasil e em outros países. Os modelos que têm orientado as práticas e as políticas de formação de professores são o da racionalidade técnica; racionalidade prática e o da racionalidade crítica.

Antes de explicitar a racionalidade técnica, é necessário destacar que a grande influência na profissionalização docente foi a institucionalização da Escola Normal como referência no ato de ensinar. No Império, as escolas funcionavam de forma intermitente, sob a responsabilidade das províncias, onde era possível se identificar as marcas políticas de seus governantes.

A partir da República, a Escola Normal passa a ter uma nova perspectiva de funcionalidade, passou a funcionar de forma regular, seriada, em verdadeiros palácios do saber, o currículo estava voltado para uma formação humanística e pedagógica.

Na Constituição da República, o ideário dos governantes e intelectuais era que a educação é a condição para se alcançar o desenvolvimento do país. O foco era educar e civilizar a população brasileira. Nesse contexto, surgiram os primeiros grupos escolares para civilizar e educar a população brasileira.

A partir da década de 30, havia uma tentativa de terceiro grau através do estudo nas cadeiras de Filosofia e Didática, o profissional vinha de uma formação em bacharelado e teria mais um ano em formação de disciplinas pedagógicas e

recebia um certificado de apto para atuar na modalidade do ginásio e secundário.

Nas décadas de 40 e 50, formação justaposta, denominada de 3+1, momento da constituição das licenciaturas como espaço de formação.

Nas décadas de 60 e 70, surgiu o curso de complementação pedagógica: os professores cursavam as disciplinas básicas no Instituto Superior e a formação pedagógica nas faculdades de educação, a chamada complementação pedagógica. E esse é considerado o primeiro grande problema na formação de professores.

Na década de 80, houve um intenso movimento de pesquisar, questionar para reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores. Foi observado também, altos índices de reprovação e abandono nas escolas, proporcionando uma sociedade excludente. Momento de crise educacional, cuja principal causa estava relacionada a precariedade na formação dos professores, então era necessário cuidar das melhores condições de trabalho e salário condigno com o desempenho de suas funções e cuidar do processo de formação desses professores.

Década de 90, período da redemocratização, a Universidade se tornou espaço de formação de professores e houve uma expansão significativa dos cursos de licenciatura para atender a demanda daquele momento.

Agora para entender os modelos de política de formação de professores é necessário discorrer sobre o contexto do Brasil nesse período. Na metade da década de cinquenta, o Brasil já se configurava como um país em processo de industrialização. O começo de novas mudanças exigia uma mão-de-obra qualificada, para isso se fez necessário a elaboração de nova política educacional centrada no “treinamento” dos alunos com o objetivo de uma melhor “qualificação” para atender a urgência do mercado.

No período da ditadura militar (1964-1985) momento marcado pela repressão e mudanças no setor educacional, marcado pela privatização do ensino, diminuição do acesso dos alunos das classes mais humildes ao ensino, crescimento de cursos profissionalizantes, utilização das técnicas como estratégia significativa na prática pedagógica dos professores.

Nesse contexto ganhava força o modelo de formação de professores centrado na racionalidade técnica, que se tornou o mais adotado na formação dos docentes até a década de 70 e estava pautada na ciência com o olhar positivista e foi muito enfatizado até a década de 80, quando começou a sofrer pesadas críticas. Nesse contexto, ganha destaque o Banco Mundial como uma referência na divulgação da racionalidade técnica e científica centrada nas reformas educacionais nos programas de formação de professores.

No modelo da racionalidade técnica o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Nesse contexto, o preparo do profissional da educação, do conteúdo científico e/ou pedagógico são importantes, pois servirá de apoio e de aplicação na prática.

O que se observa é que, a base da racionalidade técnica estava centrada no controle, na previsão e na ação eficiente.

Já ao final da década de 70 e início da década de 80, havia uma

movimentação em prol da democratização da sociedade, o que trouxe contribuições para os setores da sociedade de um modo geral e para a educação. Como afirma OLIVEIRA (2004, p. 1133) as “décadas de 70 e sobretudo a de 80 foi marcada pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores”.

Neste contexto, passou a se olhar de um modo diferente para a escola e para a formação de professores, na tentativa de superar o modelo positivista e romper com as concepções conservadoras e dominantes.

O período exigia uma concepção emancipadora de educação e formação, pois os professores deveriam ter domínio e compreensão acerca do seu tempo e posicionamento para interferir e promover mudanças na escola, na educação e na sociedade, o que contribuiria na autonomia desses profissionais.

Segundo PEREIRA (2014, p. 37), modelos alternativos de formação de professores emergiram da racionalidade prática, desde o início do século XX, cuja referência é o trabalho de John Dewey, cuja concepção considerava que os estudantes em sala de aula devem passar pelo processo do “fazer”.

Como aponta PEREIRA (2014), essa concepção “prática entende a educação como um caminho complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser “controladas” por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática”. Segundo o autor, a prática não pode ser reduzida ao controle técnico, o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem.

Como aponta PEREIRA (2014), no modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada e acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir, uma atividade social, com consequências sociais, política, afetando as escolhas de vida dos envolvidos no processo.

SHÖN (1995) é a referência no modelo de formação de professores reflexivo. Ele aponta a crise de confiança no conhecimento profissional vivenciada não só pelos docentes, mas também por outros profissionais. O autor retrata a “reflexão-na-ação em termos da interação do professor com a compreensão do aluno em relação a uma matéria” e ressalta que na “educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos”.

SHÖN (1995) recomenda aos professores, “se almejam a familiarização com este saber, que devem prestar atenção aos alunos, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e acompanhar os alunos mais de perto para descobrir as razões que leva-os a dar determinadas respostas”.

Segundo SHÖN (1995), o processo de reflexão-na-ação, como o “dar razão ao aluno” ilustra, pode ser desenvolvido numa série de momentos combinados numa habilidosa prática de ensino. Primeiramente, um momento de surpresa, o professor reflexivo permite-se surpreender pelo o que o aluno faz; segundo, reflete sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e procura saber a razão por que foi surpreendido; terceiro, reformula o problema suscitado pela situação, e quarto, efetua uma experiência para

testar a sua nova hipótese através de uma nova questão ou nova tarefa.

O autor considera que uma possível solução é incrementar a prática reflexiva que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua. Acrescenta também que, “quando gestores e professores trabalham em conjunto, a própria escola pode tornar-se um *practicum reflexivo* para os professores”.

O artigo até aqui tratou dos modelos e dificuldades enfrentadas na formação de professores no Brasil. Agora, o artigo tratará das pesquisas que discutem a docência sob o foco do trabalho. Abordará a profissionalização relacionada a feminização e proletarização como condicionantes da atual desprofissionalização; as questões raciais por negação; e, o último aspecto sobre o processo de negação do profissionalismo – trabalho docente.

Já em 1991, ENGUITA (1991, p. 41), enfatizava uma crise de identidade dos docentes, em relação a conflitos em torno de seu estatuto social e ocupacional. O autor destaca que “nem a categoria, nem a sociedade em que estão inseridos conseguem pôr-se de acordo em torno de sua imagem social e muito menos sobre as consequências práticas em termos de delimitação de campos de competência, organização da carreira docente, etc.

ENGUITA (1991), trata das polêmicas em que se manifesta a ambivalência da posição do docente: entre a profissionalização e a proletarização. O autor chama a atenção para o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas emprega o termo profissionalização como “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”.

ENGUITA (1991) define a proletarização como processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados. O docente tem perdido ao longo do tempo o poder de decisão sobre o seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido.

Para corroborar com a temática do trabalho docente, HYPOLITO (1999, p.81) aponta que a busca por profissionalização tem apresentado um discurso contraditório: na concepção dos professores, é entendido como uma autonomia na realização de suas atividades docentes; e no discurso dos governantes leva a responsabilização dos professores observado nos resultados relacionados ao ensino.

Na continuidade, o artigo discutirá os riscos do discurso da profissionalização presente nas reformas educativas neoliberais. É importante destacar que a ideia do trabalho de ensinar é resultante do trabalho de ensino desenvolvido pela Igreja, mas com o avanço das relações capitalistas, tornou-se necessário a existência de uma instituição especializada na tarefa de educar.

Nesse contexto ocorreu um processo de flexibilização e abertura com a chamada de leigos para colaborar na tarefa de ensinar. Estes leigos, como afirma HYPOLITO (1999, p. 84) “deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja”. A concepção de docência como sacerdócio é oriunda desse período e permanece nos dias atuais, ainda presente

como forma discursiva, pois, embora aparentemente tenha sofrido algumas mudanças, não tem mudado na essência.

Ao contrário do que se propaga, a profissionalização docente tem submetido o trabalho docente a formas de controle e de proletarização, ocasionando a redução da autonomia pedagógica.

Nesse contexto, os docentes têm sido colocados num processo de exclusão social, juntamente com outros, como por exemplo, os grupos étnicos. Para HYPOLITO(1999,) a ideia de “profissionalização docente não pode ser entendida separadamente e de forma homogênea já que os sujeitos desse processo estão imersos em relações de classe social, raça e sexo”.

A feminização do magistério como um processo de longa duração tem tido importância no processo de profissionalização. Foi alvo de fortes embates e resistências tanto por parte de associações profissionais de professores e proporcionou uma certa emancipação feminina, tanto na possibilidade de acesso aos bens culturais, quanto uma tímida participação político-social.

Como destaca HYPOLITO (1999) outro “elemento ligado à profissionalização é o aspecto étnico que se relaciona mais por negação do que por afirmação”. Em termos econômicos, políticos, sociais e culturais, a população negra no percurso da história tem sido a mais excluída. Em relação à educação, o número de docentes negros ainda é extremamente pequeno, são comunidades que fazem parte dos setores mais excluídos da sociedade.

Um outro aspecto sobre o processo de negação da profissionalização diz respeito à formação docente. Os curso de formação, apesar dos requerimentos legais terem exigido, sempre uma formação mais elevada, têm sofrido um processo de enfraquecimento e desqualificação. Esse processo é visível no aligeiramento da formação docente, através de cursos de curta duração, de cursos à distância sem a devida infra-estrutura de apoio e outras experiências ditas “inovadoras”.

Como salienta HYPOLITO (1999) a “profissionalização não envolve só formação profissional, mas melhores condições de trabalho e respeito às práticas docentes construídas ao longo da experiência profissional”.

No contexto do neoliberalismo, tem se exigido também uma reestruturação da educação e, a escola passa a ser mais regulada pelas regras do mercado e da economia, e sua organização é regida e avaliada por critérios de eficiência e produtividade.

Como aponta CUNHA (1999), no Brasil, a crise que assola a educação formal tem profundas repercussões na definição do papel docente. O professor enfrenta no trabalho condições de fragilidade em lidar com os desafios atuais, onde a intensificação do trabalho do professor e a avaliação externa da aprendizagem dos alunos, valorizando apenas o produto final, em detrimento do processo formativo.

Nesse contexto, os professores se veem invadidos por tarefas profissionais que muitas vezes não são específicas da docência. Até a própria formação contínua acontece de forma cumulativa e individual com incentivos de que cada um faça seus cursos e aprimore sua carreira.

Como afirma CUNHA (1999, p.134)

Soma-se a esse quadro de crise de autoridade, a crise dos mecanismos de delegação cognitiva, que tem suas raízes na crise da ciência moderna, em que as certezas se debatem com a impossibilidade de dar respostas únicas aos desafios da humanidade. O professor sente-se ameaçado à medida que ele se fragiliza. E, ao invés de ser incentivado e desafiado a reconstruir sua competência dentro de um novo paradigma, é atropelado por sua própria exclusão do processo reinterpretativo.

Diante das mudanças, os docentes sentem-se fragilizados na capacidade de preparar os alunos dentro de um novo contexto, pois, na maioria, das vezes, não foram inseridos e nem motivados para esses novos paradigmas. Agora sentem-se ausente do poder político que possuía em outros momentos, mantêm-se limitado a um controle burocrático das prescrições curriculares que chegam à escola através dos livros didáticos, apostilas prontas e sequências didáticas prontas elaboradas por “especialistas”.

CONTRERAS( 1997, p. 41 apud CUNHA, 1999, p. 135), ressalta que o

discurso da profissionalização tem servido apenas para legitimar reformas pretendidas pelo Estado, onde se centralizam as decisões e se fixam metas curriculares e, ao mesmo tempo, se estimula a participação dos professores nas escolas desde, é claro, que nos limites já definidos pelos mecanismos de controle. Essa participação está incluída no discurso da profissionalização, de forma que, ao invés de ser fruto da iniciativa coletiva dos professores, ela se torna uma espécie de obrigatoriedade profissional e, assim, se converte num mero requisito técnico das tarefas burocráticas, esvaziando do seu real sentido.

Todo esse processo mostra o controle que o Estado exerce sobre a participação dos professores na escola sob fortes esquemas e controle dos resultados já definidos.

Outra constante da profissão docente é a intensificação, definida aqui por CUNHA(1999) como “aumento de carga de trabalho dos professores comparado com o que antes realizavam”. Segundo a autora essa constante torna-se uma pressão sobre os docentes cuja exigência é que seu tempo seja cada vez mais intensificado e compartimentado.

Uma outra característica do trabalho docente cuja análise é referência dos estudos de GARCIA (1995 apud CUNHA, 1999) é o individualismo /isolamento do professor. Segundo os estudos, o professor ainda considera sua sala de aula como seu espaço de poder. Mesmo que participe de outras atividades na escola, o professor reserva sua condição de estar só com seus alunos na sala de aula como “uma possibilidade de exercer sua autonomia”.

A intensificação do trabalho docente é visto também como um fator de isolamento, pois hoje os professores tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas, as escolas dificilmente se reúnem coletivamente em torno de um projeto pedagógico próprio e coletivo; a lógica da avaliação externa tem como objeto a política da bonificação.

O que deve ser ressaltado na formação de professores é o incentivo de uma

visão colaborativa através de atividades que possibilitem o crescimento profissional e CUNHA (1999) acrescenta, “que é necessário apelar para a ética que resgata a utopia e a ideologia que se manifestam na sua intencionalidade, pois é em torno desses elementos que a profissão docente se estrutura”.

Por fim, a última constante que se enfatiza para a compreensão da profissionalização docente refere-se aos riscos psicológicos, conhecido também como mal-estar docente. Segundo CUNHA (1999) esse “mal-estar poderia ser caracterizado como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das condições de trabalho, da falta de valorização social e da crise de identidade profissional”.

Dando continuidade ao estudo do trabalho docente, acrescenta-se aqui as concepções de OZGA; LAWN (1991) a favor do estudo do processo de trabalho do ensino baseados na tese da proletarização.

Segundo os autores, a proletarização traz consequências negativas para o trabalhador como diminuição da autonomia no local de trabalho, rompe as relações entre trabalhadores e empregadores, promove a desvalorização da profissão e forte controle administrativo.

O controle é uma das características da proletarização, como observa OZGA; LAWN (1991) “há aspectos do ensino como um trabalho em que a capacidade do professor para controlar o ritmo, o conteúdo e o volume das tarefas tem sido alteradas”. Os professores vivenciam maior parte do seu tempo envolvidos em questões burocráticas rotineiras e cursos de treinamentos.

Outros elementos concretos que provam a proletarização dos professores são as mudanças em procedimentos de avaliação, incluindo processos definidos para avaliar os alunos, mudanças no currículo, uso da avaliação como forma de controle do desempenho docente e a forma de contratação provisória dos docentes.

Observa-se que o discurso do Estado sobre a administração têm ajudado a entender os objetivos das mudanças que vem ocorrendo no trabalho docente. Uma citação de Better Schools (1985, p. 56 apud LAWN;OZGA, 1991, p.7) constata essa situação claramente. Uma nova estrutura de salário, argumenta-se

abrangendo novas escalas de pagamento, uma nova definição contratual dos deveres e responsabilidades dos professores e a introdução da avaliação sistemática do desempenho está pensada para efetuar uma melhor relação entre pagamento, responsabilidades e desempenho docente.

O forte controle sobre o trabalho, o controle do desempenho através da aplicação de avaliações e a evidência da divisão entre administração e força de trabalho têm demonstrado de forma convincente o processo da proletarização.

APPLE(1995), destaca também que as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas. O autor considera que “pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais”.

Do ponto de vista da proletarização das professoras elementares apontaria para o encorajamento, por parte do estado, da feminização, pensada para produzir uma força de trabalho mais barata e mais facilmente controlada, mas considerando as complexidades.

JAÉN (1991), destaca que a perspectiva adotada pelos teóricos da proletarização para a análise dos docentes parte destes agentes como trabalhadores que desempenham um trabalho assalariado e que têm sofrido, como categoria, importantes modificações, controle do trabalho, condições de trabalho e em suas ações enquanto trabalhadores.

Um exemplo de continuidade no trabalho docente é oriunda da lógica capitalista que influenciou o trabalho educacional com a introdução de materiais e técnicas didáticas e organizativas na escola, tem-se produzido uma modificação essencial das condições de trabalho dos professores que leva-os a exclusão das funções de concepção e de planejamento de seu trabalho e redução da sua capacidade de controle.

Os docentes têm desenvolvido formas diversas de respostas entre as quais se destacam certas estratégias “profissionalista”, desde o compromisso militante consciente, até ações individuais. Assim, os sindicatos devem ser visto como exemplo de enfrentamento e resistência.

Argumenta que o controle dos trabalhadores pode variar em função dos modos em que é exercido, também há formas distintas de controle vinculadas as decisões controladas pela administração. Esta distinção permite ao autor conceituar dois tipos de proletarização em suas análises: a “ideológica” e a “técnica”.

A proletarização técnica define-se em relação ao controle dos modos de execução do trabalho e a proletarização ideológica vincula-se ao controle sobre os fins do trabalho.

OLIVEIRA (2004, p. 1128) afirma que “as reformas educacionais no Brasil têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes e têm repercutido sobre a organização escolar ocasionando uma reestruturação do trabalho pedagógico”.

Como demonstra OLIVEIRA (2004, p. 1130), as principais linhas estruturantes das reformas educativas da década de 90: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do FUNDEF; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação, bem como avaliação institucional e as estratégias de gestão escolares que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos.

A expressiva expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregou demais os professores. Como afirma OLIVEIRA (2004, p. 1131) essas “reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, implicando em maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade”.

Nesse contexto, OLIVEIRA (2004, p.1132) aponta elementos de



desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores: responder a várias exigências que estão além de sua formação, contribuindo para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e muitas vezes, chegam até a constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

As reformas em curso tendem a retirar a autonomia dos professores como a participação na concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal pode ser encontrado na legislação nacional na expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.

Diante dessa situação, o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação e outras ações burocráticas. Mudam também os enfoques teórico-metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objeto a profissão docente.

## CONCLUSÃO

O artigo é o resultado de um estudo bibliográfico da disciplina Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas, em que se tratou da análise de conteúdos dos paradigmas de formação docente no Brasil, tendo como referência as categorias de gênero, classe social, saberes e ethos profissional. Foi estudado também, as principais características das políticas de formação docente e a regulação do trabalho docente estabelecendo relações com as novas configurações da carreira docente incluindo os processos de profissionalização, da formação inicial e da autonomia profissional.

Considerando-se todas as leituras e discussões acerca da temática das tendências na pesquisa e abordagem sobre formação e trabalho docente no Brasil: impasses teórico-metodológicos, continuidades e perspectivas, conclui-se que a grande influência na profissionalização docente foi a institucionalização da Escola Normal como referência no ato de ensinar.

Quanto à formação foram abordados os modelos que orientam as práticas e políticas de formação docente no Brasil, entendendo que cada modelo não existiu somente naquele contexto histórico, mas que alguma concepção ainda se configuram na formação dos professores, considerando que alguns modelos foram bastante simplistas e outros tiveram um cunho mais focado no processo formativo.

A docência tem seu fundamento ligado a Igreja quando a mesma começou a transmitir os primeiros ensinamentos, mesmo que tinham um cunho vocacional. Porém, os administradores continuaram de forma interessada com essa concepção de que os professores deveriam exercer o magistério por vocação. Percorrendo do Império à República, continuaram desenvolvendo essa concepção justificando que a pequena remuneração é apenas um pequeno reconhecimento da profissão.

A profissionalização no magistério revela a defesa de que o trabalho docente

exige um conhecimento específico para o ato de ensinar. As pesquisas e análises que discutem a docência sob o foco do trabalho ressaltam que o magistério nos anos de guerra se fragilizou e enfraqueceu seriamente os professores tanto em suas pretensões de status profissional quanto em sua capacidade de organização.

O magistério, devido a sua origem ligadas especialmente à catequese e à maternidade e, em razão de sua majoritária condição de assalariado dependente da estrutura pública ou privada, nunca chegou a ter estatuto profissional.

Uma das dificuldades de se caracterizar o magistério como profissão é pelas “múltiplas facetas que seu exercício inclui e pelas nuances que prejudicam qualquer generalização”; e a outra dificuldade é a “posse de um saber específico que a distinga no mundo do trabalho, pois é bastante complexo definir qual é o saber próprio da profissão de professor”.

Conclui-se que as principais dificuldades enfrentadas na formação docente, pode se referir, aos programas de formação que limita os acadêmicos a lidar com diferenças enfrentadas na sala de aula, visto que os cursos de formação têm sofrido um processo de enfraquecimento e desqualificação. Verificado no aligeiramento da formação, com cursos de curta duração, cursos à distância sem a devida infraestrutura de apoio.

Vários elementos discutidos e presentes no trabalho docente como a diminuição da autonomia, rompimento das relações entre empregadores e trabalhadores, desvalorização da profissão, forte controle administrativo, declínio na carreira, mudanças em processos de avaliação como forma de controle do desempenho docente, as formas de contratação provisória, a burocratização do trabalho e a transformação do ensinar numa tarefa técnica e num processo de medição tem contribuído para acelerar os processos de proletarização e que transformam a profissionalização em algo bem distante da docência. Assim, a proletarização e os processos de intensificação são considerados como os definidores do trabalho docente.

Os temas relevantes no discurso dos governantes se referem à formação de professores, a profissionalização e a discussão acerca do estatuto de carreira e os processos desprofissionalizantes destacados são os rebaixamentos salariais, difícil acesso aos bens culturais e as diversas formas de controle do trabalho docente.

Nesse sentido, parafraseando ARROYO (2011), nossa obrigação como educadores, nesse contexto neoliberal, é transgredir essas normas por serem contra o direito primeiro de toda criança e jovem a viver sua infância e adolescência, por serem contra nosso ofício de educadoras.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes,

2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A. ; CUNHA, Maria Isabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: SP: Papyrus, 1999

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação, 4, 1991.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e sua Formação**. Trad.: CUNHA, Graça et al. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A. ; CUNHA, Maria Isabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: SP: Papyrus, 1999.

HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S.; PIZZI, L.C.V. **Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez., 2009.

JÁEN, Marta Jiménez. **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação**: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes.

MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>

OZGA, Jenny; LAWN, Martín. **O trabalho docente**: interpretando o processo de trabalho do ensino. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.4 , 1991.

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

SCHÖN, Donald A. Preparando os profissionais para demanda da prática. In: **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Ensinando o Talento Artístico através da reflexão-na-ação. In: **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e sua Formação**. Trad.: CUNHA, Graça et al. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

**ABSTRACT:** The objective of this work is to discuss the trends in research and approach on training and teaching work in Brazil with a focus on theoretical and methodological impasses, continuities and perspectives, as it is the result of the discussions on this theme. Having as initial cut the approach of the models that guide the practices and policies of teacher education in Brazil; based on the theoretical contribution of Pereira (2014) from technical rationality to critical rationality: teacher training and social transformation; Schön (2000) discusses educating the reflective professional and Schön (1995) train teachers as reflective professionals; Gómez (1995) discusses the practical thinking of the teacher: the teacher's formation as a reflective professional; Giroux (1997) on teachers as intellectuals, towards the critical pedagogy of learning; Tardif (2002) of teaching knowledge and professional training; Moraes (Org. 2003) makes understand the movement of practical dimension individually; Contreras (2002) on the autonomy of teachers. The other section will deal with teacher training and teaching work where the texts of Enguita (1991) dealing with the ambiguity of teaching will be discussed: between professionalism and proletarianization; Hypolito (1999) discusses the issues of teaching work and professionalization; Cunha (1999) adds on the theme of teacher professionalization; Ozga; Lawn (1991) will deal with the thesis of proletarianization; Jáen (1991) will analyze teaching as work; Oliveira (2004) that deal with the restructuring of teaching work, precariousness and flexibility; the texts of Hypolito; Vieira; Pizzi (2009) that deal with curricular restructuring and self-intensification of teaching work; Apple (1995) deals with teaching work with an emphasis on class and gender relations; Arroyo (2011) will deal with humanization in teaching.

**KEYWORDS:** Training, Teaching, Professionalization.

### Sobre os autores:

**ALEXANDRO CARDOSO TENÓRIO:** Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – Departamento de Educação; Bacharelado em Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Mestrado em Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutorado em Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa em Ensino de Física e Contemporaneidade – GEFIC (líder). E-mail: actenorio@gmail.com

**ANA CRISTINA DE ALMEIDA CAVALCANTE BASTOS:** Graduação em Estudos Sociais pela Universidade Estadual da Paraíba e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba – UFPB

**ANA PAULA SOARES LOUREIRO RODRIGUES:** Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Paraíba - UFPB

**ANTONIO LEONILDE DE OLIVEIRA:** Professor de Química da Escola Estadual Francisco de Assis Pinheiro. Graduado em Química pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestre em Ensino (PPGE) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAMEAM). Participa do Grupo de Pesquisa: PARÊNKLISIS. E-mail para contato: [leonildesitau@gmail.com](mailto:leonildesitau@gmail.com)

**CHRISTINA VARGAS MIRANDA E CARVALHO:** Membro do corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí vinculada ao Departamento de Química; Graduada em Licenciatura em Química pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Formiga; Especialização em Química pela Universidade Federal de Lavras; Mestrado em Ciências pela Universidade Estadual de Goiás; Doutoranda em Educação em Química pela Universidade Federal de Uberlândia; Integrante do grupo de pesquisa EduCAME (Educação Científica, Avaliação e Materiais de Ensino – IF Goiano) e GEPEQ (Grupo de Estudo e Pesquisa em Química - IF Goiano); coordenadora de área do Pibid Química/Capes (IF Goiano - Campus Urutaí) e de projetos de pesquisa voltados ao ensino de Ciências e formação de professores;. Integrante do Prodociência/Capes (IF Goiano) e de projetos de pesquisa vinculados à Fapeg, Funasa e CNPq.

**CÍCERO NILTON MOREIRA DA SILVA:** Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Campus de Pau dos Ferros). Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), área de concentração: Educação Básica, linha de pesquisa: Ensino de ciências humanas e sociais. Participa do Grupo

de pesquisa: Núcleo de Estudos em Educação – NEED; e do Núcleo de Estudos de Geografia Agrária e Regional – NUGAR. E-mail para contato: [ciceronilton@uern.br](mailto:ciceronilton@uern.br)

**CLÁUDIA COSTA DOS SANTOS:** Professora da Educação Básica; Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) - CE; Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma del Sur UNASUR-PY e Faculdade de Atenas – Programa da CAPES Minter: Universidade Aberta (UAB); Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Unigrendal - Grendal do Brasil, Perú; E-mail para contato: [claudiacostaorientadora@gmail.com](mailto:claudiacostaorientadora@gmail.com)

**CRISTINA FERREIRA ENES:** Professora Formadora do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na Secretaria Estadual de Educação do Acre – Núcleo Cruzeiro do Sul; Graduada em Letras Vernáculo na Universidade Federal do Acre; Especialista em Literatura Comparada e Gestão Escolar na Universidade Federal do Acre; Cursando Mestrado Acadêmico em Educação na Universidade Federal do Acre; (E-mail para contato: [cris\\_enes\\_czs@hotmail.com](mailto:cris_enes_czs@hotmail.com))

**DANIELA JUNY DA SILVA CAVALCANTE:** Graduanda em Ciências Biológicas em Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; E-mail para contato: [danielajuny@outlook.com](mailto:danielajuny@outlook.com).

**DÉBORA KELLY PEREIRA DE ARAÚJO:** Atuação Profissional: Professora de Escola Privada na cidade de Alagoa Nova – PB (2017); Formação: Graduanda em Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2014.2). E-mail para contato: [debinha081@hotmail.com](mailto:debinha081@hotmail.com)

**ERIVÂNIA DA SILVA MARINHO:** discente colaboradora do Projeto de Extensão: “O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF) E SUAS CONDICIONALIDADES NA EDUCAÇÃO: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca”, do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail para contato: [erivaniamarinho@hotmail.com](mailto:erivaniamarinho@hotmail.com).

**FERNANDA PEREIRA DA SILVA:** Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Graduação em licenciatura plena em História pela Universidade de Pernambuco (UPE), Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e em Metodologia do Ensino de História e Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: [fernandasilpe@gmail.com](mailto:fernandasilpe@gmail.com)

**FRANCISCA DAS CHAGAS DA SILVA ALVES:** TÉCNICO em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Piauí; Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santo Gostinho do Piauí – FSA; Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade

Santo Agostinho de Teresina; Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior pela UNINTER; Email: [Francisca\\_alves03@hotmail.com](mailto:Francisca_alves03@hotmail.com)

**FRANCISCO DE ASSIS MARINHO MORAIS:** Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação e Cultura, Apodi/RN e Diretor da Escola Estadual Sebastião Gomes de Oliveira, Apodi/RN. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal do Semi-árido/UFERSA. Mestre em Ensino (PPGE) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAMEAM). Participa como Membro do Núcleo de Estudos em Educação (NEED). E-mail para contato: [cizinhomparn@hotmail.com](mailto:cizinhomparn@hotmail.com)

**GESSIONE MORAIS DA SILVA:** Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura Apodi-RN, e Professora da Escola Estadual Professora Maria Zenilda Gama Torres. Graduada em História e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Gestão educacional pela Faculdade Integrada de Patos. Mestre em Ensino (PPGE) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAMEAM). Participa do Grupo de pesquisa: GECA – Grupo de Estudo da Criança e do Adolescente. E-mail para contato: [gessione\\_morais@hotmail.com](mailto:gessione_morais@hotmail.com)

**GUILHERME DE SOUZA VIEIRA ALVES:** Professor do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB). Pós-graduando em Recursos Humanos pela Universidade do Oeste Paulista. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior (2015) e Pedagogo (2017) pelas Faculdades Integradas Soares de Oliveira. É Especialista em Educação à Distância (2015) e Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos (2014) pelo Claretiano – Centro Universitário. Possui Graduação em Licenciatura em Química (2013) pelo Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB).

**HERCULES GUIMARÃES HONORATO:** Professor da Escola Superior de Guerra (ESG) - Rio de Janeiro; Graduação em Ciências Navais - habilitação em Administração de Sistemas - pela Escola Naval (EN); Mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA); Doutor em Política e Estratégia Marítimas pela Escola de Guerra Naval (EGN); E-mail para contato: [hghhhma@gmail.com](mailto:hghhhma@gmail.com)

**ISABELA RANGEL DA SILVA:** Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí; Integrante de projetos de pesquisa e extensão voltados aos ensino de Ciências e formação de professores, bem como bullying nas escolas.

**ISABELLY SANTANA DE MEDEIROS:** Graduanda em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (Nedhes/UFPB). E-mail para contato:

[isabellysantanamedeiros@gmail.com](mailto:isabellysantanamedeiros@gmail.com)

**JESSICA KELLY SOUSA FERREIRA:** Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba; Graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba; Mestrado em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba; Grupo de pesquisa: Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares. E-mail para contato: [jessicaferreiraprofe@gmail.com](mailto:jessicaferreiraprofe@gmail.com)

**JOÃO PAULO DA SILVA SANTOS:** Professor da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC - PE); Graduação em Licenciatura em Física e Licenciatura em Computação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Aperfeiçoamento em Educação Matemática (IFPE); Especialização em Informática em Educação pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE); Mestrado em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Ensino de Física e Contemporaneidade – GEFIC; E-mail: [jpaulo.dssantos@gmail.com](mailto:jpaulo.dssantos@gmail.com)

**JOCELINE MARIA DA COSTA SOARES:** Acadêmica do curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí; Graduação em Tecnologia em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí; Mestranda em Conservação dos Recursos Naturais do Cerrado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí; Membro do grupo de pesquisa EduCAME (Educação Científica, Avaliação e Materiais de Ensino – IF Goiano); Integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência subprojeto Química (Pibid/Capes), do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência/Capes), do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/IF Goiano) e de projetos de pesquisa e extensão voltados ao ensino de Ciências e formação de professores.

**JOSÉ CLOVIS PEREIRA DE OLIVEIRA:** Professor de História da Escola Estadual Francisco de Assis Pinheiro. Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Especialista em Formação do Educador pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAMEAM). Mestre em Ensino (PPGE) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAMEAM). Participa Grupo de pesquisa: GECA - Grupo de Estudo da Criança e do Adolescente. E-mail para contato: [jclovispereira@yahoo.com.br](mailto:jclovispereira@yahoo.com.br)

**JULIANA DA SILVA GALVÃO:** Professora de Espanhol no Instituto Federal do Piauí Campus Paulistana; graduação em Licenciatura Letras Espanhol; Espacialização em Língua Espanhola

**KADMA LANÚBIA DA SILVA MAIA:** Servidora técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Graduada em Secretariado Executivo pela Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (1998); Graduada em Administração com Habilitação em



Comércio Exterior pela Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (2003); Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005); Especialista em Gestão de Projetos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016); Mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012); Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017-2020); E-mail para contato: kardmamaia@gmail.com

**LAYANNA DE ALMEIDA GOMES BASTOS:** Graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA da Universidade Federal da Paraíba - UFPB

**LIDIANE MACHADO DIONÍZIO:** Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí; Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência subprojeto Interdisciplinar (Pibid/Capes), do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência/Capes) e de projetos de pesquisa e extensão voltados bullying nas escolas.

**LUANA VANESSA SOARES FERNANDES:** Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (Nedhes/UFPB). E-mail para contato: [psicopedagogalua@hotmail.com](mailto:psicopedagogalua@hotmail.com)

**LUCIANA APARECIDA SIQUEIRA SILVA:** Membro do corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, vinculada ao Departamento de Ciências Biológicas; Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás; Especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia pela Universidade Federal de Goiás; Mestrado em Biologia pela Universidade Federal de Goiás; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Integrante do grupo de pesquisa EduCAME (Educação Científica, Avaliação e Materiais de Ensino – IF Goiano), GEPECH (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas – IF Goiano) e LIPEEC (Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Estratégias no Ensino de Ciências – IF Goiano); Coordenadora de área do subprojeto Interdisciplinar do Pibid/Capes e de projetos de pesquisa e extensão voltados ao ensino de Ciências e formação de professores; Integrante do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência/Capes) do IF Goiano e de projetos de pesquisa vinculados à Fapeg e ao CNPq.

**LUDYMILLA NUNES COELHO DE ARAUJO:** Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí; Integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência subprojeto Interdisciplinar (Pibid/Capes), do Programa de Consolidação

das Licenciaturas (Prodocência/Capes) e de projetos de pesquisa e extensão voltados ao ensino de Ciências e formação de professores.

**MÁRCIO FERNANDO DA SILVA:** Analista Educacional Pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais SEE/MG; Graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Pós-Graduação *Lato Sensu* em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância pela Universidade Federal Fluminense – UFF; Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

**MARIA DAS GRAÇAS MIRANDA FERREIRA DA SILVA:** Prof.<sup>a</sup>. Adjunta do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail para contato: [gracamirandafs@gmail.com](mailto:gracamirandafs@gmail.com)

**MARIA NAZARÉ DOS SANTOS GALDINO:** Discente colaboradora do Projeto de Extensão: “O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF) E SUAS CONDICIONALIDADES NA EDUCAÇÃO: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca”, do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail para contato: [zaremorena12@gmail.com](mailto:zaremorena12@gmail.com).

**MARIA RESILANE DOS SANTOS MATEUS:** Graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte; E-mail para contato: [Resilane.mat@hotmail.com](mailto:Resilane.mat@hotmail.com).

**MARIANA CAMILA PEREIRA DA PAZ:** Graduanda em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (Nedhes/UFPB). E-mail para contato: [maaricamila8@gmail.com](mailto:maaricamila8@gmail.com)

**MAYARA LOPES DE FREITAS LIMA:** Graduanda em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) /CNPq; Grupo de Pesquisa: Educometria; E-mail para contato: [mayfreitas18@gmail.com](mailto:mayfreitas18@gmail.com).

**NORMANDIA DE FARIAS MESQUITA MEDEIROS:** Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Grupo de pesquisa em formação de professores; E-mail para contato: [fariasnormal@hotmail.com](mailto:fariasnormal@hotmail.com).

**OTACÍLIO ANTUNES SANTANA:** Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Pernambuco; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais

(ProfCiAmb) da Universidade Federal de Pernambuco; Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2000); Mestre em Ciências Florestais pela Universidade de Brasília (2003); Doutor em Ciências Florestais pela Universidade de Brasília (2007); Estágio de doutorado na Georg-August Universität Göttingen / Alemanha (período sanduíche) (2006); Pós-doutorado na Universidade de Brasília (2009), Universidade Federal de Minas Gerais (2010) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010); Grupo de Pesquisa: Educometria; E-mail para contato: otaciliosantana@gmail.com.

**PEDRO HENRIQUE VANDERLEY DA SILVA CARNEIRO:** Estudante do Colégio Militar do Recife; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) /CNPq; Grupo de Pesquisa: Educometria.

**POLLYANA VERÍSSIMO DE ARAÚJO:** Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (Nedhes/UFPB); E-mail para contato: [polly-14@hotmail.com](mailto:polly-14@hotmail.com)

**RAQUELINE CASTRO DE SOUSA SAMPAIO:** Pedagoga no Instituto Federal do Piauí - Campus Paulistana. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2003). Especialização em Língua Portuguesa e Arte - Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2007); Especialização em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Piauí (2012) e Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Federal Rural do Pernambuco - UFRPE (2016). Email para contato: raquelinecastro@hotmail.com

**REGINA LÚCIA COSTA AUGUSTO:** Graduação em Ciências Biológicas em Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Grupo de pesquisa em formação de professores; E-mail para contato: [reginabutterfly.lu@hotmail.com](mailto:reginabutterfly.lu@hotmail.com).

**RENAN BERNARD GLÉRIA CAETANO:** Acadêmico do curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí; Membro do grupo de pesquisa GEPEQ (Grupo de Estudo e Pesquisa em Química - IF Goiano); Integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência subprojeto Química (Pibid/Capes), do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência/Capes), do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/IF Goiano) e de projetos de pesquisa e extensão voltados ao ensino de Ciências e formação de professores.

**RODRIGO CAITANO BARBOSA DA SILVA:** Graduação em Licenciatura em Física pela Universidade de Coimbra e pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Mestrando em Física Aplicada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); E-mail: [rodrigocaett@hotmail.com](mailto:rodrigocaett@hotmail.com)

**RONALDO DOS SANTOS:** Professor da Educação Básica; Graduação: Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB; Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma del Sur UNASUR-PY; Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Unigrendal - Grendal do Brasil, Perú; E-mail para contato: ronaldosantos1101@bol.com.br

**ROSÁLIA DE FÁTIMA E SILVA:** Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1978); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1992); Doutora em Ciências da Educação pela Université de Caen (2000). E-mail para contato: [roslia64@gmail.com](mailto:roslia64@gmail.com)

**ROSS ALVES DO NASCIMENTO:** Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Departamento de Educação; Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Especialização em Informática na Educação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Grupo de Pesquisa: Laboratório de Ensino da Matemática e Tecnologia – LEMATEC; E-mail: ross.n58@gmail.com

**SANTUZA AMORIM DA SILVA:** Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG; Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG; Graduação em História pela PUC/MG; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Pós-Doutorado pela Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis Paris.

**SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDÃO:** Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (1992). Especialização em Educação Básica pela Universidade Federal da Paraíba (1999); Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade pela Universidade Estadual da Paraíba (2007); Doutora em Linguística pelo PROLING - Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB; Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Coordena projetos de Extensão e Pesquisa voltados para a área da Educação Infantil, abordando a infância, currículo, práticas pedagógicas, formação docente e políticas públicas.

**SUÊNIA APARECIDA DA SILVA SANTOS:** Discente colaboradora do Projeto de Extensão: “O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF) E SUAS CONDICIONALIDADES NA EDUCAÇÃO: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca”, do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); e-mail:

[sueniaaparecida@hotmail.com](mailto:sueniaaparecida@hotmail.com).

**TACYANA KARLA GOMES RAMOS:** Professora da Universidade Federal de Sergipe, docente do curso de Pedagogia do Departamento de Educação. Membro permanente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe (Linha 3 – Formação de Professores) e do Comitê de Ética em Pesquisas da referida instituição. Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Realiza pesquisas vinculadas à organização de práticas educativas com bebês e crianças pequenas, formação docente e desenvolvimento da linguagem da criança.

**VIVIANY SILVA ARAÚJO PESSOA:** Professora Adjunta do curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba;

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-93243-81-3

