



2024

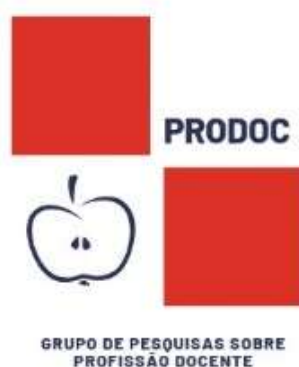
A CONDIÇÃO DOCENTE

DE PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

COLETIVO DE PESQUISADORAS/ES DO PRODOC



Realização:



Apoio:



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria.

C745

A condição docente de professoras--es da rede estadual de educação de Minas Gerais / Júlio Emílio Diniz-Pereira (coord.). -- Belo Horizonte, UFMG / FAE / PRODOC, 2024.
763 p : il., color.

Relatório de pesquisa.

[Vários autores].

[Na capa abaixo do título: "Coletivo de pesquisadoras/es do PRODOC"].

[Título diferenciado: O estado do conhecimento sobre a condição docente de professoras--es da rede estadual de educação de Minas Gerais (2008-2018) = The state of the art about teaching condition of teachers who work at Minas Gerais state school district in Brazil (2008- 2018)].

[Publicação do Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) financiada pela com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)].

Inclui referências bibliográficas.

Apêndices: f. 396-763.

1. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Avaliação -- Teses. 2. Professoras -- Ambiente de trabalho -- Minas Gerais -- Teses. 3. Professoras -- Aspectos sociais -- Minas Gerais -- Teses. 4. Professoras -- Condições de trabalho -- Minas Gerais -- Teses. 5. Professoras -- Desenvolvimento profissional -- Minas Gerais -- Teses. 6. Professoras -- Formação -- Minas Gerais -- Teses. 7. Professoras -- Minas Gerais -- Identidade -- Teses. 8. Professoras -- Participação na administração-- Minas Gerais -- Teses. 9. Professoras -- Política governamental -- Minas Gerais -- Teses. 10. Professoras -- Relações trabalhistas-- Minas Gerais -- Teses. 11. Professoras -- Satisfação no trabalho-- Minas Gerais -- Teses. 12. Minas Gerais -- Educação -- Avaliação -- Teses. I. Título. II. Pereira, Júlio Emílio Diniz. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.1101

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Dedicamos este relatório à nossa colega, pesquisadora do PRODOC, Inês Assunção de Casto Teixeira (*in memoriam*) que trouxe **o conceito de condição docente** para ser utilizado e discutido em nossas pesquisas e, como desafio, para ser aprofundado teoricamente pelo nosso grupo. À Inês, o nosso reconhecimento e grande admiração.

SUMÁRIO

	Página
1. Títulos [<i>Titles</i>].....	6
2. Identificação do relatório.....	6
3. Dados das/dos pesquisadoras/es.....	6
4. Instituição de execução do projeto.....	7
5. Dados gerais da pesquisa.....	7
RESUMO.....	7
Palavras-chave.....	8
ABSTRACT.....	8
Keywords.....	8
INTRODUÇÃO.....	9
Condição docente: contribuições do PRODOC para uma melhor definição do conceito.....	10
OBJETIVOS.....	18
Objetivo geral.....	18
Objetivos específicos.....	18
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
RESULTADOS.....	24
Texto 01: A condição docente de professoras alfabetizadoras da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.....	25
Texto 02: A avaliação educacional e a condição docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.....	39
Texto 03: Carreira e remuneração como elementos da condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.....	54
Texto 04: Diversidade e condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: gênero, relações étnico-raciais e inclusão de pessoas com deficiência.....	80
Texto 05: Pesquisas de/sobre professoras/es de matemática na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: inferências sobre a condição docente.....	109
Texto 06: O ensino de história e a condição docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.....	125

Texto 07: A condição docente no ensino médio da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: o que dizem as pesquisas?.....	136
Texto 08: A evasão escolar no ensino médio e a condição docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.....	166
Texto 09: A condição docente e a formação das/dos professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.....	188
Texto 10: A condição docente e as construções identitárias de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.....	200
Texto 11: A condição docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e as práticas pedagógicas.....	232
Texto 12: A condição docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e as/os professoras/es iniciantes.....	250
Texto 13: A condição docente na rede estadual de Minas Gerais e o campo da <i>Tecnologia e Educação</i>	263
Texto 14: Uma análise da condição docente a partir de pesquisas sobre formação continuada e desenvolvimento profissional de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.....	286
Texto 15: A dimensão objetiva da condição docente das/dos professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG): o que se sabe sobre a situação dos designados e os impactos da designação?.....	297
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	323
REFERÊNCIAS.....	331
APÊNDICES.....	362
APÊNDICE 1 - FICHA DE “PRÉ-AVALIAÇÃO” DOS RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (2008-2018).....	362
APÊNDICE 2 - ETAPA DE “REFINAMENTO” (FINAL) - AVALIAÇÃO DOS RESUMOS DEFINIÇÃO DAS PRIORIDADES DE LEITURA 1 E 2.....	363
APÊNDICE 3 - CHAVE DE LEITURA PARA AS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA A PESQUISA O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS.....	369
APÊNDICE 4 - Banco de Dados sobre Teses e Dissertações sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (2008-2018).....	371

RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA

Coletivo de Pesquisadoras/es do PRODOC

1. Títulos [*Titles*]:

[TÍTULO ORIGINAL]: O QUE SABEMOS E O QUE NÃO SABEMOS SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS?

[ORIGINAL TITLE IN ENGLISH]: WHAT WE KNOW AND WHAT WE DON'T KNOW ABOUT TEACHING CONDITION OF TEACHERS WHO WORK AT MINAS GERAIS STATE SCHOOL DISTRICT IN BRAZIL?

[NOVO TÍTULO]: O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (2008-2018)

[NEW TITLE IN ENGLISH]: THE STATE OF THE ART ABOUT TEACHING CONDITION OF TEACHERS WHO WORK AT MINAS GERAIS STATE SCHOOL DISTRICT IN BRAZIL (2008-2018)

2. Identificação do relatório

Relatório final do estudo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC), sob coordenação do Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e contemplado na Chamada FAPEMIG 01/2017 – Demanda Universal¹.

¹ Esta pesquisa, ao ser contemplada pela Chamada FAPEMIG 01/2017 Demanda Universal, contou com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), inclusive para o pagamento de uma bolsa de iniciação científica PROBIC/FAPEMIG, bem como do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio do pagamento de bolsas de iniciação científica PIBIC/CNPq.

3. Dados das/dos pesquisadoras/es

Os nomes das/dos pesquisadoras/es que contribuíram, em algum momento, com o desenvolvimento deste estudo do tipo estado do conhecimento e/ou com a redação deste relatório final são os seguintes (em ordem alfabética):

Álida Angélica Alves Leal; Alvanize Valente Fernandes Ferenc; Amanda Martins Amaro; Ana Lúcia de Faria Azevedo; Ana Luiza Gomes de Araújo; Ana Paula Andrade; Ana Paula Salej; Andréa Schmitz Boccia; Bárbara Lima Giardini; Carolina Pasqualini de Andrade; Célia Maria Fernandes Nunes; Darsoni de Oliveira Caligorne; Dina Mara Pinheiro Dantas; Geralda Aparecida de Carvalho Pena; Gilcinei Teodoro Carvalho; Heyde Ferreira Gomes; Inês Assunção de Castro Teixeira (*in memoriam*); Iris Alves de Oliveira Figueiredo; João Valdir de Souza; Júlio Emílio Diniz-Pereira (Coordenador); Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino; Karla Cunha Pádua; Lílian Perdigão Reis; Lívia Raquel França Costa; Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos; Magali Aparecida Silvestre; Margareth Diniz; Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa; Maria José de Paula; Maria José Batista Pinto Flores; Maria Rita Neto Sales Oliveira; Marina Alves Amorim; Maxmüller Coelho Batista; Nayara Macedo de Lima Jardim; Nayara Silva de Carie; Poliana Aparecida Gomes Dias; Raquel Martins de Assis; Samira Zaidan; Santuza Amorim da Silva; Sara Mourão Monteiro; Silvia Conceição Rocha Manoel; Simone Grace de Paula; Suzana dos Santos Gomes e Wágner Ahmad Auarek. Além disso, contamos com o apoio das seguintes bolsistas de iniciação científica: Andréia do Egito (PROBIC/FAPEMIG), Mariany de Oliveira Souza (PIBIC/CNPq) e Natália Maria Avelino (PIBIC/CNPq).

4. Instituição de Execução do Projeto:

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

5. Dados gerais da pesquisa

RESUMO

O principal objetivo deste estudo coletivo do tipo estado do conhecimento desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) foi analisar uma década de produção acadêmica sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) e sistematizar, a partir daí, o que sabemos e o que não sabemos sobre essa temática no estado. Para tal, analisamos, na íntegra, os conteúdos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil entre os anos de 2008 e 2018. Apesar de se tratar de um conceito que,

ao nosso ver, carece de uma definição mais clara e consistente, compreendemos condição docente assim como definido pelo sociólogo argentino Emilio Tenti Fanfani: “um ‘estado’ do processo de construção social do ofício docente”. Partimos do pressuposto que esse conceito tem um enorme potencial para assumir um significado integrador das diferentes dimensões da profissão docente. Ao final da pesquisa, respondemos às seguintes perguntas: quais as principais temáticas privilegiadas nas pesquisas sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, no período entre 2008 e 2018? Tais temáticas se vinculam a quais elementos/aspectos do conceito de condição docente? Quais os principais achados e as conclusões mais importantes dessas pesquisas? A ideia básica desta “meta-pesquisa” consiste em contribuir para uma definição mais clara do conceito de condição docente e para um melhor conhecimento da condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Palavras-chave: condição docente; formação de professores; pesquisa; estado do conhecimento; Minas Gerais

ABSTRACT

The main objective of this research developed by Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) [Research Group on Teaching Profession – PRODOC] was to analyze a decade of academic production about the teaching condition of schoolteachers who work at Minas Gerais State School District and to systematize, from there, what we know and what we do not know about this subject in the state. To do this, we analyzed the contents of Ph.D. dissertations and master's thesis defended in graduate programs in Brazil between 2008 and 2018. Despite being a concept that, in our view, lacks a more clear and consistent definition, we understand teaching condition as defined by the Argentine sociologist Emilio Tenti Fanfani: “a ‘state’ of the process of social construction of the teaching profession.” We started from the assumption that this concept has an enormous potential to integrate different dimensions of the teaching profession. At the end of the research, we answered the following questions: what are the main topics in the research developed between 2008 and 2018 on the teaching condition of schoolteachers who work at Minas Gerais State School District? Are these topics linked to which elements/aspects of the concept of teaching condition? What are the main findings and most important conclusions of these studies? The basic idea of this “meta-research” is to contribute to a clearer definition of the concept of teaching condition and to a better understanding of the teaching condition of schoolteachers who work at Minas Gerais State School District in Brazil.

Keywords: teaching condition; teacher education; research; research review; Minas Gerais; Brazil.

INTRODUÇÃO

O principal propósito deste estudo coletivo do tipo estado do conhecimento desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) foi analisar uma década de produção acadêmica (2008-2018) sobre a **condição docente** de professoras/es² da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) e sistematizar, a partir daí, o que sabemos e o que não sabemos sobre essa temática no estado.

Pretendeu-se atingir esse objetivo por meio do levantamento e análise de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil sobre a **condição docente** de professoras/es da REE-MG, entre os anos de 2008 e 2018. A ideia foi, então, sistematizar, a partir de tais levantamentos e análises, os principais temas pesquisados, a que elementos/aspectos do **conceito de condição docente** eles se vinculam, as linhas de pesquisa, bem como os achados e as conclusões mais importantes desses estudos.

Criado em 1997, o PRODOC reúne pesquisadoras/es de várias instituições universitárias e de redes da educação básica do estado de Minas Gerais e de outras unidades da federação. Desde a criação do grupo, tínhamos clareza de que a “profissão docente” – expressão que deu origem à sigla do nosso grupo de pesquisa (PRODOC) – era o grande “guarda-chuva” sob o qual estariam diferentes dimensões como, por exemplo, a formação, o trabalho, as identidades, os saberes, as práticas etc.

Nesta “meta-pesquisa”, partimos do pressuposto que o **conceito de condição docente** tem um enorme potencial para assumir um significado integrador dessas diversas dimensões que fazem parte da profissão docente.

Condição docente: contribuições do PRODOC para uma melhor definição do conceito

² Conscientes do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotaremos, ao longo deste relatório, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas as vezes que nos referirmos aos profissionais da educação básica e às/aos pesquisadoras/es do nosso grupo de pesquisa, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partiremos do feminino e faremos a diferenciação do masculino: professoras/es; educadoras/es; pesquisadoras/es.

O Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC), constituído por professoras/es de diversas instituições de ensino superior e da educação básica de Minas Gerais e de outros estados da federação, há mais de vinte anos se ocupa da reflexão sobre o que já se convencionou chamar de **condição docente**. A despeito de não ser um termo corrente na literatura especializada – motivo pelo qual uma das tarefas atuais do grupo seja exatamente dar-lhe uma definição mais precisa – muito do que se escreveu sobre o exercício da docência pode perfeitamente se enquadrar nessa terminologia.

Isso pode ser deduzido a partir desta pesquisa desenvolvida pelo nosso grupo e que consistiu em um exaustivo levantamento da produção acadêmica sobre a **condição docente** de professoras/es da rede pública estadual de Minas Gerais. O levantamento foi feito nas principais plataformas de informação sobre pesquisa a partir da seguinte delimitação: pesquisas de mestrado acadêmico e doutorado realizadas entre 2008 e 2018, em programas de pós-graduação *stricto sensu* e que tivessem a docência em escolas da rede pública estadual de Minas Gerais como objeto de estudo. Pretendia-se, com isso, conhecer o que sabemos e o que não sabemos sobre a **condição docente** de professoras/es nessa rede.

Isso posto, com base em algumas sistematizações teóricas, sem desconhecer as suas raízes epistemológicas, as diferentes áreas do conhecimento e as perspectivas de abordagem em que se situam – por exemplo, o que é um conceito no campo da pesquisa científica e da filosofia ou como se formam os conceitos segundo o campo da psicologia – e com base em autoras/es tais como Goode e Hatt (1969), Cheptulin (1982), Lefebvre (1979), Oliveira (1993) e Vygotsky (1998), pode-se afirmar que: um conceito envolve uma representação mental e linguística de uma dada realidade, ainda que não de forma imediata. Essa realidade pode ser descrita por um conjunto de características essenciais e aparentes que lhe dão identidade e que são próprias de uma classe de seres, objetos ou entidades abstratas, em um dado contexto sócio-histórico.

Assim, assumindo o risco de uma síntese simplificada, um conceito, cujo caráter é dinâmico, envolve uma abstração e uma simbolização, historicamente construídas, a partir de diferenciações e generalizações simultâneas de fenômenos das mais diversas ordens. Isso implica, no âmbito da consciência, o reflexo do mundo até mesmo subjetivo e do mundo objetivo – como defendido neste estudo – tendo existência independente daquele âmbito. Nessa concepção, um conceito é resultado da atividade criadora dos sujeitos sócio-históricos, envolvendo reduções na sua referência a fenômenos, coincidindo até determinado ponto com a essência ou com um ou outro aspecto deles, porquanto um conceito não apreende a realidade em sua totalidade.

Em outras palavras, um conceito envolve aspectos ligados à essência/aparência do real ao qual se refere, nas condições históricas das práticas sociais em que se encontra inserido, sendo, portanto, uma construção social. Dentro disso, o tratamento de um dado conceito implica posição filosófico-ideológica pela qual se enfatizam ou não algumas das suas características fenomênicas, quando se trata da sua descrição ou até mesmo da defesa da sua essência.

Pergunta-se, então: o que pode ser denominado por **condição docente**? Ou, em outras palavras, qual é a identidade do real cuja expressão simbólica se traduz por **condição docente**? Quais são as propriedades pensadas e empíricas dessa simbolização?

Compreendemos **condição docente** assim como definido por Fanfani (2010, p. 1): “um ‘estado’ do processo de construção social do ofício docente”. Para ele, “quando se quer estudar a ‘condição docente’, deve-se incluir no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas etc.” (Fanfani, 2010, p. 1). (ver também Fanfani, 2005; Teixeira, 2007). Ainda nas palavras do autor,

[...] como a docência (como qualquer outro objeto social) não existe como essência ou substância cuja verdade deve ser descoberta, mas como construção social e histórica, o que a pesquisa educativa sim pode e deve fazer é reconstruir a lógica das lutas pela definição desse fenômeno social (Fanfani, 2010, p. 2).

Diniz-Pereira (2015) sugeriu, a partir da proposição de Fanfani (2005), que **o conceito de condição docente** integrasse, por meio do uso dos verbos *ser* e *estar* na língua portuguesa e/ou na língua espanhola³, duas noções interdependentes: a condição de *ser* docente – reunindo dimensões subjetivas-objetivas do ser professora e do ser professor – e a condição de *estar* na docência e exercer o trabalho docente – reunindo dimensões objetivas-subjetivas do exercício do magistério.

Ao se reconhecer e levar muito a sério as dimensões subjetivas presentes no magistério, **o conceito de condição docente** não nos deixa esquecer das dimensões objetivas que, muitas vezes, condicionam (sem necessariamente determinar) a docência. Como sugerido no parágrafo anterior, as dimensões objetivas e as dimensões subjetivas da docência estão presentes simultaneamente e dialeticamente nestes dois polos da **condição docente**: a condição de *ser* docente e a condição de *estar* na docência.

Note, então, que a **condição docente** tem duas dimensões inter-relacionadas que funcionam ao mesmo tempo como estruturadas e estruturantes. A primeira dessas dimensões é fortemente (mas, não exclusivamente) subjetiva (o ser docente), pois encontra-se no âmbito das identidades docentes e dos processos de (re)construção identitária. Já a segunda é fortemente (mas, não exclusivamente) objetiva (o estar na profissão docente) e diz respeito às condições de exercício da docência, ou seja, às condições de trabalho. Por um lado, compreender a **condição docente** impõe questionar o local de trabalho (não apenas do ponto de vista geográfico e físico, mas também no que diz respeito à rede de ensino e à escola), o turno de trabalho, o segmento de atuação na educação básica, o tipo de vínculo empregatício, a carreira, o rendimento financeiro (salário) e os demais benefícios, a carga horária semanal de trabalho e a sua organização, dentre outros. Por outro lado, quando se pretende compreender a **condição docente**, é preciso também questionar o perfil socioeconômico e cultural da/do professora/professor, sua socialização primária e secundária, sua formação acadêmica, seu processo de

³ Isto seria impossível na língua inglesa, por exemplo, por esta incluir em um único verbo – o verbo *To Be* – estes dois significados: ser e estar.

profissionalização, sua trajetória no mercado de trabalho, sua prática docente etc.

É importante compreender o quão estruturante são as dimensões objetiva e subjetiva da **condição docente** e o quão necessário é o estudo dessas dimensões, seja para a compreensão da **condição docente**, seja para a análise de outros fenômenos educacionais, inclusive, a qualidade da educação. O que significa, por exemplo, para o seu aluno, para a/o própria/o professora/professor, para a escola e a rede de ensino em que ela/ele trabalha e para a educação de uma maneira mais ampla, uma/um professora/professor ganhar um maior ou menor salário, um salário suficiente ou não para suprir as suas necessidades individuais e familiares, um salário condizente ou não com as suas responsabilidades? E o que significa uma/um professora/professor atuar em uma única escola, ocupando um posto de trabalho estável (efetivo) ou ela/ele atuar em duas ou até mesmo em várias escolas ao mesmo tempo, ocupando um posto de trabalho precário (temporário)? Muitas questões como essas poderiam ser formuladas, demonstrando o quão óbvia e condicionante é a articulação da dimensão objetiva da **condição docente** com a sua dimensão subjetiva, mas também demonstrando a importância de se compreender o universo educativo em que uma/um professora/professor trabalha, bem como o processo de ensino e aprendizagem em que ela/ele juntamente com seus estudantes são protagonistas.

É preciso ressaltar que um estudo sobre a **condição docente** de professoras/es cumpre ainda um papel formativo em relação aos sujeitos históricos presentes nessa condição, esclarecendo-lhes aspectos da sua atividade de trabalho cujo reconhecimento pode ser um contributo para a materialização daqueles processos educativos.

Sendo assim, mesmo trabalhando com um conceito que extrapola a dimensão da “formação” na profissão docente, ainda assim, localizamos esta investigação acadêmica dentro do campo de pesquisa sobre docência e/ou sobre

formação de professoras/es⁴.

Como sabemos, a formação de professoras/es é um campo de estudos relativamente novo no mundo ocidental e no Brasil (Zeichner, 2005; 2009; Marcelo Garcia, 1989; 1998; Diniz-Pereira, 2014). Nos últimos quarenta anos, observa-se uma “extraordinária mudança na natureza do campo de pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos” (Zeichner, 1998, p. 78) e em vários outros países do mundo, inclusive no Brasil (André, 2006; 2007; 2009; André et al., 1999; André e Romanowski, 1999; Brzezinski, 2006; 2014; Brzezinski e Garrido, 1999; 2001; 2006). Como se sabe, a partir dos anos de 1980, começou ocorrer não apenas um crescimento quantitativo dos trabalhos acadêmicos sobre formação de professoras/es, mas também uma mudança de foco nas pesquisas a respeito dessa temática em todo o mundo, trazendo as/os educadoras/es para o centro das investigações (Nóvoa, 1991; 1992; 1997a; 1997b; Santos, 1991). Observa-se, desde então, um aumento do interesse pela questão da subjetividade na formação docente.

Para se compreender melhor a importância desse tema, convém situá-lo em um contexto mais amplo. As rápidas transformações que o mundo vem sofrendo – graças aos impactos da sociedade da informação, do desenvolvimento científico e tecnológico e da internacionalização da economia – fizeram com que o contato intercultural e interétnico passasse a ser um fenômeno bastante comum. No entanto, paradoxalmente, a diversidade cultural passou a conviver com poderosos instrumentos de homogeneização no planeta globalizado e as tensões geradas nessa convivência evidenciaram a estreita ligação entre as questões culturais e as relações de poder (Silva, 1999). Desse modo, discussões no campo da sociologia e da antropologia procuram entender hoje como as identidades culturais e étnicas estão sendo formadas nessa sociedade em transformação e, principalmente, como estão sendo forjadas, quando se trata de grupos socialmente em desvantagem ou dominados culturalmente. Consequentemente, a temática das identidades culturais e étnicas ganhou

⁴ No estudo do tipo estado do conhecimento desenvolvido por Diniz-Pereira (2020; 2022), este autor sugere o uso da expressão “campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores” em vez da utilização da expressão “campo da pesquisa sobre formação de professores” por considerar a primeira mais abrangente e mais próxima daquilo que realmente se investiga na área.

relevância nas últimas décadas e não será tarefa difícil encontrar hoje, no campo da pesquisa sobre docência e sobre formação de professoras/es, trabalhos que enfocam o tema da identidade nacional, étnico-racial, sexual e de gênero.

Além disso, as profundas mudanças no mundo do trabalho também levantam questões a respeito das repercussões dessas reestruturações na construção da subjetividade da/do trabalhadora/trabalhador. Por via de consequência, cresce igualmente o interesse pelos estudos sobre as identidades profissionais no campo do trabalho (Dubar, 2005).

Apesar desse incremento no interesse pela questão da subjetividade na formação docente, constata-se que, entre as pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professoras/es no país, a parcela que utiliza especificamente **o conceito de condição docente** é ainda muito pequena (Diniz-Pereira, 2020; 2022). Justifica-se assim a necessidade da comunidade acadêmica em educação, em geral, e, mais especificamente, a comunidade acadêmica em docência e/ou formação de professoras/es manter o seu olhar atento sobre o que está acontecendo em relação à **condição docente** de professoras/es da educação básica e da educação superior no país. A nossa contribuição para a área, por meio do desenvolvimento desta pesquisa, foi no sentido de ajudar a definir melhor **o conceito de condição docente** – que, ao nosso ver, realmente carece de uma definição mais clara e consistente –, bem como levantar e analisar produções acadêmicas que discutem a **condição docente** de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. A nossa expectativa, ao iniciar esta investigação acadêmica, era que esse movimento acontecesse em “mão dupla”: à medida que esclarecêssemos melhor, para nós mesmos, **o conceito de condição docente**, saberíamos selecionar e analisar melhor a produção acadêmica sobre o tema e, ao longo desse trabalho de seleção e análise das teses e dissertações, **o conceito de condição docente** tornar-se-ia ainda mais claro para as pessoas envolvidas em nossa “meta-pesquisa”. E, ao final de todo esse processo, avaliamos que foi exatamente o que aconteceu.

Dessa maneira, buscamos uma formulação que seja ampla o suficiente para englobar, ao máximo, todos os aspectos sócio-históricos de um trabalho humano específico: a docência. Mas, também, que seja restrita o necessário para

excluir aspectos que não se refiram à identidade própria desse trabalho. Enfim, uma formulação que expresse uma realidade plural englobando várias de suas manifestações, mas destacando a sua singularidade distinta de outras realidades.

A expressão **condição docente** pode ser compreendida como a simbolização de um conjunto de características identitárias referidas à docência, reconhecida em sua forma abstrata e empírica e cuja construção sócio-histórica é condicionada/influenciada pelo contexto em que se realiza, em termos histórico, geográfico, sociocultural, econômico-financeiro, político-ideológico, jurídico e psicológico. Como mencionamos anteriormente, esse conceito implica, então, aspectos objetivos e subjetivos relativos ao ser e ao estar docentes, constituindo a docência como uma categoria própria da/do professora/professor em interação com o aluno – ambos sujeitos socioculturais (Teixera, 1996) e envolvidos no processo de ensinar e aprender. Essa interação é o núcleo essencial do ser e estar docentes, portanto, da **condição docente** (Teixera, 2007), que é uma realidade interacional e intencional. Ela se amplia para além da relação professora/professor-aluno, envolvendo as relações com pares, com as/os dirigentes e com a comunidade escolar.

Além desse núcleo, fazem parte também da natureza essencial da **condição docente**, pelo menos dois outros aspectos, sempre inseridos em um dado contexto sócio-histórico: um tratamento diferenciado dos conhecimentos culturais acumulados pela humanidade como um dos mediadores daquela interação intencional e a especificidade do trabalho humano no processo de ensinar e aprender. Esse contexto condiciona as situações fenomênicas da **condição docente** ligadas ao *ser* e *estar* docentes, envolvendo aspectos como: (a) dialocidade na relação professora/professor-aluno, posturas, valores, sentimentos e sensibilidades; (b) práticas pedagógicas com o uso de recursos diversos para o ensino; (c) produção, consumo e circulação de conhecimentos; (d) formação especializada e precarização, intensificação e condições legais do trabalho da docência em seus aspectos laboral e intencional.

No entanto, o exposto pode levar ao equívoco de se entender que o *ser* e o *estar* docentes implicam aspectos de realidades diferentes ou separadas uma da outra. Ao contrário, o *ser* e o *estar* docentes são indissociáveis e formam uma

unidade. Por ela, a ontologia da **condição docente** se constrói pela/na história do trabalho humano de ensinar e aprender de forma intencional e sistemática por meio da interação professora/professor-aluno.

Assim, **o conceito de condição docente** envolve aspectos gerais, de ordem essencial e estrutural, que se materializam, de forma particular, em condições específicas, de ordem conjuntural. É possível afirmar, então, que a **condição docente** encontra-se em permanente transformação, articulando elementos subjetivos e objetivos, inseridos, tal como mencionado anteriormente, em situações diferentes dos pontos de vista histórico, geográfico, econômico-financeiro, social, cultural, político-ideológico, jurídico e psicológico, relativas ao contexto geral e local em que se situa.

Por questões de parcimônia, validade e fidedignidade na pesquisa científico-tecnológica sobre **condição docente**, selecionam-se características identitárias desse objeto de estudo tendo em vista certa finalidade e certos objetivos. À luz de critérios teleológicos, não apenas a seleção, mas também o tratamento dessas características, se constroem em razão de referenciais teórico-metodológicos assumidos pelas/pelos autoras/es e participantes de um dado estudo.

Em síntese, dos pontos de vista epistemológico-científico e filosófico-ideológico, estreitamente relacionados, a **condição docente** expressa uma realidade humana, interacional e intencional, construída socialmente, e que se apresenta com feições variadas relacionadas ao *ser* e ao *estar* docentes no processo de ensinar e aprender. Tendo por base as considerações anteriores, na pesquisa em pauta, considerou-se importante tratar diferentes aspectos da **condição docente**, limitando-se ao contexto geral das/dos professoras/es da educação básica da rede estadual de Minas Gerais.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Sistematizar o que sabemos e o que não sabemos sobre a **condição docente** de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) a partir da análise de uma década (2008-2018) de produção acadêmica sobre essa temática.

Objetivos específicos

- Levantar e analisar teses e dissertações sobre a **condição docente** de professoras/es da REE-MG defendidas em programas de pós graduação *stricto sensu*, entre os anos de 2008 e 2018;
- Sistematizar, a partir de tais levantamentos e análises, os principais temas pesquisados, a vinculação dessas temáticas com elementos/aspectos do conceito de condição docente, os principais achados e as conclusões mais importantes;
- Sistematizar o que sabemos e o que não sabemos sobre a **condição docente** de professoras/es da REE-MG.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, este estudo se identifica como do tipo estado do conhecimento. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 156), o estado de conhecimento diz respeito

[...] à identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre a temática específica (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

Em relação aos seus limites e possibilidades, essas autoras afirmam:

O estado de conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto de investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo-se assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento de estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

Como sabemos, precisamos realizar, periodicamente, pesquisas do tipo estado da arte ou do tipo estado do conhecimento para avaliar um campo de pesquisa e saber quais as tendências desse campo, quais as ausências (lacunas), quais as/os principais autoras/es o têm influenciado, as principais metodologias que têm sido utilizadas, ou seja, em síntese, o que se sabe e o que não se sabe sobre ele.

A formação de professoras/es por ser, como mencionado anteriormente, um campo de pesquisa relativamente novo, no Brasil e no mundo, precisa ainda mais desse tipo de investigação acadêmica, pois, tais estudos podem ajudar a organizar e a fortalecer o campo.

É importante destacar que a produção acadêmica no campo da pesquisa sobre docência e/ou formação de professoras/es vem sendo sistematicamente analisada no Brasil – por aproximadamente 50 anos ininterruptos! – por meio de alguns estudos do tipo estado da arte, estudos do tipo estado do conhecimento e/ou levantamentos bibliográficos, abrangendo os respectivos períodos: Maria das Graças Feldens: de 1972 a 1981 (Feldens, 1983; 1984); Vera Candau: de 1982 a 1985 (Candau, 1987); Menga Lüdke: de 1988 a 1994 (Lüdke, 1994); Júlio Emílio Diniz-Pereira: de 1980 a 1995 (Diniz-Pereira, 2000); Marli André: de 1990 a 1998 (André, 2006); Iria Brzezinski: de 1997 a 2002 (Brzezinski, 2006); Iria Brzezinski: de 2003 a 2010 (Brzezinski, 2014) e, finalmente, Júlio Emílio Diniz-Pereira: de 2006 a 2015 (Diniz-Pereira, 2020; 2022)⁵.

Neste novo estudo do PRODOC do tipo estado do conhecimento⁶, o primeiro passo da equipe de pesquisa foi definir os descritores que orientaram a busca pelas produções acadêmicas sobre a **condição docente** de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: professoras/es da REE-MG; docência em Minas Gerais; condição docente; trabalho docente; profissão e profissionalização docentes; formação (inicial e continuada) de professoras/es da REE-MG; identidades docentes; socialização e atuação docentes e práticas pedagógicas de professoras/es da REE-MG etc.

Duplas e/ou trios de pesquisadoras/es dessa equipe de pesquisa iniciaram, então, o levantamento de teses e dissertações, defendidas entre 2008 e 2018, em programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*. Como resultado desse levantamento, encontramos 201 trabalhos (178 dissertações de

⁵ É importante ressaltar que as pesquisas coordenadas pelas professoras Marli André e Iria Brzezinski foram encomendadas e financiadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A pesquisa descrita neste relatório não teve, obviamente, a mesma envergadura desses três estudos anteriores que foram realizados por equipes de pesquisadoras/es de diferentes estados brasileiros, contaram com financiamento específico e com condições que certamente não tivemos aqui.

⁶ Ver outros estudos do tipo estado do conhecimento realizados e/ou coordenados por pesquisadoras/es do PRODOC: Diniz-Pereira, 2006; 2020; 2022; Diniz-Pereira; Amaral, 2010; Diniz-Pereira; Soares, 2010; Nunes, 2001; Oliveira, 1992; Silva, Toro; Flores, 2020; Zaidan; Sousa, 2009.

mestrado acadêmico e 23 teses de doutorado) que utilizaram ou no título, ou nas palavras-chave, ou no resumo um ou mais descritores acima relacionados e que, a princípio, em razão disso, tratavam do tema da **condição docente** de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Para organização das informações sobre esses 201 trabalhos selecionados, a pesquisadora do PRODOC e da Fundação João Pinheiro, Marina Alves Amorim, criou um banco de dados em que há informações sobre as fontes consultadas, os descritores utilizados na busca de cada um dos trabalhos, as instituições de ensino superior e os respectivos programas de pós-graduação em que essas pesquisas foram desenvolvidas, o ano da defesa da tese de doutorado ou da dissertação de mestrado, os nomes completos das/dos autoras/es dos trabalhos, bem como das/dos orientadoras/es e coorientadoras/es, o título e subtítulo da tese ou da dissertação, o *link* de acesso ao trabalho ou de direcionamento para busca em arquivo PDF, as palavras-chave e, finalmente, o resumo (ver Apêndice 04).

O passo seguinte foi a realização de um refinamento do levantamento feito anteriormente e, para tal, foram lidos todos os resumos das teses e das dissertações contidos no banco de dados e, para cada resumo, preencheu-se uma ficha (ver Apêndice 01) com informações que nos ajudaram a definir os critérios de inclusão/exclusão dos trabalhos – e, conseqüentemente, a definição inicial do *corpus*⁷ da pesquisa –, bem como o agrupamento deste em temas para o prosseguimento do estudo. Este trabalho foi realizado pelo coordenador da pesquisa e por uma das bolsistas de iniciação científica que apoiaram o desenvolvimento desta investigação acadêmica.

Dessa maneira, os 202 trabalhos⁸ foram agrupados por temáticas, a saber (em ordem alfabética): administração e gestão escolar; alfabetização e letramento; arte e educação; avaliação educacional; carreira e remuneração docente; educação de jovens e adultos; educação do campo; educação e gênero;

⁷ Bardin (1977) define *corpus* como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p. 90).

⁸ Quando a organização do banco de dados já havia sido finalizada, encontrou-se uma outra tese, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2017, também relacionada ao tema da condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) e esta, apesar de não constar nesse banco de dados, foi incorporada ao *corpus* da pesquisa.

educação em ciências; educação e tecnologias; educação inclusiva/educação especial; educação matemática; ensino de... (educação física, ensino religioso, filosofia, geografia, história, língua portuguesa, línguas estrangeiras, sociologia); evasão escolar; financiamento da educação; formação de professoras/es; identidade docente; política educacional; práticas pedagógicas; professoras/es iniciantes; profissão docente; relações étnico-raciais; e trabalho docente (saúde das/dos trabalhadoras/es em educação; sindicalismo docente)⁹.

Duplas, trios e pequenos grupos de pesquisadoras/es do PRODOC assumiram, então, a leitura e análise dos trabalhos inicialmente alocados nos respectivos agrupamentos, de acordo com o interesse delas/deles nos temas organizados anteriormente.

Após a leitura dos resumos de todos esses trabalhos pelas duplas, pelos trios e pequenos grupos, bem como a discussão deles pelo coletivo de pesquisadoras/es do PRODOC, por meio da organização de seminários de pesquisa, definiu-se a distribuição final das teses e dissertações por agrupamento ou “bloco”¹⁰, decidiu-se sobre a prioridade de leitura de cada trabalho em cada agrupamento – ou seja, cada trabalho era classificado como “prioridade de leitura 1” (o trabalho deveria necessariamente ser lido e analisado pela dupla, trio ou pequeno grupo de pesquisadoras/es do PRODOC responsável pelo respectivo agrupamento ou “bloco”) ou “prioridade de leitura 2” (a leitura e análise do trabalho naquele agrupamento ou “bloco” era opcional) –, excluíram-se outros trabalhos (por não serem sobre **condição docente** e/ou por não envolverem professoras/es da REE-MG), decidiu-se pela extinção de alguns agrupamentos e, por fim, sugeriu-se que um novo agrupamento deveria ser organizado: ensino médio (ver Apêndice 2).

⁹ Infelizmente, por diferentes razões, não foi possível contar com a contribuição voluntária de pesquisadoras/es para a leitura e análise das teses e dissertações alocadas em alguns agrupamentos, a saber: administração e gestão escolar; arte e educação; educação de jovens e adultos; educação do campo; educação em ciências; ensino de... (educação física, geografia, língua portuguesa, línguas estrangeiras); financiamento da educação; política educacional; e trabalho docente (saúde das/dos trabalhadoras/es em educação; sindicalismo docente). Algumas dissertações e teses (14, no total) que estavam em agrupamentos “ensino de...” foram incluídas no agrupamento “ensino médio”.

¹⁰ Optou-se pela organização de alguns agrupamentos em “blocos”, por exemplo, os trabalhos alocados nos agrupamentos “educação e gênero”, “educação inclusiva/educação especial” e “relações étnico-raciais” foram reunidos em um único “bloco” denominado “diversidade”.

Ao final dessa nova rodada de refinamento, em que houve a participação de todas/os as/os pesquisadoras/es envolvidas/os nesta investigação acadêmica, chegou-se a um total de 178 trabalhos (158 dissertações e 20 teses).

Sendo assim, em seguida, as duplas, os trios e pequenos grupos de pesquisadoras/es do PRODOC procederam as leituras na íntegra de todos os trabalhos classificados como “prioridade de leitura 1” e alocados nos respectivos agrupamentos e “blocos”, guiados por uma chave de leitura construída coletivamente (ver Apêndice 3).

À medida que as teses e dissertações eram lidas na íntegra, optou-se pela exclusão de outros trabalhos – ou porque estes não discutiam a questão da **condição docente** e/ou por não terem envolvido professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Assim, finalmente, definiu-se o *corpus* da pesquisa com um total de 158 trabalhos, sendo 141 dissertações e 17 teses.

Avaliamos, então, todo o conteúdo dessas produções acadêmicas, como mencionado anteriormente, por meio de uma chave de leitura construída coletivamente e utilizada por todas as duplas, trios ou pequenos grupos. Para a análise de todo esse material, seguimos procedimentos semelhantes ao do estudo de Brzezinski (2014): inicialmente, membros da equipe de pesquisa realizaram em duplas (trios ou pequenos grupos) uma leitura flutuante (Bardin, 1979) de toda a produção acadêmica (dividida em agrupamentos ou “blocos”) e, em seguida, produziram uma síntese dela, em que se explicitaram os objetivos de cada uma das pesquisas, os aspectos/elementos que se relacionavam ao **conceito de condição docente** e os principais resultados. Realizaram-se, então, sessões de leitura coletiva em que as sínteses dessas teses e dissertações foram confrontadas e tomadas como base para o levantamento de categorias dentro de cada agrupamento ou “bloco”. Estabelecidas as categorias, cada dupla (trio ou pequeno grupo) procedeu uma reflexão sobre desdobramentos e limites dessas contribuições a partir de um aprofundamento na análise dos textos.

RESULTADOS

Os resultados deste estudo serão apresentados nas próximas páginas deste relatório por meio de textos escritos por pesquisadoras/es do PRODOC que analisaram os conteúdos das teses e dissertações defendidas entre 2008 e 2018 e que discutem, direta ou indiretamente, o tema da **condição docente** de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Além dos textos produzidos a partir da categorização realizada na fase de refinamento desta “meta-pesquisa”, incluímos, ao final desta parte do relatório, um texto produzido pelas pesquisadoras do PRODOC e da Fundação João Pinheiro (FJP), Marina Alves Amorim, Ana Luiza Gomes de Araújo e Ana Paula Salej, especificamente sobre a **condição docente** de professoras/es designadas/os na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (Texto 15). Para a escrita deste último texto, as autoras seguiram os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa mais ampla e adotaram algumas outras estratégias para encontrar trabalhos que discutissem especificamente essa questão.

Antes de iniciarmos a leitura dos textos com os resultados desta “meta-pesquisa”, recordemos, por meio do quadro a seguir, os últimos governadores do estado de Minas Gerais, suas filiações partidárias, seus perfis e onde eles se encaixam em termos do espectro político-ideológico:

Nome	Período	Partido Político	Perfil/Espectro político-ideológico
Romeu Zema	2023-atual	Partido Novo	Conservador; de direita; ultra neoliberal
Romeu Zema	2019-2022	Partido Novo	Conservador; de direita; ultra neoliberal
Fernando Pimentel	2015-2018	PT	Progressista; de centro-esquerda
Antônio Anastasia	2010-2014	PSDB	Conservador; de centro-direita; neoliberal
Aécio Neves	2007-2010	PSDB	Conservador; de centro-direita; neoliberal
Aécio Neves	2003-2006	PSDB	Conservador; de centro-direita; neoliberal
Itamar Franco	1999-2002	PMDB	Populista; Conservador; de centro-direita
Eduardo Azeredo	1995-1998	PSDB	Conservador; de centro-direita; neoliberal

Observa-se, por meio do quadro acima, que, infelizmente, o estado de Minas Gerais vem sendo governado, nos últimos trinta anos, por políticos conservadores, de direita ou de centro-direita e de orientação neoliberal ou ultra neoliberal (com exceção de um curto período em que o Partido dos Trabalhadores esteve no poder entre 2015-2018) e isto, obviamente, tem implicações nas políticas educacionais adotadas nessa unidade da federação, nesse período. É o que veremos nos textos a seguir.

Texto 01: A condição docente de professoras alfabetizadoras da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Pesquisadoras responsáveis pela escrita desta parte do relatório: Sara Mourão Monteiro, Natália Maria Avelino e Darsoni de Oliveira Caligiorne.

Alfabetização e Letramento se configurou como uma área temática composta pelos estudos realizados por Resende (2012), Martins (2013), Paula (2014) e Silva (2015). Os trabalhos analisados foram produzidos em nível de mestrado em programas de pós-graduação de universidades públicas, na área de Educação.

Os estudos na área da Alfabetização e Letramento buscaram investigar (i) os sentidos e significados atribuídos à atividade docente por professoras alfabetizadoras, (ii) o impacto dos resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) no ambiente escolar, (iii) o programa de formação continuada ofertada pelo Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), e (iv) as práticas de alfabetização, considerando-se as práticas da professora, as práticas recorrentes segundo as pesquisas na área de alfabetização e as orientações da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) por meio das políticas educacionais.

Do ponto de vista das metodologias de pesquisa, os estudos se configuraram como sendo de natureza qualitativa, com predomínio da metodologia estudo de caso. Os principais sujeitos das pesquisas foram professoras/es. Participaram também gestores da escola, representantes da SEE-MG, representantes do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG (CEALE/UFMG) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF (CAEd/UFJF). Os principais procedimentos para a coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação no ambiente escolar. As/Os pesquisadoras/es utilizaram os cadernos de campo, gravações de vídeos e áudios como forma de registro durante as investigações. Como

procedimento de análise dos dados coletados, foram realizadas análise documental, triangulação de dados e construção de núcleos de significação.

Entre a literatura especializada que fundamenta as dissertações/teses analisadas (295 referências citadas), destacam-se as/os seguintes autoras/es: Ana Catarina Pereira dos Santos Cabral, Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Moraes, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Gisele Francisca da Silva Carvalho, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e Paulo Freire, na abordagem das práticas pedagógicas como processos de constituição da identidade profissional docente, do cotidiano da sala de aula e do perfil das professoras alfabetizadoras; Artur Gomes de Moraes, Cecília Goulart, Magda Soares (autora com mais obras referendadas nas pesquisas), Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Marlene Carvalho e Rojane Rojo, que abordam o tema alfabetização e letramento, relacionando-o à incorporação de novos conhecimentos, transformação da cultura de alfabetização, redefinindo práticas e modos de fazer em sala de aula; e as obras de Antônio Nóvoa que se referem à formação de professoras/es como elemento importante para a melhoria na qualidade da educação e para a construção da identidade docente.

Os trabalhos abordaram temáticas que problematizam a prática docente em alfabetização: (a) posturas, valores, construção de novas práticas e saberes, e o domínio de competências para o exercício da função docente em alfabetização; (b) o papel do estado para a constituição de políticas de formação inicial e continuada, prescrição da prática pedagógica nas políticas educacionais e estabelecimento de metas a serem alcançadas pelos alunos; (c) formação inicial e continuada, intensificação do trabalho docente e as condições de trabalho, profissionalização dos docente; (d) sistema de prêmios e recompensas correspondente ao ofício, interesses, relações de força e estratégias, identidade.

Nosso estudo aponta que as políticas públicas para alfabetização e letramento implementadas pela SEE-MG, na década de 2000, trouxeram impactos para a **condição docente** das/dos professoras/es alfabetizadoras/es no estado de Minas Gerais. Essas políticas geraram tensões no ambiente escolar e orientaram as práticas das professoras/es alfabetizadoras/es. Apesar de impactarem a docência, essas políticas não a condicionaram visto que as

orientações vindas da SEE-MG eram ressignificadas por meio da subjetividade dessas/desses professoras/es. As trajetórias de vida, experiências profissionais, os saberes e as interações construídas no ambiente escolar por esses sujeitos também impactam em suas práticas. Sendo assim, o estudo nos revelou que as dimensões do *ser* docente e *estar* na docência não acontecem de maneira isolada. As políticas públicas e as outras dimensões mais objetivas relacionadas ao *estar* na docência auxiliam também na constituição da subjetividade das/dos professoras/es do mesmo modo que as dimensões mais subjetivas constituem uma lente de interpretação das dimensões mais objetivas.

Esta parte do relatório se estrutura em três partes: em primeiro lugar, apresentamos o contexto educacional das produções acadêmicas analisadas; em seguida, os principais resultados e conclusões dessas produções; na terceira parte, analisamos o que nos revelam as pesquisas acerca da **condição docente** de professoras/es alfabetizadoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Por fim, são apresentadas algumas considerações a esse respeito.

O contexto educacional da produção acadêmica

As pesquisas compartilham de um mesmo contexto educacional: baixos índices de alfabetização das crianças matriculadas nas escolas públicas, considerado um desafio educacional para o país e para o estado de Minas Gerais. Diante desse cenário, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) buscou enfrentar tal desafio implantando diferentes proposições políticas, na década de 2000.

A fim de atender a Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, foi implantado em Minas Gerais, no ano de 2004, o ensino fundamental de nove anos, alterando a idade para se iniciar o ensino formal da língua escrita de 7 para 6 anos de idade. Sendo assim, os anos iniciais do ensino fundamental foram organizados em dois ciclos: o Ciclo Inicial de Alfabetização, com duração de três anos (1º ao 3º anos) e o Ciclo Complementar, com dois anos de duração (4º e 5º ano). Atendendo à demanda da SEE-MG, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG) elaborou duas coleções para auxiliar a formação das/dos

professoras/es. A primeira coleção – *Instrumentos da Alfabetização* – visou orientar a organização do ciclo inicial de alfabetização na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Essa coleção é composta por seis volumes, contendo diretrizes pedagógicas para o trabalho com alfabetização. A segunda coleção – *Fundamentos da Alfabetização* – visou divulgar os fundamentos teóricos que embasaram as diretrizes pedagógicas.

À medida que o ensino fundamental de nove anos foi sendo implantado, surgia a necessidade de construir um programa para avaliar esse ciclo inicial. É nesse contexto que, em 2005, foi implantado o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) – uma avaliação externa para monitorar os níveis de alfabetização escolar dos alunos. Essa avaliação é realizada até hoje pela SEE-MG e faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Na época da implementação das políticas, a avaliação foi desenvolvida por meio de uma parceria entre a SEE-MG, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o CEALE/UFMG. A avaliação do PROALFA identifica os níveis de aprendizagem em relação à leitura e à escrita dos alunos e é parte da estratégia da SEE-MG para alcançar a meta de que em Minas toda criança saiba ler e escrever até os oito anos de idade. Os testes são anuais e aplicados em alunos das redes estadual e municipais nas escolas urbanas e rurais e identificam o nível de aprendizado de cada aluno.

Os resultados das avaliações do PROALFA evidenciaram que a maioria dos alunos das escolas públicas mineiras se encontrava com baixos níveis de proficiência em alfabetização e letramento, o que foi interpretado pela SEE-MG como sendo necessário algum apoio para que os alunos alcançassem o nível recomendável de proficiência na leitura e na escrita, segundo a métrica de proficiência determinada na avaliação. Diante disso, os gestores da SEE-MG construíram um plano estratégico para reverter esse quadro de baixos índices na alfabetização e é nesse cenário que, em 2007, foi implantado o Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP-ATC).

O PIP-ATC tinha como objetivo construir intervenções junto à escola por meio de um acompanhamento por parte de uma equipe de apoio pedagógico. Essa equipe de apoio acompanhava a/o professora/professor

alfabetizadora/alfabetizador e as práticas pedagógicas realizadas, discutindo e trabalhando pontualmente as principais lacunas observadas nos resultados do PROALFA. O Programa atendia prioritariamente as superintendências com os piores resultados nas avaliações.

Essas três políticas educacionais adotadas pela SEE-MG (Figura 1) constituem o contexto educacional das pesquisas analisadas e impactam diretamente a/o professora/professor alfabetizadora/alfabetizador e a sua **condição docente**.



Figura 1 – As políticas para alfabetização implantadas nos anos 2000 pela SEE-MG.

Principais resultados e conclusões das pesquisas analisadas

Os trabalhos analisados nesta “meta-pesquisa” evidenciaram tensões geradas nas escolas pelas cobranças da SEE-MG por resultados nas avaliações externas e pelo cumprimento das diretrizes pedagógicas contidas nos documentos produzidos para orientar a prática pedagógica em alfabetização e letramento.

Na dissertação “*PROALFA: Avaliação e Propostas Pedagógicas*”, por exemplo, concluiu-se que a avaliação da alfabetização feita pelo estado – por meio do PROALFA – teve um grande impacto na prática docente e no trabalho das/dos demais profissionais na escola. Constatou-se que “[...] são muitos os

relatos de profissionais que se sentem constrangidos com a precariedade que vivenciam em sala de aula, sob a pressão por resultados” (Martins, 2013, p. 198). Além de ter sido identificado a falta de conhecimento dos mecanismos e estratégias da avaliação promovida pelo estado por parte das/dos profissionais, a impermanência do quadro efetivo dessas/desses profissionais não garante a reconstrução das práticas escolares implicadas na aprendizagem dos alunos. Segundo a autora,

As instituições que foram alvo desta pesquisa apresentaram muita mudança no quadro de profissionais que trabalham com o 3º ano. A grande maioria de coordenadores também foi alterada, conforme relatamos. Não há como garantir consistência pedagógica se há uma insegurança em assumir turmas de alfabetização devido à grande pressão exercida sobre os professores pelos resultados que têm de atingir no PROALFA (Martins, 2013, p. 199).

As professoras relataram em seus depoimentos que a avaliação PROALFA trouxe outra perspectiva de trabalho com os textos em sala de aula. A abordagem dos gêneros textuais nas atividades de sala de aula parece ser uma evidência do efeito do programa de avaliação externa na construção da prática docente. No entanto, a autora sugere que tal efeito pode ser considerado um indício do pouco domínio dos fundamentos da alfabetização por parte das professoras e da dificuldade que têm os gestores do sistema, e aqueles que atuam na escola, na promoção da formação das/dos professoras/es no contexto escolar.

Outro aspecto que revela a tensão entre implantação da avaliação externa, prática docente e aprendizagem dos alunos foi a realização de simulados para que eles aprendessem a resolver as questões dos testes de alfabetização. Ao que tudo indica, esse exercício passou a fazer parte da rotina de trabalho em sala de aula. Segundo a autora, “[...] esses simulados são recomendados pela SEE, o que sinaliza para a importância atribuída a eles!” (Martins, 2003, p. 199), sem contudo considerar que, na interação em sala de aula, as professoras atuam de forma diferente para promover a aprendizagem dos alunos. Por fim, as/os pesquisadoras/es destacam que a implantação da política de avaliação da alfabetização no estado de Minas Gerais envolveu também um sistema de

premiação no cálculo do benefício das professoras, usando-se o resultado do desempenho dos alunos nas provas do PROALFA. Esse “sistema de recompensa” acaba por gerar atitudes de mascaramento de resultados da aprendizagem (Martins, 2013; Paula, 2014).

Observou-se também que a política de monitoramento estendeu-se ao planejamento da/do professora/professor, no qual passou a ser necessária a abordagem do ensino centrado nos gêneros textuais, como mencionado acima, e as capacidades linguísticas definidas na diretriz curricular formulada em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFGM). Encontramos, por exemplo, no trabalho *“Sentidos e significados da atividade docente constituídos por uma professora alfabetizadora no contexto da rede pública estadual de Minas Gerais”* uma análise sobre como as diretrizes enviadas pela SEE-MG se tornaram um conjunto de prescrições que colocam a professora alfabetizadora no lugar de executora de um currículo estabelecido sem que as condições de trabalho proporcionassem espaços coletivos de elaboração e reflexão docente.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico, elaborado de forma desconectada da realidade escolar, tornou-se um conjunto de prescrições que, sem manter relação com os reais desafios enfrentados pelas professoras em sala de aula, se configurou como mais um obstáculo para o desenvolvimento profissional. Para a autora, as prescrições da SEE-MG

[...] causam tensão e geram clima de ansiedade na escola, pois esta se vê refém de uma política que cobra resultados, pressiona e não oferece as condições objetivas para a realização de um trabalho que, de fato, atenda às peculiaridades e necessidades da sua clientela! (Resende, 2012, p. 140).

No trabalho *“A política de formação de professores do programa de intervenção pedagógica – alfabetização no tempo certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais”*, a autora também ressalta a redução do protagonismo das professoras e o caráter prescritivo dos encontros realizados pela SEE-MG: “O destaque dado à palavra ‘treinamento’ como foco do Programa parece reforçar o caráter prescritivo das recomendações e instrucional dos

materiais desenvolvidos para a formação continuada de professores do PIP” (Paula, 2014, p. 59). Em decorrência do que foi apontado acima, os resultados das pesquisas indicam que a discussão em torno dos desafios enfrentados na prática docente (inclusão, estratégias pedagógicas apoiadas nos processos de desenvolvimento dos aprendizes e outros) não fez parte ou esteve pouco presente nos encontros de formação promovidos pela SEE-MG.

Para Paula (2014), no modelo de formação implantado pelo estado,

O protagonismo do professor se reduz, ao responder às questões, a emitir sua opinião ou sugerir atividades que são discutidas nos grupos de trabalho das oficinas, mas não são nem mesmo sistematicamente registradas para posterior socialização entre eles. No material recebido para viabilizar o acompanhamento das atividades solicitadas, alguns professores realizam registros pessoais. Ao final, variados modelos de avaliação dos repasses são aplicados, porém a maioria carece de objetividade. (Paula, 2014, p. 98)

Ao analisar os dados de sua pesquisa, a autora chama atenção para a necessidade de se pensar a formação a partir da escuta e diálogo com as/os professoras/es para promover reflexões baseadas nos desafios e demandas presentes no cotidiano das/dos docentes. Para a pesquisadora, a formação de professores/as deve “[...] abrir caminho para trajetórias profissionais com menos percalços e experiências de fracasso no enfrentamento de situações sociais que, mesmo extrapolando o âmbito da escola, nela interferem” (Paula, 2014, p. 133).

As pesquisas concluíram ainda que, embora em sala de aula as professoras assumiram atitudes movidas pela cobrança por resultados de aprendizagem, elas privilegiavam as interações com os alunos para promover a aprendizagem: “Ela envolvia os alunos nas tarefas de forma a levantarem hipóteses, darem opiniões, pensarem sobre as respostas” (Silva, 2015, p. 145). As pesquisas revelam, então, que, mesmo em situação de pressão, as/os professoras/es colocam em movimento um processo de apropriação das diretrizes que leva em conta, além do conhecimento que têm sobre as capacidades propostas da matriz curricular, as experiências docentes anteriores, a troca e orientação de professoras/es mais experientes, informações de meios de divulgação dos fundamentos e metodologias da alfabetização, bem

como a formação inicial. Silva (2015), em conclusão, aponta que:

Não podemos deixar de considerar que as prescrições das políticas educacionais têm influenciado, de certa maneira, a prática dos professores alfabetizadores, que têm buscado uma forma de conduzir seu trabalho. Porém, mesmo sendo influenciadas pelos discursos oficiais estas práticas também são marcadas pela experiência dos docentes e pelo cotidiano da sala de aula, espaço único, de movimento. Os professores não têm ficado estáticos diante deste contexto. Eles têm tomado decisões e demonstrado uma recorrência com relação a busca de saídas para as situações ocorridas em sala de aula. (Silva, 2015, p.148)

Do ponto de vista dos sentidos atribuídos pelas professoras, Paula (2014) observou que a visão de aprendizagem da língua escrita e das interações no contexto escolar influenciam na forma como elas percebem o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, mesmo reproduzindo o discurso acadêmico de que alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis, a professora participante da pesquisa revela a crença na ideia de que a alfabetização deve ser desenvolvida antes do letramento.

Na pesquisa de Resende (2012), podemos observar que a percepção das professoras sobre o que ocorre em sala de aula é informada pela visão que elas têm dos processos interativos. Ao analisar as dificuldades de se encaminhar as atividades com as crianças, por exemplo, a professora acredita “[...] que os maiores impedimentos para o alcance dos objetivos de suas aulas se resumem à indisciplina dos alunos, ou seja, eles possuem dificuldades de concentração que os impedem de ouvir e seguir as orientações dadas em aula” (Resende, 2012, p. 131). Nesse sentido, “[...] a professora compreende a orientação de se trabalhar com agrupamentos em sala de aula como uma forma de disposição física dos alunos e como uma maneira de promover a socialização daqueles que apresentam dificuldades para aprender” (Resende, 2012, p. 131). Por fim, as pesquisas apontam também que a história de vida e a educação recebida na família são elementos fundantes da construção dos sentidos e significados atribuídos pelas professoras ao fazer docente, bem como as características pessoais e a visão de mundo que as orientam.

Condição docente de professoras alfabetizadoras da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais – o que revela a produção acadêmica

As produções sugerem que o *estar* na docência no período analisado foi fortemente impactado pelas políticas educacionais implementadas pela SEE-MG que trouxeram modificações no ambiente escolar e no fazer docente. A implementação das diretrizes pedagógicas pautadas na perspectiva do ensino adotada pelo estado se pautou por um forte monitoramento da prática docente e da aprendizagem dos alunos. Tais ações se pautaram pela cobrança, por parte dos analistas educacionais, de planejamentos de ensino elaborados apenas para indicar as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos estudantes em um determinado período de tempo. O processo de aprendizagem da língua escrita pelos estudantes, o contexto e as especificidades de cada turma, os desafios enfrentados no cotidiano e as estratégias didáticas que as professoras colocavam em prática da alfabetização eram deixados de lado. Dessa maneira, o saber elencar as habilidades de alfabetização e letramento caracterizou o trabalho docente da/do alfabetizadora/alfabetizador em um momento em que se pretendia contribuir para a construção, no contexto escolar, de uma perspectiva de ensino que associa alfabetização e letramento como dois processos constitutivos da aprendizagem inicial da língua escrita, tal como expõe Soares (2004) em um de seus textos:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas

caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (Soares, 2004, p. 16).

No entanto, o que as pesquisas acadêmicas evidenciaram é que a comunicação e discussão dessa perspectiva de ensino ocorreu por meio de estratégias de implementação de políticas baseadas em definição de diretrizes pedagógicas e em sistemas de monitoramento da prática e da aprendizagem que se configuraram mais como uma prescrição do trabalho docente do que a promoção do entendimento e reflexão das propostas de ensino e os desafios enfrentados em sala de aula.

Tomemos como referência a avaliação em alfabetização – o PROALFA – que representou mais uma estratégia de monitoramento da prática docente do que de acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Ao determinar o fazer docente alfabetizador, por meio de programas de incentivos ligados aos vencimentos das/dos professoras/es, o PROALFA fez surgir instrumentos avaliativos na escola modelados que se configuram como simulados e treinos para a realização das avaliações externas. Além disso, as pesquisas apontam que os profissionais passaram a se sentir inseguros para assumir turmas do 3º ano, etapa em que o PROALFA é aplicado de forma censitária, dada a pressão que a avaliação exerce na imagem da/do professora/professor.

Outro fator que torna ainda mais críticas as estratégias de implementação de políticas públicas, como as que foram estabelecidas pela SEE-MG nos anos 2000, é a desconsideração da conjuntura escolar na qual se insere o trabalho docente. Os resultados das pesquisas analisadas nos levam a acreditar que não se pode enfrentar o problema do fracasso em alfabetização – o que, em geral, tem motivado as propostas políticas na área da educação – sem levar em consideração as condições reais de trabalho na escola que incluem os desafios elencados pelas professoras: o atendimento aos alunos com dificuldades de

aprendizagem e alunos com deficiência, a construção da relação com as famílias e a aproximação da comunidade escolar e, principalmente, a valorização salarial da professora, plano de formação que permita às professoras alfabetizadoras a continuidade de seus estudos acadêmicos e o desenvolvimento profissional. Gostaríamos de destacar a necessidade de as políticas públicas e os programas de formação de professoras/es dialogarem com as experiências e os desafios enfrentados na escola.

Se, por um lado, percebemos que o *estar* na docência pode ser moldado pelos impactos gerados no ambiente escolar de políticas educacionais formuladas pelo estado, por outro lado, os resultados das pesquisas nos permitem afirmar que as políticas educacionais podem ser ressignificadas, na prática docente, pelas professoras. Os elementos subjetivos e mais significativos que refletem o *ser* docente nesse processo de ressignificação são: a trajetória de vida, a identidade docente dos sujeitos, as expectativas e os saberes docentes. Entendemos que as identidades e as experiências profissionais das/dos professoras/es alfabetizadoras/es constituem uma rede de referências para seu fazer e suas atitudes em sala de aula. Assim, acreditamos que, apesar das tensões geradas pela implementação da avaliação em alfabetização e do controle da ação do planejamento pedagógico pela SEE-MG, as/os professoras/es ainda conseguem construir suas práticas no contexto dinâmico da sala de aula.

Considerações finais

A partir dos trabalhos analisados, o que pode ser afirmado sobre a condição docente de professoras/es alfabetizadoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, no período analisado, é, em primeiro lugar, que as políticas educacionais de alfabetização implantadas no estado de Minas Gerais (avaliação externa, diretrizes pedagógicas apoiadas em novos paradigmas de ensino inicial da língua escrita e intervenções nas escolas – recompensa, PIP e acompanhamento centralizado das práticas escolares) impactaram fortemente a

condição docente das professoras alfabetizadoras (principalmente, o *estar* na profissão docente). Elas também nos ajudam a compreender nuances da apropriação subjetiva das/dos professoras/es de tais políticas que expressam a condição docente do ponto de vista do ser alfabetizadora/alfabetizador.

Nesse sentido, este estudo contribui para a elucidação sobre como a condição docente está imbricada na construção da prática pedagógica. Não podemos apreender a ação pedagógica considerando-a como uma produção em si mesma, baseada apenas por sua natureza instrutiva e/ou formativa. Sabendo que há elementos internos e externos que moldam a docência, seremos capazes de nos aproximar do que é substancial nos problemas educacionais que persistem a despeito das políticas e programas implantados pelos governos federal, estaduais e municipais, nas práticas de ensino que historicamente não se alteram em sala de aula e também nas alternativas que vão se estabelecendo pelas ações das/dos profissionais que atuam nas escolas públicas.

As pesquisas que fizeram parte do corpo de análise deste estudo mostraram que (i) o desenvolvimento das capacidades necessárias para o processo de aprendizagem dos alunos e um tipo de abordagem dos textos escritos não podem se transformar em listas de habilidades/conteúdos do planejamento da/do professora/professor por meio da vigilância de uma equipe técnica das secretarias estaduais; (ii) os indicadores da aprendizagem escolar em alfabetização e letramento necessários para o acompanhamento da qualidade do ensino público, quando tomados como parâmetros para políticas neoliberais de “recompensar” (sic) o trabalho docente, podem gerar insegurança e ter um efeito contrário na valorização da carreira profissional; e (iii) as ações de formação continuada quando assumem um caráter prescritivo tendem a ser vistas com desconfiança e descrédito pelas/pelos professoras/es, desestimulando a continuidade da formação voltada para o desenvolvimento profissional.

Este estudo indica que não se pode enfrentar o problema do fracasso em alfabetização, o que em geral tem motivado as propostas políticas na área da educação, sem levar em consideração as condições objetivas de trabalho docente, as experiências anteriores e as crenças das/dos alfabetizadoras/es

(componentes da condição docente) na implementação de propostas e/ou paradigmas de alfabetização no campo escolar, quando feita por meio de implementação de políticas de diretrizes curriculares, de monitoramento da aprendizagem e de programas de formação.

Referências

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 24, p. 159-168, 2015.

FANFANI, Emilio Tenti. Condição docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MARTINS, Ana Cláudia Osório. **PROALFA: Avaliação e Propostas Pedagógicas** (2009 - 2011). Orientador: Lúcia Furtado Mendonça Cyranka. 2013. 316 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

PAULA, Elisabeth Queiroz de. **A política de formação de professores do Programa de Intervenção Pedagógica-Alfabetização no Tempo Certo da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais**. Orientador: Eliane Medeiros Borges. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PRODOC - Grupo de Pesquisa sobre Produção e Condição Docente, Coletivo de pesquisadoras/es do. O estado do conhecimento sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Minas Gerais: o estágio atual da pesquisa. *In*: Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil, 4., 2021, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2021. v. 4, p. 1-10.

RESENDE, Márcia Aparecida. **Sentidos e significados da atividade docente constituídos por uma professora alfabetizadora no contexto da rede pública estadual de Minas Gerais**. Orientador: Carlos Henrique de Souza Gerken. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.

SILVA, Leandro Malaquias da. **Práticas de Alfabetização em uma turma do 1º ano do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola da rede estadual de Minas Gerais**. Orientador: Vânia Aparecida Costa. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Texto 02: A avaliação educacional e a condição docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Pesquisadoras/es responsáveis pela escrita desta parte do relatório: Suzana dos Santos Gomes; Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino; Heyde Ferreira Gomes; Maxmüller Coelho Batista.

Esta parte do relatório tem como referência a análise de teses e dissertações sobre o agrupamento avaliação educacional e os descritores de avaliação de desempenho docente, avaliação interna, avaliação externa e avaliação formativa. A metodologia da pesquisa do tipo estado do conhecimento envolveu o estudo exploratório de 22 pesquisas, sendo 7 teses e 15 dissertações produzidas no período de 2008 a 2018.

O período de análise do presente estudo abrange o contexto histórico marcado pelas reformas de estado em Minas Gerais que impulsionaram profundas mudanças na educação, alterando o vínculo entre estado e sociedade. Portanto, analisar as reformas educacionais implica em verificar elementos constitutivos da reforma de estado e, além disso, retomar indagações políticas e econômicas que envolvem posicionamentos a favor e contrários em diferentes contextos e práticas sociais (Afonso, 2014; Brooke, 2012; Freitas, 2007; Ball, 2002).

A reforma implantada na educação brasileira instituiu novas práticas pedagógicas condizentes com o cenário instaurado a partir da década de 1990. Apesar de Tripodi (2012) destacar que o interesse do estado pela avaliação tem origem em 1930, a avaliação sistêmica institucional se concretiza em meados dos anos de 1990, com a reforma de estado brasileiro que propiciou a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir da consolidação do Saeb, ocorreu uma proliferação de sistemas de avaliação nas demais esferas políticas.

Nessa perspectiva, Minas Gerais foi um dos primeiros estados a propor a criação de um programa de avaliação “[...] cujos princípios pautavam-se no modelo administrativo empresarial, gerencialista e com o objetivo de adequar as

escolas às exigências da reestruturação produtiva, tornando-as mais eficazes e eficientes” (Borges, 2016, p. 159). A concretização desse programa de avaliação de Minas Gerais ocorreu em 2000, quando o então governador Itamar Franco deliberou a Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000, que regulamentava o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Naquele mesmo ano, o governo, por meio da Resolução nº 104, de 14 de junho, criou o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) que “[...] pretendia verificar a eficiência e a qualidade do ensino no estado de Minas Gerais, a partir dos resultados do desempenho das escolas nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio” (Fernandes, 2017, p. 65).

Torna-se relevante destacar que esse cenário enfatizou demandas por mudanças no quadro implementado por essa política de modo que os resultados das avaliações foram compartilhados e não foram vistos como “resultados finais”, mas como meio de promoção ao desenvolvimento de práticas educativas que promovessem efetiva aprendizagem dos estudantes.

Percurso metodológico

A presente pesquisa se caracteriza como estudo exploratório, de abordagem qualitativa, realizada por meio de levantamento do tipo estado do conhecimento. O levantamento de dissertações e teses sobre avaliação educacional teve como resultado 15 dissertações e sete teses, totalizando 22 estudos. Os critérios para inclusão dos estudos foram: ser sobre a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) e abordar a **condição docente**. Nesse sentido, procurou-se responder o seguinte problema de pesquisa: como as políticas de avaliação educacional implementadas na REE-MG interferem na **condição docente**?

A Tabela 1 apresenta o mapeamento das dissertações e teses realizadas no período de 2008 a 2018.

Tabela 1 – Mapeamento de teses e dissertações sobre Avaliação Educacional

2008	1
2009	2
2010	2
2011	0
2012	1
2013	3
2014	3
2015	3
2016	2
2017	4
2018	1
TOTAL	22

Fonte: Pesquisa Condição Docente - Prodoc 2020/2021.

Quanto à abordagem da pesquisa, 15 foram caracterizados por estudos qualitativos e 7 por estudos envolvendo a abordagem qualitativa e a quantitativa (Tabela 2).

Tabela 2 - Modalidade de pesquisa

Qualitativa	15
Quantitativa	0
Qualitativa/Quantitativa	7
TOTAL	22

Fonte: Pesquisa Condição Docente - Prodoc 2020/2021.

Sobre as instituições de realização dos estudos, verificaram-se as seguintes: seis pesquisas foram defendidas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); cinco na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); quatro na Universidade Federal de Uberlândia (UFU); duas na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas); duas na Universidade Federal de Viçosa (UFV); seguido de um estudo defendido na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), na Universidade Estadual de São Paulo (USP) e na Fundação João Pinheiro (FSP), respectivamente (Tabela 3).

Tabela 3 - Instituições de defesa das pesquisas

Universidade	Estado	nº
Universidade Federal de Viçosa	MG	2
Universidade Federal de Uberlândia	MG	4
Universidade Federal de Minas Gerais	MG	6
Universidade Federal de Juiz de Fora	MG	5
Universidade do Estado de Minas Gerais	MG	1
Universidade de São Paulo	SP	1
Universidade Católica de Minas Gerais	MG	1
Fundação João Pinheiro	MG	1
Universidade Federal Triângulo Mineiro	MG	1
TOTAL		22

Fonte: Pesquisa Condição Docente - Prodoc 2020/2021

A leitura das teses e dissertações culminou com a seleção de categorias de análise. Desse modo, quatro estudos abordaram avaliação de desempenho docente; nove estudos abordaram avaliação interna; quinze estudos abordaram avaliação externa e nove estudos indicaram em suas análises a modalidade de avaliação formativa.

Apontamentos introdutórios sobre avaliação educacional

O termo avaliação educacional se constitui de duas palavras. Na palavra *avaliação*, constata-se a junção de duas ações, a de dar o aval e a ação empreendida. Nesse sentido, a avaliação traz na sua concepção uma expressão valorativa (Casali, 2007). Ao associar à palavra *educacional*, a lógica do termo avaliação educacional assume o pressuposto de que a avaliação sempre constituiu um desafio constante, pressupondo escolhas diversas, pautadas por concepções e pelas definições das políticas públicas.

Nesse sentido, a avaliação educacional pode ser compreendida tanto no âmbito micro da escola, nas atividades realizadas cotidianamente na sala de aula, como também no âmbito macro, que poderá configurar em aspectos de análise da instituição em âmbito local que repercutirá em dados mensuráveis para a nação e também de classificação internacional.

A avaliação educacional permite tecer análises diversas sobre os resultados alcançados e, sobretudo, repensar o processo avaliativo. Por meio

dessa compreensão, a avaliação educacional pode ser analisada sob vários prismas que se interconectam, entre eles, destacam-se: avaliação de desempenho docente, avaliação interna, avaliação externa e a avaliação formativa. Nessa lógica, na análise sobre a avaliação educacional, diferentes perspectivas são evidenciadas que vão desde

[...] o ponto de vista estritamente didático e das estratégias de avaliação da aprendizagem escolar até questões epistemológicas, sociais e políticas que estão implicadas na instituição educacional e em outras instituições que envolvem relações de saber-poder (Lordêlo; Dazzani, 2009).

Nesse sentido, a mensuração da avaliação não pode ser vista apenas por um foco, mas sua complexidade envolve vários aspectos. A partir dessa perspectiva, o *site* do Ministério da Educação – MEC¹¹, ao caracterizar a avaliação, apresentou cinco perspectivas que elucidaram a avaliação sistêmica e destacou os aspectos que interferem na avaliação. Com esse entendimento, as condições gerais das infraestruturas das escolas, que envolvem também os equipamentos necessários aos laboratórios e bibliotecas, foram inseridos. Outro aspecto destacado foram as condições relativas ao ambiente das escolas, que foram descritas em duas dimensões: a primeira evidencia os aspectos físicos que devem levar em consideração a sua localização, iluminação, sonoridade e ventilação; e, na outra dimensão, os aspectos sociopolíticos que concernem às relações da gestão democrática, do envolvimento da comunidade, da valorização das/dos trabalhadoras/es educacionais, também sobre a autoestima dos alunos, dentre outros. Nessas mesmas perspectivas, os outros aspectos relacionavam-se à possibilidade de acesso aos livros didáticos pelos estudantes e também a outras fontes impressas de conhecimento.

A premissa colocada pelo Ministério da Educação (MEC) ressalta que avaliação educacional é decorrência de interações de aspectos que permeiam todo o processo educativo. Porém, vale destacar que, muitas vezes, eles não são

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13565-avaliacao>. Acesso em 23 set. 2022.

elucidados nos resultados e o que transparece é uma visão hegemônica da avaliação que não leva em consideração esses aspectos salientados pelo MEC. A avaliação educacional é considerada relevante para redimensionar as ações pedagógicas. Porém, muitas vezes, ela fica subsumida em números e essa opção, no Brasil, se efetiva em um cenário caótico.

Outro aspecto que descaracteriza a avaliação educacional se verifica quando se associam os seus resultados ao discurso simplista da qualidade de ensino, ao considerar somente a mensuração individual em detrimento do resultado coletivo e, também, ao não considerar as condições específicas que determinam os meios para o alcance do objetivo (Cunha, 2009).

Destarte, nessa lógica, a avaliação educacional muitas vezes está atrelada:

[...] à Avaliação de Desempenho, ferramenta gerencial tida como essencial para o aprimoramento profissional e institucional, o que se consegue são processos frágeis que não avaliam, no sentido de aferir e mensurar o desempenho profissional com vistas a incentivar o desenvolvimento e a busca da realização individual e, na mesma medida, o alcance dos objetivos institucionais. Têm-se, isso sim, processos que acabam por justificar mediocridades e por desconhecem esforços e crescimento individuais (Araujo, 2008, p. 97).

Como se vê, a qualidade educacional, dessa maneira, assume “[...] uma cultura de avaliação e meritocracia sem os mecanismos necessários à construção concreta da melhoria da oferta educacional e das condições de trabalho e capacitação dos trabalhadores docentes” (Santiago, 2015, p. 122). Com esse entendimento, a avaliação educacional, tão importante no processo de ensino e de aprendizagem, se perde na mensuração dos resultados.

A condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Pretende-se, nesta seção, discutir a **condição docente** na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais – REE-MG articulada à questão da avaliação educacional. Para tanto, foram consideradas as pesquisas realizadas no período 2008-2018. O estudo realizado atesta que a **condição docente**, no campo da avaliação educacional, é resultado do período histórico vivenciado no país e

assumido pelo estado que utilizou a política de avaliação como instrumento de reforma financiado pelas agências internacionais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a política de avaliação adotada pelos governos de Minas Gerais instaurou novos desafios à profissão docente, visto que a condição implementada por essa política redimensionou a carreira docente, impondo novas formas de organização do trabalho escolar, da gestão pedagógica, dentre outros, a partir dos resultados aferidos pelas avaliações externas. Verificou-se que

[...] essas avaliações têm descaracterizado o saber-fazer docente e impactado sobre a identidade desses profissionais. Mesmo onde essas avaliações não se encontram diretamente vinculadas à remuneração dos professores, podem representar um risco à profissionalidade docente, pois têm influências sobre as formas de organização do trabalho escolar, a gestão pedagógica e o desenvolvimento da carreira. Assim, é possível afirmar que as mudanças que são introduzidas nesses domínios interferem nas relações de poder e autoridade nos sistemas educativos e nas profissões (Oliveira, 2019, p. 280).

Nesse sentido, as pesquisas apontam para uma mudança na **condição docente** na REE-MG a partir dos acordos de produtividade implementados pelo programa “choque de gestão”, instaurando uma Nova Gestão Pública (NGP). De acordo com as pesquisas, essa política pública de avaliação foi regimentada a partir dos preceitos meritocráticos que impuseram à/ao professora/professor perda de autonomia, sobrecarga de trabalho, insegurança para reorganizar as práticas de ensino, entre outros (Batista, 2017; Fernandes, 2017; Borges, 2016).

As diferentes facetas presentes na avaliação educacional refletem o construto epistemológico desenvolvido na educação de acordo com o momento político-social. Para Afonso (2014), a avaliação educacional foi se tornando um campo complexo ao longo da história. No levantamento realizado sobre avaliação educacional, verificou-se que os estudos focalizaram as seguintes dimensões: a/o professora/professor como sujeito avaliador e a/o professora/professor como sujeito em processo de avaliação. (Gomes, 2014).

A/O professora/professor como sujeito avaliador

A docência se constitui como um dos ofícios mais antigos das sociedades modernas, sendo caracterizada pelo processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a/o docente é um profissional da educação cuja função principal é ensinar. Assim, pode-se caracterizar a docência como uma categoria própria da/do professora/professor, em interação com o estudante, sendo ambos sujeitos socioculturais (Teixeira, 2007).

Segundo Tardif (2000) e Gatti (2009), o exercício da docência não se reduz apenas à transmissão de conteúdos ou informações, mas ele é construído na prática das/dos professoras/es que, como sujeitos, são histórica e socialmente situados. Assim, as/os professoras/es mobilizam em suas práticas docentes saberes da experiência, saberes pedagógicos e saberes científicos capazes de desenvolver as competências e habilidades para atuar em sala de aula.

Pesquisadores como Fanfani (2005; 2010), Diniz-Pereira (2015) e Teixeira (2007) dedicaram tempo ao estudo e a fundamentação da **condição docente**. Segundo Fanfani (2005), o termo **condição docente** denomina o “‘estado’ do processo de construção econômica, social, política, cultural e ideológica do ofício docente”, ou seja, os modos diversos como a prática pedagógica é realizada, relativas ao coletivo docente em um determinado tempo e em um dado território. Historicamente construída, a **condição docente** implica aspectos objetivos e subjetivos próprios da relação estabelecida entre professoras/es e estudantes como sujeitos socioculturais.

Nóvoa (1995) problematiza a profissão docente, uma vez que, nas últimas décadas, as/os professoras/es sofreram dois processos antagônicos: ora sendo “ignorados”, como se suas práticas não influenciassem no processo educativo, ora sendo acusados como colaboradoras/es para a manutenção do *status quo*, sendo reprodutoras/es das desigualdades sociais. Ademais, com o avanço das políticas neoliberais, passou-se a ter um controle sobre as/os professoras/es a partir da utilização de práticas institucionais de avaliação do desempenho docente, sobrecarregando as/os docentes, mas sem investir em uma reforma salarial (Teixeira, 2007).

Nesse sentido, a precarização do trabalho docente tem sido marcada por uma combinação de elementos que reúne, a saber: baixos salários, ampliação da jornada de trabalho, contratos precários, entre outros. Diante disso, percebe-se como a concepção e a execução do trabalho contribuem para a desvalorização e mal-estar da profissão, provocando busca por melhores condições de trabalho. Vale salientar que essas condições de trabalho desfavoráveis acarretam também um trabalho solitário e carregado de culpas pela/pelo professora/professor por não conseguir atingir os objetivos propostos (Paschoalino, 2021). Ao assoberbar esses sentimentos e a falta de condições propícias de trabalho, desencadeiam sentimentos de frustração e desânimo que podem levar ao adoecimento com o aparecimento de diversas síndromes (Paschoalino, 2009).

Atesta-se que o ato de ensinar anda junto com o de avaliar. Para Luckesi (2002), a avaliação é um dos aspectos mais problemáticos do processo de ensino, uma vez que normalmente é utilizada apenas com sentido de verificação, sem apresentar efeitos na dinâmica da ação pedagógica conduzida pela/pelo docente. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de as/os docentes considerarem a avaliação como importante meio diagnóstico de seu trabalho, bem como a elaboração de instrumentos mais diretos de aferição da qualidade do desempenho do estudante.

No entanto, como afirma Dalben (2002), por mais que a avaliação seja comum e rotineiramente utilizada pelas/pelos professoras/es, muitos afirmam a precariedade e a fragilidade dessa abordagem em que muitas/os professoras/es ainda se sentem inseguras/os e despreparadas/os na hora de promover processos avaliativos, o que justifica a importância de se pensar sobre a condição da/do professora/professor avaliadora/avaliador.

Para Luckesi (2011), existe uma urgência em ressignificar os conceitos e as políticas das práticas avaliativas, produzindo um novo paradigma em que esse instrumento não seria utilizado apenas como forma de controle, mas, para além disso, como forma de mensurar a aprendizagem do estudante e tomar decisões pedagógicas a partir de seus resultados. Desse modo, julga-se importante que as/os docentes considerem os processos avaliativos como um meio diagnóstico de seu trabalho. Além disso, é relevante que as/os professoras/es elaborem

instrumentos mais diretos de aferição da qualidade do ensino e da aprendizagem de seus estudantes.

Essa prática supracitada possibilita às/aos professoras/es trabalharem a avaliação como um processo de investigação, refletindo sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, como também sobre sua própria atuação profissional e sobre seu próprio processo de construção de conhecimentos, contribuindo para que o processo se torne cada vez mais capaz de recolher indícios e atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados. A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela como um instrumento de uma escola democrática, ao possibilitar que as/os professoras/es se tornem cada vez mais aptos a investigar a sua prática, uma vez que as/os coloca diante de dilemas e exige que elas/eles consigam formular “respostas possíveis” aos problemas urgentes, entendendo sempre que essas respostas podem ser aperfeiçoadas.

A/O professora/professor como sujeito em processo de avaliação

A Avaliação de Desempenho Docente – ADD pode ser considerada, tal como destacado, como um importante instrumento para a orientação e reorientação de políticas públicas. Nesse sentido, as/os pesquisadoras/es se propõem a pensar uma proposta de indicadores para a avaliação docente capaz de contemplar as principais atividades realizadas pelas/pelos professoras/es, especialmente no ensino. Para as/os autoras/es, os indicadores objetivos e quantitativos possuem a vantagem da aplicabilidade para muitas instituições e docentes, podendo ser continuamente aprimorados.

Nesse sentido, a ADD, tal como acontece com a autoavaliação institucional mais ampla, deve ser feita a partir da integração de diferentes instrumentos, como: a autoavaliação docente, a avaliação docente realizada pelo estudante e a avaliação docente realizada pela coordenação/diretoria. Esses são alguns exemplos de instrumentos que podem compor o processo de ADD. Chama a atenção a relevância dada nos estudos para a participação estudantil no processo de ADD.

Tahim (2011) propõe investigar o desempenho docente na perspectiva da avaliação institucional. Em seus estudos, a pesquisadora constata que, nas instituições investigadas, a avaliação docente envolve tanto as/os docentes, quanto os discentes – que também recebem *feedback* dos resultados das avaliações – e o coordenador/diretor que acompanha todo o processo avaliativo. Percebe-se assim que todos os envolvidos no processo educativo são responsáveis na identificação de fatores que podem contribuir para a melhoria das atividades da instituição. Ademais, ressalta-se que o resultado da avaliação docente é utilizado como orientador da formação continuada das/dos professoras/es, com vista à melhoria profissional.

Para além das contribuições trazidas pelos estudos aqui indicados, é preciso salientar que a atenção aos resultados da ADD torna-se ainda mais relevante uma vez que parte das redes e instituições utiliza o resultado da ADD como critério para progressão na carreira, inclusive, na remuneração.

Nesse sentido, a ADD, assim como a avaliação institucional como um todo, será mais reguladora quanto mais os seus resultados se vincularem estritamente aos critérios de progressão na carreira; ou quanto mais forem utilizados para intensificar e precarizar o trabalho docente; ou, ainda, para responsabilizar a/o docente pelo lugar ocupado pela instituição nos *rankings* estabelecidos pelo governo, mídia ou sociedade em geral. No entanto, ela será mais formativa quanto mais os seus resultados forem incorporados a uma política de desenvolvimento profissional voltada para ações de aprendizagem, favorecendo que o desempenho dos sujeitos no exercício da profissão seja apreciado em seu contexto e com as condições de seu potencial de desenvolvimento.

Vale destacar que avaliar o desempenho implica considerar, também, as condições em que ele se constitui, ou seja, o contexto. Não é possível pensar a ADD fora do contexto da experiência profissional, da formação ao longo da carreira e das condições materiais para o exercício da profissão.

Considerações Finais

Ao finalizar esta “meta-pesquisa”, considera-se relevante retomar o problema que deu origem ao estudo: como as políticas de avaliação educacional implementadas na REE-MG interferiram na **condição docente** das/dos professoras/es? O estudo realizado atesta que a política de avaliação assumida pelo estado de Minas Gerais tornou-se alicerce de apoio à reforma educacional, sendo assim, o sistema de avaliação implementado forneceu informações estratégicas sobre o desenho do sistema de ensino – o que interferiu fortemente na **condição docente** das/dos professoras/es. Essa onda reformista assumida pelo estado centralizou as decisões políticas na educação sobre os resultados das avaliações externas, o que possibilitou a reconfiguração da concepção da gestão pública, que passou de executor de políticas sociais a avaliador das instituições sociais e, conseqüentemente, interferiu na **condição docente** de *ser e estar* na profissão.

Nesse sentido, verificou-se que o estado de Minas Gerais seguiu a tendência internacional, inserindo-se na onda reformista pautada nos pilares da descentralização financeira e organizacional em que foram implementadas metas que redefiniram a gestão sob as orientações e apoio técnico do Banco Mundial (BM). Nessa perspectiva, os governos mineiros promoveram uma reforma de estado que viria a se tornar modelo para outros estados brasileiros.

Concluindo, as pesquisas ora analisadas atestam o aprofundamento das políticas de responsabilização (*accountability*) a partir das avaliações externas. Trata-se de uma política que se tornou ponto central, redimensionando as estruturas da carreira docente, envolvendo piso salarial, condições de trabalho e profissão docente. Esse modelo de gestão neoliberal implementado no estado de Minas Gerais provocou, entre outros, sobrecarga de trabalho, adoecimento e desvalorização da/do profissional.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, 2014.

ARAÚJO, Maria de Fátima Viana Barros de. **Desempenho profissional do professor e do diretor de escola x desempenho escolar do aluno**: em busca da coerência. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://tede.fjp.mg.gov.br/bitstream/tede/244/1/desempenhoprofissional.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2021.

BALL, Stephen. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso: 15 jul. 2015.

BARDIN, Laurance. **Análise de Conteúdo**. Porto Editora, 1977.

BATISTA, Maxmüller Coelho. **Concepção, apropriação e perspectiva sobre a Prova Brasil em Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Orientador: Suzana dos Santos Gomes. 2017. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BORGES, Edna Martins. **Avaliações externas em larga escala no contexto escolar**: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/09/Tese_EdnaMartinsBorges.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos Históricos da Reforma da educação**. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel F. **Avaliação da aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

CUNHA, Marcilio Lima da. **Avaliação de desempenho profissional**: seus desdobramentos no contexto escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3838/1/marciliolimadacunha.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das Avaliações Exigidas às avaliações necessárias. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org). **Avaliação**: Políticas e práticas. Campinas: Papirus Editora, 2002. p. 13-42.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, p. 159-168, 2015.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente**: análisis comparada de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

_____. Condição docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FERNANDES, Alex de Oliveira. **O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais**: interfaces entre práticas avaliativas e currículo de história no Ensino Médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

GOMES, Suzana dos Santos. **Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virginia. (orgs). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAS GERAIS. Resolução SEE N° 2.197, de 26 de outubro de 2012. [Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências]. **Diário Oficial Minas Gerais**: caderno 1: Poder Executivo, Belo Horizonte: v. 120, n. 203, p. 65-67, 27 out. 2012b.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Profissão docente no contexto da nova gestão pública no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis: Vozes, 2019.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O professor desencantado**: matizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

_____. Educação e condição docente. **Pensar a Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 7, p. 4-24, 2021. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoemrevista/wp-content/uploads/sites/4/2021/06/TEXT0-EDUCACAO-E-CONDICAO-DOCENTE-150621.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

PRODOC - Grupo de Pesquisa sobre Produção e Condição Docente, Coletivo de pesquisadoras/es do. O estado do conhecimento sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Minas Gerais: o estágio atual da pesquisa. *In*: Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil, 4., 2021, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2021. v. 4, p. 1-10.

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira. **Gerencialismo, políticas de avaliação de desempenho e trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13694/3/Gerencialismo PoliticasAvaliacao.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13694/3/Gerencialismo%20PoliticAvaliacao.pdf). Acesso em: 03 out. 2021.

TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira. **Avaliação institucional**: desempenho docente na educação superior. Orientador: Marcos Antônio Martins Lima. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai/ago., 2007. TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo. O Estado contratual e a nova agenda da educação: o caso de Minas Gerais. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 32-50, jan/jun, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/129>. Acesso em: 02 out. 2021.

Texto 03: Carreira e remuneração como elementos da condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Pesquisadoras responsáveis pela escrita desta parte do relatório: Alvanize Valente Fernandes Ferenc; Nayara Macedo de Lima Jardim; Bárbara Lima Giardini.

Esta parte do relatório tem por objetivo apresentar o panorama de uma década de pesquisas sobre a carreira e a remuneração das/dos professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Gatti e Barretto (2009) afirmam que é relevante discutir carreira e salário docente para refletirmos sobre as condições profissionais das/dos professoras/es.

O trio de autoras/pesquisadoras desta parte do relatório ficou responsável pela leitura de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação, no Brasil, que definiram como objeto de estudo a carreira e a remuneração docente, no período de 2008 a 2018.

No que diz respeito à carreira docente, foram analisadas duas dissertações vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), linha de pesquisa: Políticas e Gestão Educacional. O primeiro trabalho, datado de 2008, é de autoria de Lúcia Elena Pereira Franco Brito, sob orientação do professor Robson Luiz de França, intitulado *“A educação na reestruturação produtiva do capital: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003 – 2008)”*. O segundo trabalho, datado de 2012, é de autoria de Rosana Mendes Maciel, sob orientação da professora Fabiane Santana Previtali, intitulado *“Reestruturação produtiva e trabalho docente: um estudo sobre a reestruturação na educação básica e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas – MG a partir da década de 1990”*.

No que tange à remuneração docente, foi analisada uma dissertação de mestrado, defendida em 2016, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e

Inclusão Social, da Faculdade de Educação, vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação: concepção, implementação e avaliação, cujo título é *“Efeitos da implementação do piso salarial profissional nacional na carreira dos docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais: subsídio e sistema unificado de remuneração”*, de autoria de Clayton Lúcio Coelho, sob a orientação da professora Rosimar de Fátima Oliveira. Ao abordar a remuneração e a carreira docente, a dissertação foi selecionada como leitura obrigatória para a categoria remuneração e complementar para a categoria carreira.

A seguir são explicitados os resultados da análise, organizados nas duas categorias de interesse desta parte do relatório: carreira docente e remuneração docente.

Carreira docente

A carreira docente é uma dimensão importante da formação de professoras/es e do trabalho docente. Sendo assim, é uma categoria analítica imprescindível quando se discute a **condição docente**.

Podemos conceituar carreira docente, a partir da definição de Bollmann (2010), apresentada no dicionário de verbetes do Gestrado/UFMG, a saber:

Consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade. Constitui a coluna dorsal do processo educativo, exercendo grande influência no nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de educação (Bollmann, 2010, p. 01).

Na legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13005/2004) dispõem sobre a carreira docente dos profissionais da educação

básica. O artigo 67 da LDB afirma que os sistemas de ensino deverão assegurar planos de carreira do magistério público que contemplem ingresso por concurso público; formação continuada com licença remunerada; piso salarial; progressão com base na titulação/habilitação e na avaliação de desempenho; tempo reservado para estudos, planejamento e avaliação computado na carga horária de trabalho; condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996). A meta 18 do PNE visa assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da educação, sendo que, para os profissionais da educação básica pública, o piso salarial deve ser tomado como referência (Brasil, 2014a).

Fanfani (2005), na análise comparada das condições docentes na Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, apontou que a carreira docente não possibilita uma estrutura que valorize o trabalho em sala de aula, de modo que, para possuir melhores oportunidades de avanço na carreira, a/o professora/professor deve buscar outras atividades laborais, para além do espaço de sala de aula. Nas palavras do autor:

Todo da la impresión de que, dada la estructura objetiva de oportunidades de ascenso que provee la carrera docente actual, un profesional de la educación que quiere mejorar su situación profesional está obligado a dejar de realizar su trabajo en el aula. [...] Para resolver esta contradicción es preciso diseñar una carrera docente que ofrezca oportunidades de ascenso y mejoramiento profesional, sin obligar a renunciar al ejercicio de la actividad en el aula. Éste es un tema que es preciso incorporar en la agenda de reforma de las carreras docentes en la mayoría de los países latinoamericanos. (Fanfani, 2005, p. 93)

No contexto brasileiro, há dificuldade em se compreender, de forma mais exata, as condições de carreira e salários docentes, considerando a autonomia das instâncias reguladoras, as diversas legislações, fontes de recursos e orçamentos. Observa-se a heterogeneidade e complexidade da situação e as diferenças nas carreiras entre estados, municípios, setor público e setor privado. Os planos de carreira, de modo geral, apresentam fragilidades no que diz respeito às possibilidades de evolução na carreira, ao desconsiderar/desvalorizar todos os elementos indicados na legislação. (Gatti; Barretto, 2009).

No que diz respeito ao cenário mineiro, a Lei nº 15.293/2004 estabeleceu o plano de carreira das/dos profissionais da educação básica, dentre elas/eles, a/o professora/professor. É resultado de um movimento de lutas da categoria em prol da valorização profissional. Conforme Brito (2012):

A reivindicação por um plano de carreira é antiga em Minas Gerais e, no final da década de 1990, havia sido objeto de sucessivas greves (14 dias, em 1999 e 42 dias, em 2000). Em 2002, após 50 dias de greve, o Governo do Estado firmou documento de Ajuste de Conduta com o Ministério Público, em decorrência de reivindicação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE), concordando em enviar à Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais o Plano de Carreira que, depois de debatido, foi aprovado em 2004 (Brito, 2012, p. 108).

A Lei nº 15.293/2004 definiu o plano de carreira, mas não tratou da questão dos salários. As lutas das/dos profissionais da educação continuaram a fim de se conquistar um plano de carreira, cargos e salários, o que culminou na aprovação da Lei nº 15.784/2005 que estabeleceu as tabelas de vencimento. Entretanto, o plano de carreira do magistério teve curta duração. Em 2010, a Lei nº 18.975 instituiu a remuneração por subsídio, modificando a forma de pagamento (Brito, 2012).

Com a implantação do subsídio, o governo do estado alterou e promoveu mudanças expressivas não apenas na forma de pagamento, mas na estrutura da carreira docente, com a redução nos percentuais de progressão e promoção; além da perda de benefícios, gratificações e vantagens decorrentes do tempo de serviço, amplamente contempladas na carreira anterior de vencimento básico, dado pela Lei nº 15.293/2004. O fato de ter havido o reposicionamento de professoras/es com maior tempo de serviço para o início da carreira, na nova tabela salarial do subsídio, levou a inúmeras incorreções salariais com perdas e a um inevitável processo de desvalorização da educação, pois docentes com tempo de serviço distintos ficaram posicionados no mesmo grau da carreira do subsídio (Coelho, 2016). Observa-se, portanto, que a ênfase na política administrativa de cunho gerencial não tem como prioridade a valorização profissional no campo das políticas educacionais (Brito, 2012).

Por fim, na análise da questão, cabe abordar que “[...] a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos” (Gatti; Barretto, 2009, p. 238). A docência ainda é marcada pela representação de vocação/missão. Além disso, os discursos sobre a importância da/do professora/professor não se transformaram em melhores condições profissionais. A carreira docente continua sendo pouco atrativa (Gatti, Barreto, 2009).

Perspectivas gerais sobre as pesquisas que tratam da carreira docente das/dos professoras/es da rede estadual mineira

Nesta seção, buscamos abordar as duas dissertações de mestrado selecionadas para análise da carreira docente das/dos professoras/es da rede estadual de educação mineira, quais sejam: *“A educação na reestruturação produtiva do capital: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003 – 2008)”* (Brito, 2008) e a *“Reestruturação produtiva e trabalho docente: um estudo sobre a reestruturação na educação básica e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas – MG a partir da década de 1990”* (Maciel, 2012).

A pesquisa de Brito (2008) teve por objetivo analisar:

[...] as configurações que o trabalho docente vem assumindo na REE-MG, no governo Aécio Neves, e o sentido subjacente a essas conformações, uma vez que a política educacional empreendida – proposta em consonância com os princípios mais gerais do Choque de Gestão – tem impactado significativamente no trabalho dos professores nas escolas públicas mineiras (Brito, 2008, p. 16).

A pesquisa tem como foco a análise do trabalho docente. Ela adota como contexto de discussão a “[...] reestruturação ocorrida no modo de produção capitalista” (Brito, 2008, p. 5), explorando as mudanças na “[...] esfera política, no mundo do trabalho e também no campo educacional” (Brito, 2008, p. 5) e destaca um aspecto relevante que são “[...] as novas funções atribuídas ao trabalho docente no contexto das reformas educativas de inspiração neoliberal”

(Brito, 2008, p. 5).

Ao observar a reforma compreendida como “choque de gestão”, a pesquisa busca identificar “[...] rupturas e continuidades nas políticas implementadas no estado mineiro, tendo como ponto de partida, as duas últimas décadas do século XX” (Brito, 2008, p. 5). O contexto de problematização do objeto de estudos é centrado nas discussões sobre globalização, mundialização e nas mudanças que provocam no mundo do trabalho e que têm impacto sobre a profissão e o trabalho docente, elementos do conceito de **condição docente**.

São objetos de análise, ainda, as medidas educacionais empreendidas por Aécio Neves a fim de entender como as “[...] ações e princípios vêm repercutindo na conformação do trabalho do professor na REE-MG, tanto no que se refere à organização do trabalho escolar, quanto aos processos que normatizam a carreira e a remuneração docente” (Brito, 2008, p. 17).

Na dissertação, são exploradas as configurações, definidas como novas, naquele contexto, em que o trabalho docente vem assumindo na REE-MG, com destaque para a política orientada pela “reforma do aparato institucional do estado”, chamada de “choque de gestão”, que tem impacto no trabalho das/dos professoras/es.

Brito (2008) parte de uma visão macrossocial, trazendo a discussão sobre globalização, mundialização para se chegar ao trabalho e ao trabalho docente e os impactos das mudanças ocorridas no contexto geopolítico e sua implicação para a educação e para o trabalho da/do professora/professor. Ela adota a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jontiem na Tailândia, em 1990, como um marco para construir uma linha de reflexão e evidenciar como a educação adquiriu centralidade na política, nos discursos e na gestão pública. A partir daí, a autora vai construindo o movimento em que se destaca a centralidade da educação e os processos por meio dos quais essas mudanças chegam à escola, via gestão escolar. E, ainda, mais especificamente, na gestão em Minas Gerais – o chamado “choque de gestão” – e, nas escolas mineiras, por meio do gerenciamento, avaliação e controle dos resultados.

Todo esse movimento nas escolas traz sobrecarga e intensificação do trabalho docente, precarização do trabalho, adoecimento docente, síndrome de

burnout ou de desistência, desencanto e desânimo político, falta de forças para a luta, falta de esperança. Todas essas questões são relacionadas a aspectos do conceito de **condição docente**.

Para entender as configurações do trabalho docente na realidade mineira, o aporte teórico usado foi o materialismo dialético, visando entender o real e suas contradições, suas múltiplas determinações e as interações entre o geral e o particular (Brito, 2008).

Para o desenvolvimento dessa investigação acadêmica, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Os documentos analisados foram os documentos oficiais produzidos pelo governo Aécio Neves.

A revisão bibliográfica buscou contextualizar as mudanças no modo de produção capitalista e mostrar como as mudanças na esfera política “[...] são indissociáveis das alterações ocorridas no universo da produção e no mundo do trabalho” (Brito, 2008, p. 20). Ela explorou o “[...] conceito de trabalho e sua centralidade para a análise crítica dos paradoxos engendrados pelo capitalismo, tanto nas históricas quanto nas recentes transformações[...]” (Brito, 2008, p. 20). Trata da história de Minas Gerais, da década de 1980, visando “compreender as tendências que vinham delineando o campo político, administrativo e educacional no Estado”. Ela traz “pontos relevantes do programa de ação do governo Aécio Neves, por meio do estudo do Choque de Gestão”.

As temáticas privilegiadas na pesquisa de Brito (2008) foram: a reestruturação do mundo do trabalho; a reestruturação da educação e do trabalho docente, o trabalho docente no contexto das reformas educacionais, suas conformações, o choque de gestão, o desenvolvimento profissional e aprofundamento da alienação, a (des)valorização docente, por meio do Plano de Carreira e da “Lei 100” e o sentido do trabalho docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

As/Os autoras/es mais citados na pesquisa foram: João Bernardo (1998; 2000; 2004; Ricardo Antunes (2001; 2004; 2005; 2008); Karl Marx (1983; três trabalhos publicados em 2004) Antonio Gramsci (1988); Pablo Gentili (1996); Maria Augusto (2004); Fabrício Oliveira e Flávio Riani (2004); Rudá Ricci (2005) e Reginaldo Moraes (2004).

Dentre os achados e conclusões mais importantes da pesquisa, considerando o documento “*A Educação Pública em Minas Gerais – O desafio da qualidade 2003-2006*”, temos:

- No que se refere à melhoria da qualidade da educação, três pilares aparecem vinculados à(s): “formação dos professores”, “condições básicas de funcionamento da escola” (sem fazer menção especificamente às condições de trabalho) e “[...] avaliação externa como parâmetro para tomada de decisões” (Brito, 2008, p. 124);
- Sobre o programa “qualificação docente”, aparece a “ênfase na avaliação externa”, o que parece indicar que o viés predominante é a “preocupação com o controle de resultados”. Há, ainda, no documento, a ausência da expressão “valorização docente” (Brito, 2008, p. 124);
- Quanto às iniciativas para melhoria do ensino médio, a exemplo, o Projeto Conexão com a *Internet*, previu, também, a instalação de um portal educacional de orientação pedagógica e apoio ao trabalho docente chamado de Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) (Brito, 2008). Em relação ao CRV, “[...] dada a precariedade do trabalho nas escolas; a condição de exclusão digital de grande parte dos docentes; a exiguidade de tempo dos profissionais, esse espaço é questionável” (Brito, 2008, p. 129);
- Embora a Secretaria de Estado de Educação produza o “Programa de Desenvolvimento Profissional – ensino de qualidade começa com a formação dos educadores”, o foco “[...] não é a qualificação ou a valorização docente”, mas a “[...] apresentação de ações que revelem, por parte dos profissionais, as competências requeridas pelo sistema” (Brito, 2008, p. 142). As/Os professoras/es são chamadas/os “[...] a pensar as alternativas – nos grupos autogerenciados de estudo, reflexão e ação – e formular os projetos, ou seja, indicar os caminhos, para concretizar os objetivos institucionais” (Brito, 2008, p. 142). A autora afirma que “[...] consolida-se, assim, a apropriação de elementos da inteligência e da subjetividade do trabalhador, aprofundando ainda mais a exploração e alienação a que são submetidos” (Antunes, 2001; Bernardo, 2000 *apud*

Brito, 2008, p. 142);

- Quanto às ações de desenvolvimento profissional, neste contexto, são entendidos os “esforços de disciplinamento dos professores por parte do governo Neves” (Brito, 2008, p. 144);
- Em relação ao projeto estruturador do “choque de gestão”, uma de suas ações foi “a reestruturação e implantação das novas carreiras dos servidores públicos do poder executivo estadual. As diretrizes para a instituição dos novos planos de carreira tiveram por base a meritocracia e o incentivo à formação e à capacitação contínua do servidor, buscando proporcionar, conseqüentemente, um aumento da eficiência e eficácia das instituições e da prestação do serviço público” (Vilhena et al., 2006, p. 194 *apud* Brito, 2008, p. 144-145);
- Quanto ao “plano de carreira e a tabela de vencimentos”, esses “[...] não foram estruturados com base na importância da atividade docente, nem no reconhecimento da precariedade com que tais profissionais enfrentam o seu cotidiano de trabalho, mas com o propósito de reafirmar os princípios gerenciais” do governo Neves, marcado pela “[...] ênfase na lógica meritocrática e na contenção de gastos” (Brito, 2008, p. 149). E, ainda, na responsabilização das/dos professoras/es em relação às “mudanças prescritas” e “[...] seus resultados, na medida em que estas sejam propostas em associação com a promessa de algum Adicional de Desempenho ou Prêmio por Produtividade” (Brito, 2008, p. 149);
- Em relação às “Ações do governo Neves”, tem-se, ainda, a Lei Complementar n. 100, quando a figura do servidor “designado” caracteriza uma clara situação de trabalho precário: contrato temporário; falta de estabilidade mesmo durante a vigência do contrato; contribuição com a previdência sem a garantia de aposentadoria etc. (Brito, 2008);
- Na política educacional do governo Aécio Neves, nas medidas diretamente voltadas às/aos trabalhadoras/es docentes, como o desenvolvimento profissional e a carreira das/dos professoras/es, é evidenciada a existência de um esforço de nova conformação do trabalho

docente, marcado pela contradição profissionalização/precarização, em movimento no campo educacional, como mecanismo para “[...] educar os educadores para as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas” (BRITO, 2008, p. 151);

- Essa “[...] nova conformação do trabalho docente” ocorre “[...] por meio de mecanismos de força”, como “[...] o controle via avaliação das escolas, docentes e discentes; sobrecarga e precarização do trabalho; – e persuasão, visível no estímulo à qualificação, obtenção de ADE, dentre outros” (BRITO, 2008, p. 152). O que fica evidente “[...] a intenção da SEE-MG de promover imprescindíveis mudanças nas concepções, práticas e atitudes dos educadores” e “[...] fazer com que os docentes sejam disciplinados para o trabalho e para a vida social, experimentando novas sociabilidades e reconstruindo suas identidades profissionais” (BRITO, 2008, p. 152).

Os resultados da dissertação de Brito (2008) apontam que, por meio do movimento da “contradição profissionalização/precarização”, foram realizados consideráveis esforços, pelo governo Aécio Neves, “[...] no sentido de conferir novas dimensões ao trabalho docente, ajustando os professores aos padrões sociais atuais” (Brito, 2008, p. 5 e p. 155) e, ao mesmo tempo, “[...] elegendo a docência como lócus privilegiado, pelo potencial disseminador, para reafirmar os valores pertinentes ao hegemônico pensamento neoliberal” (Brito, 2008, p. 5 e p. 155).

A segunda pesquisa que explora a carreira docente é de autoria de Rosana Maciel (2012). Seu objetivo foi “[...] analisar a reestruturação produtiva, particularmente as reformas educacionais e seus impactos no trabalho docente da rede pública estadual de Minas Gerais, a partir de 1990” (Maciel, 2012, p. 23).

A autora mobiliza o contexto de discussão sobre as reformas educacionais dos anos de 1990, quando há um crescente processo de precarização do trabalho docente, intensificação do trabalho, as condições de trabalhos mais precários e controle sobre o processo de trabalho. Ela adota como cenários de discussão a mundialização do capital, destacando também questões

nacionais face às reformas educacionais dos anos de 1990.

A pesquisa foi realizada em Patos de Minas/MG, município que figura “[...] entre as 20 maiores cidades do Estado de Minas Gerais em arrecadação geral de tributos do estado e a 16ª maior cidade de Minas Gerais em população” (Maciel, 2012, p. 84).

A instituição envolvida na pesquisa foi o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – Sind-UTE da cidade de Patos de Minas/MG. As entrevistas foram compostas por questões fechadas e semiabertas, buscando compreender como o sindicato que representa as/os professoras/es da rede estadual “[...] analisa a reestruturação produtiva na educação e seus impactos no trabalho docente, bem como de sua função política em relação a esse processo” (Maciel, 2012, p. 24). Participaram da pesquisa empírica três membros da diretoria do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – Sind-UTE da cidade de Patos de Minas/MG.

A temática explorada pela autora foi o trabalho docente. Ao selecionar a categoria trabalho docente, Maciel (2012) discute os processos de proletarianização, precarização e intensificação do trabalho docente, condições de trabalho e controle sobre o processo de trabalho, via avaliações externas, categorias essas que se vinculam a aspectos da condição docente. Ela privilegia a discussão sobre a reestruturação produtiva do mundo do trabalho, verificando como esse processo modifica o trabalho docente nas escolas estaduais de Minas Gerais, principalmente, com o chamado “choque de gestão” do governo Aécio Neves.

A literatura que fundamenta a pesquisa se concentra nos estudos sobre a temática do capitalismo, detendo-se no “[...] conceito histórico da reestruturação produtiva do mundo do trabalho frente à reconfiguração do cenário político mundial” (Maciel, 2012, p. 24). Fundamenta-se no “[...] pensamento clássico ou interpretações do desenvolvimento brasileiro” (Maciel, 2012, p. 24), sendo Ricardo Antunes (2001; 2002; 2004; 2006), Karl Marx (1977; 1978; 1988; 1989; 2002), Harry Braverman (1980), François Chesnais (1996) e João Bernardo (1998; 2004), os autores mais utilizados.

A pesquisa teve a seguinte estrutura metodológica: revisão de literatura, explorando a temática do capitalismo e inserida no conceito histórico da reestruturação produtiva do mundo do trabalho frente à reconfiguração desse cenário. Em seguida, análise de documentos: constituição federal de 1988, LDB 9.394/96, projeto político institucional, plano de carreira, plano de gestão, resoluções, diretrizes de órgãos responsáveis por deliberar sobre políticas públicas educacionais no Brasil. E, por fim, uma pesquisa empírica no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – Sind-UTE da cidade de Patos de Minas/MG, por meio de entrevistas com três membros da diretoria do sindicato, no 2º semestre de 2011.

Na pesquisa de Maciel (2012), podem se destacar os seguintes resultados: melhor compreensão da relação entre “[...] modos de produção capitalista e suas principais implicações no mundo do trabalho” (Maciel, 2012, p. 103), o que propiciou um olhar “[...] crítico diante das modificações ocorridas com o neoliberalismo e seus desdobramentos na educação” (Maciel, 2012, p. 104), marcado pela precarização, empobrecimento do trabalho docente e “deterioração social”.

Um aspecto destacado pela autora, relativo ao trabalho docente, no contexto do neoliberalismo, se refere ao

[...] aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias vindas dos processos de reforma do Aparelho Estatal têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (Maciel, 2012, p. 104).

Outro aspecto importante relativo ao contexto das reformas educacionais dos anos de 1990 e à promulgação da LDB, no contexto da municipalização do ensino, diz respeito ao aumento das “atribuições dos professores” que passaram a responder, para “[...] além das questões relativas ao ensino-aprendizagem, com as atividades de gestão, planejamento, assistência e acompanhamento e integração escola-família-comunidade” (Maciel, 2012, p. 104). O que, segundo

a autora, evidencia “[...] indicativos do processo de precarização da função docente” (Maciel, 2012, p. 104).

Os dados da pesquisa, em articulação com o referencial teórico, permitiram “[...] inferir que os professores vêm passando por um processo de desvalorização profissional, o que acarreta grande desmotivação por parte dos docentes” (Maciel, 2012, p. 105).

Outro aspecto importante destacado pela autora diz respeito à intensificação do trabalho docente,

[...] confundida com maior profissionalismo, sentimento que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização do professor e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola, como mecanismo fundamental nos novos moldes de gestão escolar (Maciel, 2012, p. 105).

A autora destaca também a questão do “[...] controle do trabalho docente, como a supervisão direta no próprio local de trabalho e a demanda por trabalho burocrático para prestação de contas do ensino através dos processos de recentralização do poder estatal pela análise de resultados” (Maciel, 2012, p. 105).

Aparece no estudo, também, a preocupação do sindicato

[...] com os processos de precarização e intensificação do trabalho docente, principalmente com a desvalorização salarial – por meio do pagamento por subsídio e da forma de controle sobre o processo de trabalho – através da avaliação de desenvolvimento individual (Maciel, 2012, p. 105).

A autora destaca a percepção de “[...] uma apatia e desânimo por parte do sindicato para lidar com as questões que envolvem o trabalho docente, sendo que o mesmo deveria atuar como uma liderança para os trabalhadores docentes” (Maciel, 2012, p. 105).

A autora concluiu que sua hipótese foi confirmada, ou seja, impactos ocorreram na educação e no trabalho docente, por meio das reformas educacionais dos anos 1990, com vistas às adaptações aos processos de

reestruturação produtiva, conduzindo à intensificação e a precarização do trabalho docente, por meio de acréscimos de funções e maior controle do trabalho docente (Maciel, 2012).

Remuneração docente

Camargo (2010) esclarece sobre a necessidade de melhor definir e “[...] conceituar os termos ‘salário’, ‘vencimento’ e ‘remuneração’, que têm sido utilizados de forma polissêmica e imprecisa quando se refere ao docente” (Camargo, 2010, p. 03). No verbete que trata do salário docente, escrito pelo autor e publicado no dicionário *“Trabalho, profissão e condição docente”* (UFMG), a definição de cada um dos termos é explicitada.

A ‘remuneração’ é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles, o ‘salário’ ou ‘vencimento’, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador, tendo como base uma jornada de trabalho definida em horas-aula. O ‘salário’ ou ‘vencimento’ são, assim, uma parte da ‘remuneração’. No caso do magistério público, a ‘remuneração’ é composta pelos ‘vencimentos’ do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o vencimento básico mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc. (Camargo, 2010, p. 03-04).

Do mesmo modo, Pereira (2010) pondera sobre o uso dos termos salário, remuneração e vencimento, na definição do verbete sobre remuneração, no dicionário da UFMG. Conforme o autor, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) faz uma distinção entre salário e remuneração, sendo o salário “[...] as verbas de natureza econômica pagas diretamente pelo empregador, como contraprestação do serviço, ao passo que o termo *remuneração* abrangeria todas as parcelas de caráter econômico auferidas pelo trabalhador” (Pereira, 2010, p. 01). Vencimentos e remuneração também são utilizados de forma ambígua e como sinônimos. No entanto, o primeiro termo refere-se “[...] a *soma do vencimento básico com o valor global das vantagens permanentes e gerais*” e o segundo refere-se à “[...] totalidade das espécies possíveis do pagamento devido ao servidor público” (Pereira, 2010, p. 01).

Fanfani (2005) afirma que, de modo geral, as aspirações salariais, ou seja, as expectativas das/dos professoras/es da Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, em termos de remuneração, são maiores do que os valores recebidos, considerando a natureza das atividades que realizam. Conforme o autor *“En promedio, la remuneración propuesta por los docentes, por lo menos duplica la percibida”* (Fanfani, 2005, p. 108).

No que diz respeito ao salário docente no Brasil, Gatti e Barretto (2009) afirmam que “[...] os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas” (Gatti e Barretto, 2009, p. 247) e estão abaixo dos salários médios de outras profissões cujo exercício profissional demanda formação em nível superior. Além disso, é desigual a distribuição dos salários e remuneração mensal das/dos professoras/es da educação básica quando se observa o segmento (educação infantil, ensino fundamental e médio), o setor (público ou privado), o local de atuação (municípios, estados).

Ao considerar o panorama das condições de salário docente, a definição de um piso salarial profissional nacional (PSPN) representa uma conquista para a valorização das/dos professoras/es, tendo em vista que busca garantir isonomia salarial entre as/os docentes da educação básica e abolir a diferença salarial entre profissionais que desempenham as mesmas funções (Bollmann, 2010). Promulgada em 2008, a Lei federal nº 11.738 instituiu o piso salarial profissional nacional para as/os profissionais do magistério público da educação básica, sendo este “[...] o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais” (Brasil, 2008). O valor inicial nacional foi fixado em R\$ 950,00.

Em Minas Gerais, o valor definido para uma jornada de 24 horas semanais foi R\$ 850,00, incluindo abonos e adicionais. Reivindicações sindicais buscaram garantir o valor definido pelo piso em 2008, no entanto, sem sucesso. Em 2010, estipulou-se o valor nacional de R\$ 1.024,67. A remuneração (incluindo adicionais) de R\$ 935,00 para as/os professoras/es da rede estadual foi entendida pela categoria como um cálculo “equivocado”, decorrente da preocupação do

estado em limitar os gastos com pessoal, transformando a ideia de piso em teto salarial (Brito, 2012).

A Lei do PSPN foi implementada no estado mineiro sob a forma de pagamento de subsídio às/aos professoras/es. A primeira alteração mais incisiva no plano de carreira se deu a partir de 2010 com aprovação da Lei nº 18.975, ao instituir o subsídio como forma de pagamento e, posteriormente, em 2011, com aprovação da Lei nº 19.837, quando foi realizado, além de ajustes decorrentes do reposicionamento de servidores na carreira, o parcelamento, até 2015, de pagamento do PSPN via subsídio. Essas alterações tiveram o seu ciclo finalizado em 2012, com a regulamentação da jornada de trabalho docente, pela Lei nº 20.592 em que um terço da jornada de 24 horas semanais seria destinado ao tempo extraclasse. Dessa forma, a partir desse conjunto normativo, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) considerou ter implementado, nos planos de carreira de sua rede de ensino, os dispositivos previstos na Lei do PSPN, bem como as orientações gerais da educação nacional difundidas pelo governo federal (Coelho, 2016).

Perspectiva geral sobre a pesquisa que trata da remuneração das/dos professoras/es da rede estadual mineira

A dissertação analisada na categoria remuneração docente intitula-se *“Efeitos da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional na carreira dos docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: subsídio e sistema unificado de remuneração”*. A pesquisa teve como objetivo analisar e compreender as alterações promovidas pela implementação do subsídio no plano de carreira e remuneração das/dos docentes da REE-MG, a partir da instituição do PSPN.

Para fundamentar teoricamente sua pesquisa, Coelho (2016) apoiou-se em leis, decretos e diretrizes além de diversos autoras/es, quais sejam: em relação à carreira docente: Arelaro; Camargo, 2012; Camargo; Jacomini, 2011; Gatti; Barreto, 2009; Gatti; Tartuce; Nunes; Almeida, 2010; Gurgel, 2012; Morduchowicz, 2003; Palazzo; Gomes, 2009; Paz; Leite, 2013; Pimentel; Palazzo; Oliveira, 2009; Sousa, 2008; em relação às questões ligadas à remuneração e

valorização docente: Alves; Pinto, 2011; Monlevade, 2000; Scheibe, 2010; sobre os reflexos do salário e remuneração na condição docente: Barbosa, 2011; Oliveira, 2013; Rocha, 2009.

A pesquisa é de cunho qualitativo, realizada em um primeiro momento por meio de levantamento documental e, em um segundo momento, por meio de entrevistas semiestruturadas com atores envolvidos no processo de reestruturação da/na carreira docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG), após a instituição do PSPN. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para o tratamento dos dados obtidos.

O levantamento documental se deu em arquivos disponíveis na assembleia legislativa do estado de Minas Gerais (ALMG), Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) e órgãos do governo do estado de Minas Gerais. As entrevistas ocorreram com atores envolvidos no processo de implementação do piso salarial nacional na carreira das/dos docentes da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (Coelho, 2016).

Para a etapa das entrevistas, foram definidos perfis de entrevistados para os órgãos da ALMG, SEE-MG, Sind-UTE/MG e do poder executivo por meio da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (SEPLAG), totalizando 12 selecionados, porém 11 entrevistados. Na ALMG, foram selecionados quatro deputados: dois da base do governo (PSDB) e dois da oposição (Bloco PT-PMDB-PCdoB), mas, um deputado da base não confirmou participação. Foram realizadas tentativas com outros deputados que integravam a base, porém, sem confirmação. Para a escolha desses deputados, levou-se em consideração sua atividade parlamentar e a participação nas comissões e/ou o número de emendas propostas em plenário, envolvendo os três projetos de lei que instituíram o subsídio (Coelho, 2016).

No executivo estadual, foi escolhida uma ex-secretária de governo que teve participação destacada no processo de elaboração e implementação da lei do subsídio na educação. Por sua vez, representando a categoria das/dos trabalhadoras/es em educação, foi indicada uma das representantes da direção sindical do Sind-UTE/MG. Em ambos os casos, a escolha dos entrevistados tem a ver com sua posição, atuação e representatividade nos cargos ocupados

na implementação do PSPN na carreira das/dos professoras/es da REE-MG, no período pesquisado (Coelho, 2016).

Junto à SEE-MG, foram realizadas entrevistas com professoras/es de educação básica, servidoras/es que tiveram suas vidas funcionais alteradas em decorrência da implementação, pelo executivo estadual, da lei do subsídio na carreira. Procurou-se contemplar professoras/es que estivessem posicionadas/os no início, meio e fim da carreira. O objetivo foi buscar evidências dos diferentes efeitos da implantação do subsídio na vida funcional dessas/desses servidoras/es em momentos distintos na carreira docente (Coelho, 2016).

Foram seis professoras/es entrevistadas/os em duas escolas, três em cada uma delas. Para a escolha das escolas, definiu-se que seria uma mais antiga e outra mais nova. O autor justifica essa escolha por acreditar que a localização de professoras/es com maior tempo de serviço efetivo, posicionadas/os mais no fim da carreira dar-se-ia mais facilmente em escolas mais antigas e as/os profissionais posicionadas/os no início da carreira seriam mais facilmente localizados nas escolas mais novas (Coelho, 2016).

Na primeira fase da análise de conteúdo, procedeu-se a leitura e indexação dos documentos coletados em cada órgão (ALMG, SEE-MG e Sind-UTE/MG) e das entrevistas transcritas. A referência temporal utilizada para a coleta dos documentos se deu a partir da instituição da carreira das/dos profissionais da educação, por meio da Lei estadual nº 15.293/2004. Desse marco institucional, foram organizados os demais textos em uma sequência temporal, até o ano de 2014/2015 (Coelho, 2016).

Na segunda fase da análise de dados, ocorreu a codificação das unidades de registro e o levantamento das unidades de contexto. Tendo como norte os objetivos propostos na pesquisa, Coelho (2016) elencou as seguintes categorias: plano de carreira; forma de remuneração (características do subsídio); reposicionamento (mudanças no plano de carreira); padronizar (princípios estruturadores do subsídio); perda de gratificações, vantagens e benefício (percepção sobre os efeitos do subsídio).

Como resultados, o autor demonstra que o governo do estado de Minas Gerais, ao implementar o PSPN sob a forma de subsídio, promoveu mudanças expressivas na estrutura da carreira docente com a redução nos níveis de promoção e progressão; o fim da possibilidade de adquirir gratificações, benefícios ou vantagens decorrentes do tempo de serviço na carreira; além do reposicionamento das/dos servidoras/es mais antigas/os para o início da carreira, gerando descontentamento, perda salarial e de garantias anteriormente instituídas (Coelho, 2016).

As/Os professoras/es demonstraram total insatisfação em relação ao pagamento sob a forma de subsídio. Tal insatisfação se deu nem tanto por seus valores, mas pela negação do PSPN na carreira de vencimento básico e também pela impossibilidade da/do docente vir a ser valorizada/o em termos salariais com alguma gratificação, benefício ou vantagem decorrente do tempo de serviço (Coelho, 2016).

O subsídio em si trouxe perdas para as/os servidoras/es mais antigas/os, anterior a 1998, que já haviam adquirido direito a benefícios, uma vez que as/os demais servidoras/es que vieram a ocupar cargos na docência a partir desse período e, principalmente, após 2003, não tinham direito a nenhum benefício vinculado ao tempo de serviço, como biênio, quinquênio ou trintenário (Coelho, 2016).

No entanto, o vencimento básico era algo comum, pois todos as/os professoras/es estavam inseridas/os na carreira de vencimento básico. Nesse sentido, a expectativa era de que o PSPN fosse implementado nessa carreira, alterando seu vencimento inicial em que, conseqüentemente, as demais gratificações e benefícios seriam modificados em efeito cascata, modificando a sua remuneração. Mesmo para aquela/aquele professora/professor que havia acabado de se efetivar no cargo teria vantagem em decorrência dos interstícios da carreira serem mais elevados, ou seja, de 3% a cada dois anos e 22% após cinco anos e titulação – ambas as situações condicionadas à avaliação de desempenho favorável (Coelho, 2016).

Outra questão considerada por Coelho (2016) é o fato de a Lei do PSPN ter alterado a dinâmica de organização do sindicato que teve que aprender a

lidar com uma categoria fragmentada e dividida, uma vez que havia pelo menos três categorias de professoras/es inseridas em uma mesma carreira: as/os efetivas/os, as/os efetivadas/os e as/os designadas/os. Nessa realidade profissional, encontram-se algumas/alguns professoras/es com direito a benefícios, outros sem direito; professoras/es no início da carreira, outros mais no fim da carreira; professoras/es que recebiam sob a forma de subsídio, outras/outros que recebiam sob a forma de vencimento básico.

O autor considerou que houve avanços, no que diz respeito ao dispositivo da Lei do PSPN, ao regulamentar a composição da jornada de trabalho em dois terços destinados à atividade docente e o restante voltado para atividades extraclasse. Foi vedado à/ao professora/professor que estivesse em horário de planejamento na escola substituir na sala de aula alguma/algum colega que, porventura, estivesse ausente. Tal prática era comum na Rede. Essa iniciativa permitiu que o tempo destinado ao extraclasse fosse melhor aproveitado. Porém, notou-se a inviabilidade na prática, por parte da/do professora/professor, o exercício da jornada extraclasse, uma vez que muitas/os professoras/es tiveram que retornar à escola em outro turno para realizar a sua jornada de trabalho (Coelho, 2016).

Outras novidades surgiram como forma de “atrair” a/o professora/professor para essa carreira. A exigência da formação em grau superior em Licenciatura Plena como forma de acesso à docência, a previsão da certificação como nível de formação e a jornada de 30 horas semanais com salários mais atrativos, são alguns exemplos (Coelho, 2016). Além dessas novidades na carreira docente, pode-se atribuir como estratégicas as medidas tomadas pelo governo do estado para a consolidação da carreira do subsídio no contexto da Lei do PSPN, tais como: todos as/os servidoras/es da educação foram posicionadas/os nessa modalidade de pagamento, cabendo à/ao docente solicitar o retorno à carreira antiga de vencimento básico; os salários iniciais tornaram-se mais atrativos em relação à carreira anterior; no reposicionamento na carreira do subsídio não se levou em consideração a formação da/do professora/professor, mas o seu posicionamento e remuneração vigentes exigidos para o cargo na carreira de vencimento básico; o retorno da/do

servidora/servidor para a carreira de vencimento básico ocasionaria a redução do seu salário, ou seja, a volta à situação vigente em dezembro de 2010; a vinculação em termos práticos do subsídio ao PSPN, sob a argumentação de que a rede pagava, com essa nova modalidade, valor acima do estipulado pela legislação nacional (Coelho, 2016).

O autor destaca que o resultado dessas medidas foi que professoras/es com tempo de serviço e posicionadas/os mais ao final da carreira de vencimento básico foram reposicionadas/os na nova tabela salarial do subsídio no início da carreira, juntamente com outras/os professoras/es mais novas/os de profissão, desconsiderando assim a valorização do tempo em serviço, um dos valores mais arraigados na carreira docente em relação à percepção das/dos mesmas/os sobre a sua valorização (Coelho, 2016).

A decepção e insatisfação em relação ao pagamento do PSPN sob a forma de subsídio na carreira, mais a perda de garantias voltadas para a valorização do tempo em serviço, fez com que a categoria se mobilizasse por meio de uma greve que foi considerada a mais longa greve da história da rede estadual, com 112 dias de paralisação. Fruto de toda mobilização e pressão sobre o governo do estado, este reconheceu, ao longo de 2011, que o reposicionamento na tabela do subsídio havia trazido algumas perdas salariais e prejuízos para as/os professoras/es, principalmente as/os mais antigas/os da rede que se encontravam posicionadas/os mais no fim da carreira de vencimento básico (Coelho, 2016).

O julgamento em abril de 2011 da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn nº 4.167), aliado à pressão do sindicato para o pagamento do PSPN na carreira, reforçou a necessidade do executivo estadual promover a implantação do Sistema Unificado de Remuneração. A partir disso, o governo considerou o tempo em efetivo exercício da/do professora/professor na carreira, ao adotar uma tabela de transição cujo resultado corresponderia a um posicionamento em uma outra tabela salarial de vencimento básico com valores equivalentes ao PSPN, pagos de forma proporcional à jornada de 24 horas semanais e com percentuais mais baixos de interstício. Nesse sentido, o autor entende que o subsídio foi uma estratégia e iniciativa do governo estadual para atender, ao

mesmo tempo, os dispositivos da Lei do PSPN, cuja natureza é o vencimento inicial, e extinguir de uma só vez a possibilidade do pagamento às gratificações e benefícios, ou seja, os famosos “penduricalhos” às/aos servidoras/es que ainda possuíam esse direito (Coelho, 2016).

O autor afirma que, como política educacional de âmbito nacional, ainda é cedo para poder dizer que a Lei do PSPN tenha atingido o seu objetivo de desencadear um processo de valorização do magistério voltado para a melhoria da qualidade do ensino e planos de carreira mais atrativos e adequados ao cargo docente, pois, se, por um lado, estudos recentes mostram efeitos positivos do PSPN implementado pelas redes dos estados e municípios – principalmente integrantes daquelas regiões menos favorecidas economicamente, como as regiões norte e nordeste do país – por outro lado, foram também constatadas evidências do aumento da remuneração salarial, porém, com prejuízo de outras conquistas que estavam consolidadas como, por exemplo, o caso da retirada de direitos e vantagens nas carreiras da REE-MG, como o subsídio, e os casos de Santa Catarina e do Rio Grande do Norte, cuja implementação do PSPN se restringiu à/ao professora/professor com formação em ensino médio, ficando os demais níveis da carreira com uma variação linear de reajuste e à mercê de futuras negociações (Coelho, 2016).

Os argumentos utilizados para essas ações baseiam-se na alegação, por parte do poder público, representado pelo poder executivo local, de que a insuficiência de recursos e a necessidade imposta pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) colocavam limites à implementação da Lei do PSPN, salvo se houvesse participação mais efetiva e consistente por parte do governo federal no financiamento da educação. É indispensável o protagonismo efetivo do poder central para que os demais níveis de governo venham a desempenhar de forma mais efetiva seu papel no processo de valorização docente, bem como no cumprimento de suas obrigações legais (Coelho, 2016).

E, por fim, compreende o autor que o subsídio, ao anular a possibilidade de pagamento do PSPN, trouxe consigo a inviabilidade de melhoria e de valorização da carreira docente no estado de Minas Gerais (Coelho, 2016).

Considerações finais

Esta parte do relatório objetivou apresentar um panorama das pesquisas sobre a carreira e a remuneração das/dos professoras/es da rede estadual mineira, a partir da análise de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação, no Brasil, no período de 2008 a 2018. Foram encontradas e analisadas duas dissertações sobre carreira docente (Brito, 2008; Maciel, 2012), apresentadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e uma dissertação sobre remuneração docente (Coelho, 2016), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa dissertação tem como foco a discussão da remuneração e suas implicações na carreira docente, transitando entre as duas categorias abordadas neste estudo.

A dissertação de Brito (2008) tem como interesse o trabalho docente. Ela apresenta discussão sobre globalização, mundialização, trabalho. O aporte teórico usado foi o materialismo dialético. Os autores mais citados foram: João Bernardo; Ricardo Antunes; Karl Marx; Antonio Gramsci; Pablo Gentili; Maria Augusto; Fabrício Oliveira e Flavio Riani; Rudá Ricci e Reginaldo Moraes. A pesquisa contou com estudo bibliográfico e documental (documentos oficiais produzidos pelo governo Aécio Neves). Da análise da dissertação *“A educação pública em Minas Gerais. O desafio da qualidade 2003-2006”*, destacam-se os seguintes achados: a relação entre a formação docente e a avaliação externa, na perspectiva de controle dos resultados; a qualificação docente com ênfase nas competências exigidas pelo sistema e pelas reformas; a instituição de planos de carreira baseados na meritocracia e nos princípios gerenciais de eficiência e eficácia e na responsabilização docente; a legitimação do trabalho precário dada pela Lei Complementar de nº 100. Concluiu-se que foram realizados consideráveis esforços pelo governo Aécio Neves, com vistas a atribuir novas dimensões ao trabalho docente, por meio do movimento da contradição profissionalização/precarização.

A dissertação de Maciel (2012) explorou a temática do trabalho docente e discutiu os processos de proletarianização, precarização e intensificação do

trabalho docente, condições de trabalho e controle sobre o processo de trabalho. A literatura que fundamenta a pesquisa se concentra nos estudos sobre a temática do capitalismo, no pensamento clássico ou interpretações do desenvolvimento brasileiro. Os autores utilizados foram Ricardo Antunes, Karl Marx, Harry Braverman, François Chesnais, João Bernardo. Em termos metodológicos, além da pesquisa bibliográfica, foi realizada pesquisa documental e empírica, esta última no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação da cidade de Patos de Minas/MG, por meio de entrevistas com três membros da diretoria do sindicato. Os resultados revelam que, no contexto do neoliberalismo, o trabalho docente é marcado pela precarização, intensificação, empobrecimento, instabilidade, bem como deterioração social e desvalorização profissional. Observaram-se medidas relativas ao aumento dos contratos temporários, arrocho salarial, desrespeito a um piso salarial nacional, inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, dentre outras. Concluiu-se que as reformas educacionais dos anos 1990 provocaram impactos no trabalho docente, conduzindo à intensificação e à precarização do trabalho, por meio de acréscimos de funções e maior controle do fazer docente.

A dissertação de Coelho (2016) mobilizou literatura sobre carreira, salário e remuneração, ancorando-se em autoras/es, como: Alejandro Morduchowicz; Andreza Barbosa; Bernardete Gatti; Candido Gomes; Dalila Oliveira; Elba de Sá Barreto; Fábio Paz; Gabriela Pimentel; Gisela Tartuce; Janete Palazzo; João Monlevade; José Pinto; Leda Scheibe; Lisete Arelaro; Márcia Jacomini; Maria Rocha; Marina Nunes; Patrícia Almeida; Rogério Gurgel; Rubens Camargo; Sandra Sousa; Thiago Alves; Yoshie Leite; Zenaide Oliveira. A pesquisa de cunho qualitativo utilizou documentos e entrevistas semi estruturadas como instrumentos de coleta de dados e análise de conteúdo como técnica de tratamento dos dados. Como resultados, apontou que o governo do estado de Minas Gerais, ao implementar o piso salarial profissional nacional sob a forma de subsídio, promoveu mudanças expressivas na estrutura da carreira docente. As/Os professoras/es mostraram uma total aversão a esse tipo de pagamento. O subsídio trouxe perdas para as/os servidoras/es mais antigas/os. Alterou também

a dinâmica de organização do sindicato que teve que aprender a lidar com uma categoria fragmentada e dividida. Concluiu-se que o subsídio, ao anular a possibilidade de pagamento do PSPN, inviabilizou a melhoria e a valorização da carreira docente. No entanto, considerou que houve avanços no que diz respeito ao dispositivo da Lei do PSPN, ao regulamentar a composição da jornada de trabalho em dois terços destinados à atividade docente e um terço relacionado às atividades extraclasse.

O panorama das pesquisas revela que a construção do trabalho docente se insere em um cenário de deterioração social e desvalorização profissional. A condição docente tem sido afetada por questões objetivas relacionadas ao trabalho docente, face ao contexto das reformas do estado, à reestruturação do capitalismo e as consequentes reformas educacionais, com efeitos perversos para o *estar* na docência – precarização, intensificação, controle, responsabilização etc. – e para o *ser* docente, afetando as dimensões da subjetividade da/do professora/professor – desmotivação, descontentamento, insatisfação, adoecimento, falta de esperança, dentre outros sentimentos.

O pequeno número de pesquisas sobre carreira (duas dissertações) e remuneração (uma dissertação) leva a destacar a necessidade de investimento nessas temáticas, de modo a possibilitar reflexões e melhor compreensão das condições profissionais de trabalho das/dos professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Referências

BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega. Carreira docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

_____. **Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005->. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. de. Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional?. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 15, n. 19, p. 103-128, jun., 2012. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/251>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. Salário docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

COELHO, Clayton Lúcio. Efeitos da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional na carreira dos docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: subsídio e sistema unificado de remuneração. Orientador: Rosimar de Fatima Oliveira. 2016. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARRJPW>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

_____. Condição docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

PEREIRA, Luciano Ricardo de Magalhães. Remuneração. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PRODOC - Grupo de Pesquisa sobre Produção e Condição Docente, Coletivo de pesquisadoras/es do. O estado do conhecimento sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Minas Gerais: o estágio atual da pesquisa. *In*: Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil, 4., 2021, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2021. v. 4, p. 1-10.

Texto 04: Diversidade e condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: gênero, relações étnico-raciais e inclusão de pessoas com deficiência

Pesquisadoras responsáveis pela escrita desta parte do relatório: Ana Paula Andrade; Karla Cunha Pádua; Margareth Diniz; Santuza Amorim da Silva.

Introdução

Pensar a diversidade na rede estadual de ensino de Minas Gerais requer um olhar interseccional para as questões de gênero e sexualidade, para as relações étnico-raciais e para a inclusão de pessoas com deficiência. A interseccionalidade nos permite perceber a estrutura que exclui por LGBTQIA+fobia, pela misoginia, pelo racismo e pelo capacitismo.

Os temas tratados neste texto fazem parte das demandas das sociedades contemporâneas que trazem desafios novos para as instituições de formação de educadores/as, entre eles, a preparação para a questão da diversidade cultural como parte do compromisso com a redução das desigualdades de desempenho de alunos/as tradicionalmente marginalizados/as. Tendo em vista ampliar as possibilidades de os/as futuros/as docentes refletirem sobre a pluralidade de culturas das infâncias e das juventudes, impõe-se a urgência de abordar as temáticas das relações étnico-raciais e de gênero como disciplinas específicas (obrigatórias, optativas ou eletivas) e como temas transversais nos currículos. Entendemos que trazer tais temáticas para a formação inicial e continuada de educadores/as é uma forma de favorecer o diálogo e a reflexão acerca das problemáticas cotidianas das instituições escolares e suas demandas educativas.

Na educação, após a segunda metade do século XX, podemos observar a passagem dos estudos sobre como certos grupos eram vistos e tratados por um viés de doença para uma abordagem sobre a diversidade e a diferença numa perspectiva social. Associada ao declínio dos modelos biológicos de compreensão de identidades sociais, e dos ideais de uma raça pura e perfeita como projeto de nação, bem como o questionamento sobre o racismo e outras formas de manutenção das desigualdades

históricas, surgiu a possibilidade de desenvolvimento de um novo paradigma de compreensão da diversidade social em seus aspectos étnico-raciais, de condições físicas e mentais, culturais e até mesmo do gênero e da sexualidade, impulsionados por sua vez pelos movimentos sociais como o feminismo, a antipsiquiatria e o movimento de afirmação negra, bem como o movimento das pessoas com deficiência.

É inegável o papel de destaque que a instituição escolar tem na nossa cultura. Cada vez mais cedo, as crianças vão para as escolas, saem do universo particular da família e entram no mundo coletivo e relacional das escolas. Dessa forma, pensar uma escola inclusiva é pensar na dimensão das relações que se estabelecem no espaço escolar. Arroyo (2004) diz que quando tentamos mudar a escola sempre pensamos em mudanças no campo do conhecimento: novas tecnologias, nova docência, novos currículos. Para o autor, os tempos atuais representam um momento singular em que as mudanças devem acontecer no campo da cultura, dos valores e da ética.

Nessa direção, e concebendo a escola como espaço de encontro entre culturas diferentes, Candau (2016) defende o reconhecimento das diferenças como vantagem pedagógica e elemento crucial para o exercício da cidadania e para a reinvenção da escola como uma construção coletiva. A autora nos convida, nesta perspectiva, a estimular as trocas, intercâmbios, interações e diálogos entre "[...] os diferentes grupos presentes na comunidade e no tecido social mais amplo, favorecendo uma dinâmica escolar aberta e inclusiva" (Cadau, 2016, p. 307).

Considerando que o "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade" define a escola inclusiva como "[...] aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades" (Brasil, 2004, p. 7), na presente pesquisa intitulada "O que sabemos e o que não sabemos sobre a condição docente de professores (as) da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais"¹², o agrupamento sobre diversidade se distribuiu nos respectivos temas: gênero, raça e etnia e inclusão/educação especial.

Sobre o tema Educação e Gênero foram atribuídos quatro (4) trabalhos e a professora Ana Paula Andrade ficou com a incumbência de analisá-los. Sobre o tema

¹² Projeto aprovado em 2018 pelo Edital Universal da FAPEMIG e coordenado pelo professor Júlio Emílio Diniz-Pereira da FaE/UFMG.

Relações Étnico Raciais e Educação, foram atribuídos oito (8) trabalhos e as professoras Santuza Amorim da Silva e Karla Cunha Pádua deles se encarregaram. Sobre o tema Educação Inclusiva/Educação Especial, foram atribuídos nove (9) trabalhos, ficando ao encargo de Margareth Diniz proceder à leitura e análise dos mesmos.

A seguir vamos percorrer e analisar essa produção, entendendo que a condição docente deve abarcar hoje a discussão dessas temáticas, tanto na formação docente inicial, quanto na continuada.

Educação e inclusão de pessoas com deficiência

Em relação ao tema Educação Inclusiva/Educação especial foram lidas e analisadas 9 (nove) dissertações de mestrado e uma tese, listadas ao final desta parte do relatório. As pesquisas foram realizadas entre 2008 e 2017, em programas de pós-graduação da região sudeste, sendo a maioria em Minas Gerais: 1 (uma) no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – UFJF; 1 (uma) dissertação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; 2 (duas) dissertações na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo uma delas junto ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – RJ e a outra no programa de Pós-graduação em Educação da UERJ; 1 (uma) dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; 2 (duas) pesquisas foram realizadas no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL e, finalmente, 1 (uma) outra dissertação foi realizada no programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. A tese foi realizada no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Os sujeitos que participaram em três das pesquisas analisadas foram crianças dos anos iniciais da educação básica, em duas das pesquisas analisadas, uma delas destacou alunos da educação física – anos finais; uma delas privilegiou os discentes de química, em outra os discentes surdos dos cursos de geografia, prevalecendo portanto, um acento no olhar dos/das pesquisadores/as em relação aos discentes, pois apenas em duas pesquisas o destaque foi dado às/aos professoras do ensino fundamental. Em duas pesquisas, privilegiou-se a política.

As temáticas privilegiadas nas pesquisas foram: a inclusão de crianças pequenas no ensino fundamental, em três pesquisas; pré-teste e pós-teste de competências em educação física para pessoa com deficiência, em outra; a função da corrente sócio-histórica da Psicologia na inclusão; e, em outra pesquisa, destacou-se a formação de professoras/es e a psicologia sócio-histórica, sendo essas duas pesquisas muito próximas e desenvolvidas no mesmo programa. Além desses temas, duas pesquisas enveredaram pela discussão da política de inclusão. A tese teve como tema a educação bilíngue em geografia nas escolas de surdos, discutindo a marginalização linguístico-educacional da sociedade Surda, a qual sofre preconceitos e, conseqüentemente, exclusão. No referido trabalho de pesquisa, destacou-se os aspectos relativos à inclusão educacional das pessoas surdas a fim de expandir a participação desse grupo dentro do processo educativo. Essa pesquisa constatou que a maioria das escolas pesquisadas atua na perspectiva bilíngue de ensino, adotando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, além de valorizar a cultura surda e as metodologias de ensino bilíngues. Possuem professoras/es ouvintes proficientes em Libras, professoras/es surdos, eventos e atividades culturais, o que desperta o sentimento de pertencimento nos seus estudantes. Todavia, constatou-se que ainda existem Escolas de Surdos que trabalham pautando-se no ouvintismo, pois suas práticas não reconhecem a cultura surda e utilizam a Libras apenas como meio para se ter acesso ao conhecimento produzido em português.

Buscando atender aos objetivos do nosso grupo de pesquisa (PRODOC), ao tentar vincular os temas destacados das pesquisas acerca da inclusão/educação especial, aos elementos e aspectos do **conceito de condição docente**, percebemos que a dificuldade da docência continua sendo lidar com a diferença, pois, essa atitude requer um olhar específico do/da docente para cada caso singular, o qual sempre apresenta uma especificidade. Há necessidade de aprofundar a discussão teórica, em torno do debate inacabado entre distintas concepções a respeito da relação entre educação e diferença: a diferença como constituição subjetiva; a diferença como condição a ser enfrentada no campo educacional; a diferença como construção histórica, social e política articulada ao campo das políticas públicas; a diferença como elemento de desafio à cultura escolar.

De forma geral, as pesquisas apontam o impacto da desigualdade social na relação família/escola quando se trata de pessoas com necessidades especiais;

detectam o problema da concepção da inclusão como socialização *versus* a aprendizagem; destacam a naturalização da representação da incapacidade docente *versus* a formação continuada para a atuação inclusiva e, ainda, a Inclusão como ação isolada docente *versus* compreensão institucional da diferença. As pesquisas realizadas trazem um posicionamento favorável dos/das professores/as a respeito da Educação Inclusiva, mas apontam a falta de capacitação adequada dos/das docentes para trabalhar com sujeitos especiais; carência de condições infraestruturais e de recursos didáticos para viabilizar a educação inclusiva, fazendo duras críticas à Secretaria Estadual de Educação (SEE) em Minas Gerais, por não assegurar as condições necessárias, para promover a educação inclusiva na escola, de modo eficaz e satisfatório.

Os sentimentos de medo e despreparo frente ao aluno com deficiência também são apontados recorrentemente em outros estudos relativos às percepções docentes a respeito do trabalho com alunos com deficiência nas escolas regulares (Naujorks, 2002; Anjos, Andrade, Pereira, 2009). Esses sentimentos podem afetar o trabalho docente e ter como desfecho uma atitude de acomodação frente às dificuldades ou impedimento de renovação das práticas pedagógicas.

Quanto à metodologia adotada em quatro dissertações analisadas, os/as pesquisadores/as afirmaram ter usado a pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso em três delas, usando como instrumentos entrevistas e questionários. Em uma delas, além do estudo de caso, o pesquisador trabalhou com pesquisa documental. Uma pesquisa usou a pesquisa-intervenção, selecionando um grupo de 40 docentes, as/os quais foram acompanhadas/os e avaliadas/os durante o programa instrucional. De acordo com o pesquisador, essa metodologia agrega técnicas de ações planejadas e orientadas de intervenção em situações educacionais e tem sido aproveitada como instrumento para a aplicação, implantação e implementação de programas e projetos de políticas públicas em educação continuada. O pesquisador afirma ter usado um delineamento de pesquisa estatística do tipo pré-teste e pós-teste, aplicados no início e ao final do programa, para se verificar o nível de entrada ou de competências (conhecimento, habilidades e atitudes) de professores de educação física e afirma, ao final, que houve ganho de competências pelos participantes, em função do treinamento docente realizado. Essa concepção de formação vai ao encontro do referencial teórico e metodológico que tem sido adotado em cursos de formação docente aliados ao

paradigma do professor reflexivo.

Por outro lado, em outra pesquisa-intervenção, visou-se analisar as relações de subjetivação da atuação docente no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, por meio do método dialético, que tem por objeto de estudo o sujeito histórico. A análise dos dados coletados utilizou a metodologia da análise de conteúdo, numa perspectiva crítica e contextualizada, de acordo com os/as pesquisadores/as. A realização de um dos estudos teve o caráter de pesquisa exploratória e descritiva, a partir do método indutivo e, para a interpretação dos dados, foi utilizado o *software* estatístico SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*. Os dados da pesquisa tiveram uma abordagem qualitativa, com a discussão voltada para a análise de conteúdo.

Várias pesquisas utilizaram como referencial teórico os/as autores/as do campo da educação especial na perspectiva da inclusão (Mantoan, 1997), trazendo poucas/os autoras/es mais recentes nessa discussão. No campo da aprendizagem e do desenvolvimento, destaca-se o modo como os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural incidem na formação docente favorecendo a construção de práticas inclusivas.

Em relação aos resultados dessas pesquisas, podemos destacar que os nove trabalhos analisados apontam para os desafios da inclusão no ensino fundamental, destacando falta de condições materiais, falta de formação e de preparo das/dos professoras/es para lidar com a inclusão de pessoas com deficiência e um pequeno avanço na apropriação da teoria sociointeracionista possibilitando a inclusão da aprendizagem propriamente dita.

As pesquisas que analisaram as políticas públicas de educação inclusiva, implementadas no Estado de Minas Gerais, buscam identificar quais são as práticas pedagógicas de inclusão escolar desenvolvidas pelas/pelos professoras/es em escolas consideradas “referências” na inclusão escolar do Estado. O projeto “Incluir”, implantado em 2009, no Estado de Minas Gerais, visou investir em algumas escolas inclusivas que seriam referência ao modelo de inclusão adotado pelo Estado para melhorar a operacionalização da política inclusiva na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais a partir das práticas exitosas que fossem constatadas, dada a extensão do estado e o alto custo para equipar cada uma das escolas estaduais existentes. Uma outra perspectiva da Política para a Educação Inclusiva no estado visava a formação de professoras/es.

Uma pesquisa, ao analisar de que forma a política pública de formação de professoras/es para atuarem no magistério, com os sujeitos especiais, implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), buscou verificar de que forma tem se desenvolvido o processo de inclusão em uma escola estadual, referência da inclusão.

A pesquisa que analisou a política pública do atendimento educacional especializado destaca que, mesmo com todas as dificuldades observadas, a realidade municipal encontra-se relativamente mais estruturada do que o sistema de ensino estadual, principalmente quando considerado o trabalho realizado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais. Também, pode-se dizer que o principal entrave no contexto da Educação Inclusiva se deve à existência de práticas pedagógicas e sociais cristalizadas, na medida em que ainda perdura a concepção idealizada de aluno como sujeito cuja individualidade não é respeitada e, sobretudo, valorizada. Por conseguinte, as áreas do conhecimento tradicionalmente valorizadas no ensino comum têm sido reproduzidas nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, limitando experiências diversificadas de ensino e aprendizagem.

Partindo das análises desses trabalhos, podemos inferir que a inclusão escolar é um tema que causa muita controvérsia e resistência entre as/os educadoras/es, fato que pode ser visualizado tomando por base as ações segregativas ou de integração ainda comum e que nada auxiliam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

No Brasil, a década de 1990 é considerada o marco histórico referente à Educação para Todos. Desde então, a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido um tema em voga das políticas públicas educacionais, as quais, por sua vez, refletem a lógica neoliberal, sobrepondo o econômico ao social. Assim, o Estado tem respondido minimamente às necessidades e anseios do setor educacional, de modo que se cogita uma inclusão às avessas. Em outras palavras, apesar de assegurado o direito de igualdade de acesso à educação, faltam condições efetivas para que a permanência desses alunos no processo de ensino e aprendizagem também seja uma realidade. Tal fato torna-se mais expressivo quando o público-alvo são as pessoas com deficiência (física, intelectual, sensorial ou múltipla). Com efeito, a inclusão escolar é um movimento que tem demandado definições de ordem prática, tanto em

nível infraestrutural quanto organizacional.

Nas pesquisas analisadas, percebe-se o descompasso entre o propalado pela legislação educacional e as condições reais de exequibilidade de tal projeto, tendo em vista o atual panorama do sistema educacional brasileiro. São várias as incongruências como, por exemplo, a ideia de que Educação Inclusiva e Educação Especial sejam sinônimos. É consensual, no entanto, a necessidade de se (re)pensar a formação de professoras/es, promovendo a transformação das práticas pedagógicas tradicionais para que a educação, além de acessível a todos, seja também de qualidade.

Além da questão legislativa, não há como não defendermos a necessidade da formação continuada no espaço em que os profissionais atuam, de modo a possibilitar a problematização das inquietações docentes frente à educação inclusiva, juntamente com a equipe gestora e através de momentos de trocas, desabafos, preconceitos e dificuldades, buscar superar os mais diversos sentimentos frente aos alunos com deficiência, para que a aposta na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em suas diferenças, nas diversas capacidades e singularidades, em diversos contextos.

Algumas pesquisas destacam também a necessidade de estudo sobre as metodologias de ensino alternativas que podem ser utilizadas e/ou desenvolvidas, respeitando as individualidades dos alunos, intentando aproximar essas formas de ensino com a realidade que esses encontram, permitindo uma visão consciente de mundo.

Educação, gênero e sexualidade

O subtema “educação e gênero”, aqui trabalhado neste tópico, engloba quatro trabalhos, a saber: *“O que dizem os/as professoras/es acerca da diversidade sexual na escola”* de Rafael Bonfim Lara, dissertação de mestrado de 2016; *“Caminhos da docência: trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904)”* de Cecília Vieira do Nascimento, tese de doutorado de 2011; *“Gênero e Diversidade na Escola (GDE): da elaboração da política pública às recontextualizações produzidas na prática de formação docente”* de Emília Murta Moraes, tese de doutorado de 2013; e *“A influência dos estereótipos que refletem identidades de gênero e orientação sexual nos trabalhos de desenvolvimento de letramento crítico em língua inglesa na escola regular”*

de Ludmila Ameno Ribeiro, dissertação de mestrado de 2015.

As pesquisas foram desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação de instituições públicas: 02 (duas) no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), 01 (uma) Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/ICHS/UFOP); e 01 (uma) no Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET MG).

Um dos trabalhos desenvolveu a pesquisa na Escola Estadual Dom Velloso, que é tradicional na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais; já outro trabalho aconteceu em Sabará/ MG; outro, no município de Buritizeiros, onde o programa foi analisado, sendo desenvolvido na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e o último trabalho analisado foi realizado em uma escola pública de ensino médio em Belo Horizonte.

Em relação às/aos autoras/es citadas/os que fundamentam os trabalhos, apenas um deles utiliza referências do campo da formação de professoras/es – trabalho este orientado pelo professor Júlio Emílio Diniz-Pereira. Um dos trabalhos, por ser do campo da História da Educação, concentra seus referenciais nesse campo. Os demais trabalhos utilizam mais autoras/es que normalmente são referenciados no campo do Currículo. Os quatro trabalhos que discorrem sobre educação e gênero citam e fundamentam suas pesquisas em Guacira Lopes Louro. Judith Butler e Michel Foucault também são bem citados quando a temática é gênero.

Um dos trabalhos se destaca entre os demais por ser uma pesquisa que discute a questão educação e gênero no campo da História da Educação e retrata a inserção e trajetória de mulheres professoras no período de 1830 a 1904. Os demais trabalhos aqui analisados vinculam às seguintes dimensões do **conceito de condição docente**: prática docente, saberes e fazeres docente, formação inicial e formação continuada de docentes e prática pedagógica.

As pesquisas foram realizadas com professoras e professores da educação básica, sendo que em uma delas foram professoras/es entre 30 e 51 anos de diferentes formações acadêmicas; em outra, participantes do curso Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e

relações étnico-raciais (GDE) da Rede de Educação para a Diversidade (Rede), promovido pelo MEC em parceria com instituições públicas de ensino superior – no caso dessa pesquisa, aquelas/es que cursaram na UNIMONTES, no município de Buritizeiro/MG; na outra, são professoras/es de língua inglesa do ensino médio em Minas Gerais. O último trabalho se diferencia dos demais por retratar mulheres em formação no período de 1830-1904, em Minas Gerais.

A análise documental esteve presente em três trabalhos. Com a exceção de um trabalho que foi essencialmente um trabalho documental e histórico, as demais pesquisas utilizaram também entrevistas semiestruturadas. Além dessas metodologias, uma pesquisa também realizou observação na escola, conversas iniciais com as/os professoras/es e diário de campo.

Um trabalho, Lara (2016), tratou do tema da diversidade sexual a partir de saberes e fazeres docentes que possibilitaram reflexões sobre como as sexualidades e os temas relacionados à diversidade sexual vêm sendo trabalhados na escola. Constatou-se que tais temáticas estão presentes no cotidiano dos estudantes, mas são pouco debatidos em sala de aula.

Nascimento (2011), em um dos trabalhos analisados, percebeu que a inserção de mulheres no magistério no período pesquisado (1830-1904):

[...]tem sido associada a piores condições de trabalho e a queda do salário pago ao professorado, acarretando desqualificação da profissão. [...], salienta-se, por meio desses elementos, a necessidade de esclarecer alterações e permanências na medida em que as mulheres foram se ocupando da função docente. (Nascimento, 2011, p. 188).

A pesquisa desenvolvida por Moraes (2013) mostrou que os preconceitos estão estruturados. Além disso, as/os cursistas do GDE/UNIMONTES entendem que uma educação que se fundamente no multi/interculturalismo só é possível se houver concordância de outras pessoas, como gestores educacionais, familiares e estudantes. Também concluiu que há muita dificuldade no entendimento de que a diversidade é parte integrante do currículo da educação básica. Assim “isentaram” a escola da “[...] responsabilidade em promover preconceitos e discriminação, bem como em desconstruí-los e deixaram transparecer que, em relação aos temas da diversidade cultural, o que deve predominar é a opinião de cada um/a.” (Moraes, 2013, p. 259).

Ribeiro (2015a), em outro trabalho analisado, percebeu que estereótipo e/ou opiniões se constituíram nos discursos das/aos professoras/es, como “[...] gays são engraçados e anormais”, “[...] sexualidade é opção”, “[...] só existem dois gêneros: masculino e feminino, ou seja, homem e mulher” (Ribeiro, 2015a, p. 89). Ele conclui que a lógica binária é imposta por uma sociedade heteronormativa.

Nos trabalhos acima analisados, verifica-se, em todos eles, que as questões de gênero ainda ocupam um não lugar na educação e na escola, que há ainda muito a ser feito para uma sociedade não LGBTQIA+fóbica e não misógina. Há uma certa falta de informação por parte das/dos professoras/es participantes, sujeitas/os nas pesquisas, que se deve muito a uma normalização e naturalização da heteronormatividade.

Educação e relações étnico-raciais

Neste item, tratamos de apresentar as análises decorrentes da leitura de oito (8) trabalhos resultantes de pesquisas desenvolvidas no mestrado (4) e no doutorado (4) sobre Relações Étnico Raciais e Educação. A maioria desses trabalhos (6) foi desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), um (1) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e um (1) na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Apenas um (1) trabalho foi produzido na década de 2000 (2008) e os demais na década de 2010, sendo um (1) em 2011, dois (2) em 2013, um (1) em 2014 e três (3) em 2016.

Sobre esse conjunto de trabalhos analisados, é importante destacar também que quatro (4) deles foram produzidos na área da Educação e os demais em outras áreas do conhecimento, sendo dois (2) em Geografia e dois (2) em Química.

Em uma análise preliminar, levantamos as seguintes palavras-chave, partindo dos títulos desses trabalhos: diversidade na escola; pluriculturalidade; educação para as relações étnico-raciais; ensino de história africana e afro-brasileira; Lei 10.639/2003; práticas de formação docente; objetos de aprendizagem; práticas educativas; literatura infanto-juvenil. Como podemos ver, o tema das relações étnico-raciais é abordado na perspectiva das práticas de formação, das práticas educativas e de objetos mediadores do ensino-aprendizagem na escola.

Podemos também explorar um pouco mais as temáticas pesquisadas como:

formação docente para a diversidade cultural; educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar; a Lei 10.639/2003 no ensino de História e de Geografia; desigualdade étnica na sociedade brasileira; formação continuada para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira; relações entre conteúdos químicos com a temática étnico-racial e a literatura africana e afro-brasileira em sala de aula.

Relativo ao campo empírico, os sujeitos participantes das pesquisas, de um modo geral, foram professoras/es da educação básica de diferentes localidades do estado de Minas Gerais, porém, algumas vezes, as amostras incluíram também alunos e funcionários de escolas. Outras pesquisas focalizaram participantes de um curso de formação continuada, licenciandos do PIBID e uma auxiliar de biblioteca.

Quanto às metodologias, os principais instrumentos utilizados nas pesquisas foram: questionários (3), entrevistas (3), história oral temática (2), análise documental (3), observação participante (1), pesquisa-ação (1), estudo de caso (1), muitos deles utilizados concomitantemente.

Entre os referenciais teóricos mais conhecidos mencionados nas pesquisas, temos aqueles mais voltados para a discussão da diversidade cultural e relações étnico-raciais, como: Stuart Hall; Vera Candau; Ana Canen; Reinaldo Matias Fleuri; Joan Wallach Scott; Tomaz Tadeu da Silva; Nilma Lino Gomes; Carlos Rodrigues Brandão; Luiz Alberto Oliveira Gonçalves; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Circe Bittencourt; Frantz Fanon; Kabenguele Munanga; Peter McLaren; Francisco Imbernón. Já no campo da Pedagogia e da formação docente, destacam-se os seguintes autores: Stephen J. Ball; Júlio Emílio Diniz-Pereira; Geraldo Leão; Bernadete Gatti; José Carlos Libâneo; José Gimeno Sacristán; Maurice Tardif; Marli André; Rui Canário; Antonio Nóvoa; Philippe Perrenoud; Mariano Fernández Enguita; Ilma Veiga; Antoni Zabala; Pedro Demo. Como autores clássicos de análise da sociedade brasileira, destacamos: Florestan Fernandes, Antônio Cândido e Milton Santos.

Entre as principais conclusões desses trabalhos, podemos dividi-las em três blocos. No primeiro bloco, os estudos destacam a importância de valorizar o legado da descendência africana e incentivar a cultura das classes populares, favorecendo a compreensão do passado e a diversidade cultural, assim como a necessidade de elaborar propostas que contemplem o contexto étnico-racial e ampliar o processo de valorização e compreensão das manifestações culturais na comunidade escolar; de

capacitar (sic) as/os professoras/es a criar estratégias e materiais de ensino que envolvam a temática étnico-racial e de transformar a escola em um espaço democrático, sem preconceitos raciais, valorizando a cultura trazida do meio familiar para o meio escolar. Ainda nesse bloco, com temática mais específica relacionada à formação dos mediadores de leitura, os estudos destacam a necessidade do desenvolvimento de práticas que incorporem a literatura infanto-juvenil afro-brasileira no planejamento escolar como ferramenta para a implementação da Lei n. 10.639/03.

O segundo bloco ressalta a formação continuada como ferramenta necessária para a educação das relações étnico- raciais, para a construção de uma escola plural, para que as/os professoras/es reconheçam o racismo na escola e valorizem a diversidade étnica e racial de si e de seus alunos, para isso defendem a incorporação de práticas pedagógicas grãos ou a vivência de uma Pedagogia das Africanidades. Nessa direção, o PIBID foi considerado um importante processo formativo de professoras/es para Educação das Relações Étnico-raciais, possibilitando a seus participantes superar visões simplistas sobre a História e cultura africana e afro-brasileira, como recomenda a Lei 10.639/03.

No terceiro bloco, destacam-se conclusões relacionadas à dificuldade de trabalhar com a temática étnico-racial em decorrência de uma formação inicial precária acerca do tema e a necessidade de formação continuada que articule conhecimentos e práticas, assim como os limites das políticas de formação relacionadas aos contextos das instituições, das pessoas envolvidas, dos recursos, das histórias e dos compromissos locais, mas reconhecendo o papel dos cursos de formação para o início da desconstrução de algumas “verdades” consolidadas.

Diante dessas conclusões apresentadas pelos trabalhos de pesquisa analisados, podemos destacar algumas considerações. Podemos começar pela observação de que a temática étnico-racial emerge após a promulgação, em 2003, da Lei 10.639, que inclui a temática da História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial das redes de ensino, com apenas um trabalho sobre o tema na década de 2000 e a maioria deles na década seguinte – 2010, conforme podemos ver na tabela a seguir:

Anos dos trabalhos	Número de trabalhos
2008	1
2011	1
2013	2
2014	1
2016	3
Total	8

Observamos que o interesse pela temática se intensifica, na década seguinte à promulgação da Lei, com um maior número de trabalhos no ano de 2016, portanto, mais de uma década após a promulgação dessa lei. Isto é mesmo esperado já que as discussões acadêmicas e a produção de trabalhos sobre a temática seguem um ritmo mais lento do que as políticas públicas e as práticas escolares.

Outra importante consideração refere-se às constatações de alguns trabalhos sobre práticas escolares ainda deficitárias sobre essa temática, apontando para a necessidade de formação inicial e continuada de professoras/es voltada para a temática étnico-racial. Na esteira dessa consideração, todos os trabalhos apontam para a necessidade de uma política de formação que privilegie a inclusão dessa temática nos currículos e propostas pedagógicas de cursos de formação de professoras/es.

Outra consideração relevante é a ausência completa da questão indígena nos trabalhos analisados, pois a Lei 10. 639 foi modificada pela Lei 11.645, de 2008, para incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena." É preocupante a ausência da temática indígena nas escolas e nos cursos de formação de professoras/es, na medida em que a referida Lei não prevê a obrigatoriedade dessa temática no ensino superior, especialmente, nas licenciaturas.

Os trabalhos analisados, entretanto, ressaltaram a existência em nosso país de uma desigualdade étnico-racial, para além da desigualdade social, relacionada à condição de classe social. Portanto, defendemos que a inclusão da temática étnico-racial em cursos de formação inicial e continuada de professoras/es contemple a discussão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em seus currículos e propostas pedagógicas.

Elementos indicadores para pensar a condição docente a partir das pesquisas analisadas

Nas últimas décadas, dado o contexto cada vez mais plural e diverso da sociedade contemporânea, temas relacionados à diversidade cultural, social, econômica e racial, ocupam o centro do debate e adentram o cenário educacional. À vista disso, Fanfani (2010), em sua obra sobre a **condição docente**, ressalta a relevância na contemporaneidade de a educação atender às demandas sociais no que diz respeito às diferenças étnicas, culturais, sociais, e, por conseguinte, de a formação docente contemplar conhecimentos e valores que balizam essas demandas para formar indivíduos preparados para atuar de modo ativo na vida social.

A nosso ver, se tomarmos como referência tais formulações de Fanfani, e ao levarmos em conta que as/os docentes estão imersos em uma realidade objetiva que caracteriza essa sociedade multicultural e plural, este pode ser considerado um elemento significativo e constitutivo do “ser” docente, assumindo assim, uma dimensão subjetiva da condição docente, que dará sentido ao que esse sujeito pensa e faz em relação à temática da diversidade em seu fazer docente.

As dissertações e teses analisadas nesta parte da pesquisa, bem como outras desse mesmo campo temático que dialogam com a formação de professoras/es, apresentam aspectos importantes da presença dessa subjetividade da qual nos reporta Fanfani (2010), quando ele afirma que, para compreender a condição docente, é importante incluir as percepções, representações, opiniões e expectativas das/dos docentes. Desse modo, tendo em vista as reflexões postas pelos trabalhos aqui pesquisados, vamos destacar os elementos principais sinalizados pelos mesmos, no sentido de relacionar a condição docente com os dados e reflexões apresentadas nessas pesquisas sobre as escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais.

A legislação, já mencionada anteriormente, após 2003, foi um marco para que a temática das relações étnico-raciais adentrasse o universo da formação de professoras/es em nossas universidades. Não obstante, embora seja importante no campo das políticas educacionais, a aprovação de leis e diretrizes não são capazes de operar grandes mudanças, se não houver total adesão de quem trabalha no cotidiano da escola e faz o ensino acontecer. A explicitação de que a/o docente não irá mudar a sua postura ou a sua prática para atender os pressupostos contidos na lei e começar a trabalhar com o ensino da história e cultura africana e indígena tal qual é recomendado,

é perceptível nos trabalhos analisados.

Do mesmo modo, os trabalhos sobre educação e gênero apontam a urgência da temática na formação docente, uma vez que apontam construções estereotipadas das subjetividades dos sujeitos que estão na escola e na sociedade.

Em todos os trabalhos analisados no tópico “educação e relações étnico-raciais”, há indicações sobre a dificuldade de colocar em prática as recomendações postas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER). Tais dificuldades se devem a alguns fatores. O principal motivo apresentado nos trabalhos se relaciona de modo especial à falta de formação e o total desconhecimento sobre a temática, causando insegurança para efetivar, na prática docente, o que é preconizado nas leis e diretrizes. Além disso, ainda foram elencados outros fatores como, por exemplo, o descaso pela docência existente no interior dos cursos, em que a “licenciatura vai perdendo o seu brilho”, ocasionando o desapeço dos licenciandos pela carreira docente.

Esse desencanto para assumir a docência como profissão já vem sendo discutido e apontado há algumas décadas, como podemos depreender da pesquisa de Gatti (2010), ao reconhecer que o afastamento da docência é consequência da precarização do trabalho docente, dos baixos salários, da desvalorização da carreira docente; ausência de política de formação continuada, considerados nesta reflexão, como elementos constitutivos das dimensões objetivas da **condição docente**.

Há de se destacar ainda que a falta de formação nesse campo temático faz com que as/os docentes se sintam inaptos e inseguros para abordar a temática em sala de aula e tenham dificuldades para identificar e lidar com as situações de racismo que ocorrem no cotidiano da escola, entre os alunos, ou mesmo entre os seus pares. Uma das razões seria a precariedade da formação inicial para responder a essa demanda. Em alguns relatos, as/os professoras/es entrevistadas/os indicaram que a universidade não assumiu o que estava prescrito nas disposições legais para implementar a proposta de uma formação para atuar na perspectiva de uma educação antirracista nos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Indicam que esse importante lócus de formação continua mantendo currículos tradicionais atravessados “[...] por concepções racistas e antipedagógicas em relação

aos negros e afrodescendentes”, conforme Paula (2013, p. 270), nos quais os conteúdos concernentes à educação das relações étnico-raciais não dialogam com as DCN ERER (2004), aparecem de forma periférica e pouco colabora para a aquisição de saberes necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas e emancipatórias para a construção do trabalho docente¹³. Vale dizer que uma das explicações para o não comparecimento dessa formação na universidade seria atribuída ao racismo institucional¹⁴ que permeia essa instituição, razão pela qual esse tema precisa ser debatido de forma sólida e profunda para a construção de “novos” currículos, numa perspectiva descolonizadora e questionadora das bases racistas e fundantes da sociedade brasileira.

Anterior aos marcos legais¹⁵, a necessidade sobre a inserção dessa abordagem nos cursos de formação de professoras/es foi defendida por pesquisadoras/es como Candau (2008), Canen (2008), Zeichner (1993) e outros, que já recomendavam uma educação multicultural oportunizadora de novos olhares e atitudes diante da diversidade e das diferenças. Entende-se que uma formação comprometida com esses saberes e o diálogo com a dimensão identitária dos sujeitos envolvidos nesse processo constituem-se em dimensões importantes para a/o docente avançar em suas percepções e atuação em relação às problemáticas postas para uma educação inclusiva.

Alguns trabalhos analisados apontaram casos de docentes que declararam não perceber ou identificar situações de racismo na escola. A presença de uma percepção eurocentrada da escola e da sociedade e o pouco conhecimento em relação aos aspectos que constituem uma escola multicultural é algo recorrente no âmbito das duas formações, inicial e continuada. A aproximação com os conteúdos e saberes desse campo apresenta-se como possibilidade de questionamento e de desconstrução de visões estereotipadas e preconceituosas, em relação aos assuntos que permeiam essa

¹³ Pesquisas mais recentes, como a de Meira (2018), continuam atestando que os currículos dos cursos de formação de professoras/es ainda possuem pouca base teórica quanto ao tema das relações raciais e da História e Cultura da África e Afro-brasileira.

¹⁴ O conceito de Racismo Institucional foi definido pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton, em 1967, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições. Para os autores, “trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (Fonte: <https://racismoinstitucional.geledes.org.br/o-que-e-racismo-institucional>)

¹⁵ Trata-se das DCN ERER (2004) e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006). De acordo com esta última, “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. (BRASIL, 2006, art. 5, p. 02).

complexa discussão. Reflexões que reverberam em novos olhares e descobertas, com implicações na forma de como esse sujeito se vê, especificamente, em relação ao seu pertencimento étnico racial, assim como no modo de se posicionar nessa sociedade multicultural, mesmo no que diz respeito a aspectos mais gerais. Como este que envolve a política de cotas raciais, como se vê no relato de uma licencianda:

[...] até umas duas semanas atrás, que a gente começou a ler, eu era contra [as cotas]. Então eu fui analisando que às vezes a gente não tem muito embasamento, a gente só tem aquela opinião e pronto[...]. assim, eu já meio que mudei [...]. Eu acho interessante a questão da Lei. (Pinheiro, 2016, p. 134).

Por outro lado, há a indicação de que o reconhecimento e a identificação desse sujeito docente como afrodescendente, bem como o engajamento político e a militância em movimentos sociais, age como um dos fatores decisivos para o modo de como ela/ele irá ocupar-se desse assunto em seu fazer docente. Ao desempenhar a docência em sala de aula, assumindo práticas propositivas e estratégias focadas em uma educação antirracista e na promoção da igualdade racial, esse sujeito tende a atuar de forma discordante daquilo que tem sido recorrentemente indicado nas pesquisas. Práticas nas quais a temática étnico-racial deixa de comparecer apenas de modo folclórico e em algumas datas do calendário escolar, aproximando-se do que Santomé (1995) denomina de “currículo turístico”, se referindo àquelas que aparecem esporadicamente no currículo escolar.

Essas/Esas professoras/es irão desenvolver um trabalho pautado em práticas que buscam contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, de gênero, culturais e tantas outras. Ou seja, as práticas ficam subordinadas ao compromisso de uma/um ou de outra/outro docente, cujo engajamento se deve a algum motivo particular. A partir disso, inferimos que, nesse caso, as condições subjetivas dessa/desse docente ultrapassam as condições objetivas da profissão e, mesmo diante de obstáculos, como a fragilidade da formação ou os de natureza materiais e/ou institucionais, algumas/alguns se mobilizam e efetivam ações significativas e transformadoras no ambiente escolar.

Em se tratando dos obstáculos institucionais, este é um fator frequentemente referenciado nos trabalhos como grande complicador para a implementação do

trabalho com a diversidade. As/os docentes mencionaram a falta de compromisso dos gestores públicos e dos dirigentes educacionais em adotar medidas para a implementação das recomendações previstas na legislação. Uma professora, entrevistada em uma das pesquisas, manifesta que vê no governo de Minas e, em especial, por parte da Secretaria da Educação “[...] uma postura clara de rejeição a essa abordagem da questão racial” (Neves, 2011 *apud* Paula, 2013, p. 209), sem política de formação e concepção pedagógica de discussão das Leis 10.693/03 e 11.645/08.

Cabe salientar que algumas pesquisas investigaram as duas redes, a estadual e a municipal, e a partir desses estudos, constatamos que esta última tende a realizar maior investimento em formação continuada e na oferta de materiais adequados para apoiar as práticas pedagógicas. No que concerne às políticas públicas da rede estadual, o empenho em formação continuada ainda é muito incipiente para ancorar o trabalho docente na perspectiva de uma educação antirracista. Fanfani (2005) pondera que o grau de satisfação e o bem-estar docente estão fortemente associados às condições institucionais em que as/os professoras/es estão inseridas/os, além obviamente das condições sociais e econômicas que perpassam o trabalho docente. No caso específico da rede estadual, a precarização dos contratos de trabalho e as condições salariais são motivos de muita insatisfação profissional para as/os que nela atuam.

Outra questão relevante a trazer aqui relaciona-se ao tema da formação inicial e continuada de professoras/es, que nos remete aos saberes docentes, aspectos indissociáveis da **condição docente**. Para corroborar esse argumento, trazemos Tardif (2001, 2002), para quem os saberes práticos, que formam o conjunto de representações a partir dos quais os docentes interpretam, compreendem e orientam sua prática, são inseparáveis das outras dimensões da atividade profissional das/dos professoras/es e, portanto, constituintes da **condição docente**.

Muitos estudos, como o de Pimenta e Anastasiou (2002), há tempos já destacavam a exigência de requalificação profissional e, portanto, de cursos de formação continuada para darem conta das novas demandas que surgem com as transformações sociais. No entanto, as autoras destacam a necessidade dessa ação formar profissionais preparados cientificamente, tecnicamente, pedagógica e humanamente para refletir criticamente sobre o seu fazer docente e sobre o papel dos conhecimentos e da educação na construção de sociedades mais justas, democráticas e

menos desiguais. Para isso, é fundamental a valorização dos pensamentos, sentimentos, crenças e valores das/dos docentes e de seus fazeres na escola. Urge também, como ressaltaram Tedesco e Fanfani (2004), a utilização crítica das novas tecnologias e dos recursos audiovisuais de modo a dinamizar e ampliar o diálogo da escola e das/dos professoras/es com as novas gerações.

Vimos, nos trabalhos analisados, a dificuldade de a formação influenciar de fato as concepções e práticas escolares. Zeichner (1998) alega que muitos são os motivos, entre eles, o uso de uma linguagem especializada e abstrata utilizada nos meios acadêmicos, as críticas negativas dos docentes universitários dirigidas às/aos docentes e suas práticas. Muito tempo se passou e ainda persiste a dificuldade de engajar as/os professoras/es nas pesquisas sobre o seu trabalho e de envolvê-las/los ativamente na interpretação dos resultados das pesquisas, tendo em vista “[...] a construção de um relacionamento social mais ético e democrático entre pesquisadores e professores” (Zeichner, 1998, p. 3). Segundo o autor, essas são questões fundamentais para que possamos agir sobre os mais importantes problemas das escolas, principalmente aqueles relacionados à raça, classe e gênero.

Nessa direção, Zeichner (2010) defende uma “[...] ligação mais forte entre a preparação acadêmica do professor e o saber proveniente da experiência dos professores das escolas” (Zeichner, 2010, p. 488). Para o autor, uma das formas é criar oportunidades para que as representações das/dos docentes acerca dos temas em questão e de suas práticas sejam trazidas para os cursos de formação, como também defendeu Pimenta e Anastasiou (2002). Outro exemplo trazido por Zeichner (2010) é a criação de modelos multimídias, em ambientes virtuais, para difundir experiências e práticas de ensino utilizados pelas/pelos professoras/es da educação básica, o que também vai ao encontro da necessidade, apontada por Tedesco e Fanfani (2004), de aliar os recursos tradicionais de ensino às novas tecnologias da informação e da comunicação.

Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014) abordam também as condições de trabalho docente como dificultadores para o envolvimento criativo das/dos professoras/es na preparação de aulas inovadoras capazes de mobilizar os alunos para refletir sobre essas temáticas. Diante de tal desafio, pensamos que é fundamental preparar as/os novas/novas docentes para a cultura do profissionalismo coletivo, possibilitando

experiências de trabalho em equipe e de atuação conjunta que estimulem a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, como defenderam Tedesco e Fanfani (2004).

Considerações finais

Sintetizamos aqui algumas reflexões que atravessam os três eixos temáticos analisados nesta parte do relatório. Começamos por dizer que, apesar da exigência de preparar as/os professoras/es para trabalhar com a temática étnico-racial na escola, e transcorridos quase uma década e meia da aprovação das Leis 10.639 e 11.645, as pesquisas analisadas, bem como estudos mais recentes¹⁶, continuam afirmando que as relações étnico-raciais ainda aparecem de forma frágil nos currículos e nas propostas de formação de professoras/es, carecem de ajustes nos currículos com vistas a incorporação de componentes curriculares que versam sobre essas temáticas.

É nessa direção que uma formação ancorada no diálogo interdisciplinar, pautada numa perspectiva antirracista, anti-misógena, que respeite as diversidades e que prepare o docente para atuar em uma escola cada vez mais complexa e intercultural poderá contribuir para o fortalecimento das identidades dos/das docentes e das crianças, sejam elas mulheres, negras, indígenas, LGBTQIA+ ou não.

Impõe-se uma mudança de concepção do sujeito em relação à diversidade humana e à diferença, incluindo aí as pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas, o gênero e a sexualidade, bem como a raça e a etnia. Uma escola inclusiva, afinada com os princípios preconizados pelos direitos humanos, respeita e valoriza todos os estudantes, cada um com suas características individuais, o que corrobora com a base da Sociedade para Todos, acolhendo os sujeitos e se modificando para garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

Apesar de a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) já defender a educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos, como forma de construção de sociedades mais justas, em que valores fundamentais como a igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação, ainda permanecem os altos

¹⁶ Ver artigo de Silva e Meira (2019), que discorre sobre como a temática da educação das relações étnico-raciais se faz presente na formação inicial, especificamente nos cursos de Pedagogia, tendo como base legal a implementação da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica

índices de exclusão escolar das populações mais pobres, das pessoas com deficiência, das pessoas com orientações sexuais diversas, das pessoas negras e de etnias diversas, entre outros, que estavam sendo, cada vez mais, marginalizadas do processo educacional (Diniz, 2012).

É nesse sentido que o princípio fundamental da educação inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Essa ideia se aproxima da imagem de um caleidoscópio (Mantoan, 1997), única e, ao mesmo tempo, diversa, dada a grande riqueza de suas partes.

Geralmente, o que escutamos de professoras e professores em momentos de formação é que não estão preparadas/os para lidar com as especificidades que cada sujeito apresenta. Para que possamos mudar essa lógica de estarmos preparadas/os como uma questão pronta e acabada, para uma outra lógica em que nos preparamos o tempo todo, em processo, diante de cada singularidade será preciso considerarmos dois movimentos: um subjetivo e outro de formação.

Inicialmente cada sujeito docente deverá se perguntar que posição ela/ele irá assumir diante da inclusão, da diferença e da diversidade. Nesse aspecto, podemos dizer que os processos formativos não modificam por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos "diferentes" em nossa sociedade. Esse aspecto subjetivo encontra-se relacionado às identidades docentes, em processo incessante de construção e reconstrução de maneiras de ser e estar na vida e, consequentemente, na profissão docente, permeado de lutas e conflitos (Diniz, 2012).

Da mesma forma, Andrade (2019) aponta sobre as subjetividades das/dos docentes no sentido que o "Ser" docente se subjetiva ao se inscrever no espaço da educação como uma produção sócio histórica de seu tempo. Subjetividades essas também constituídas na formação docente, ao mesmo tempo em que são também produzidas e reguladas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Dessa maneira, podemos compreender como as práticas de constituição dos sujeitos são permeadas por relações de poder.

Os discursos produzem saberes e o saber é poder, assim, ao desconsiderar as potencialidades desses corpos ditos diferentes, as pesquisas acadêmicas e as práticas docentes contribuem para a cristalização dos estereótipos presentes em nossa

sociedade que ainda inferiorizam e distanciam os corpos diferentes e dissidentes.

Onde há poder, há também resistência. Por isso, esta nunca é externa em relação ao poder. Devemos admitir que se viva absolutamente no poder, já que dele não se foge. Foucault (1993) defende que as relações de poder existem em função de uma variedade de pontos de resistência que representam a correlação de poder, a figura de opositor, de alvo, de suporte, de evidência que permite a apreensão.

A identidade de todas/todos nós, professoras e professores, se compõe da nossa raça/etnia, nacionalidade, sexo, idade, gênero, crenças, classe, história de vida. Nesse sentido, a reflexão sobre a inclusão e a diversidade cultural nos conduz a um repensar da identidade da/do professora/professor. Tais processos identitários são atravessados pela singularidade e subjetividade de cada uma/um.

Para que a discussão sobre a diferença esteja presente na escola, é fundamental rever práticas discriminatórias, intolerantes, arrogantes e autoritárias (Diniz, 2012) e crenças em um padrão único de comportamento, de ritmo, de aprendizagem e de experiência, processo de desconstrução que precisa acontecer durante a formação inicial e continuada. Contudo, para que a/o professora/professor elabore e reelabore teorias, construa novos saberes e novos fazeres, pensamos que é fundamental que a formação aconteça a partir do cotidiano da escola e a partir dos conflitos vivenciados na prática diária da/do docente no ambiente de trabalho.

Sabemos que as/os professoras/es levam para sua prática docente suas características pessoais, os conhecimentos teóricos, as interações que vivenciam dentro e fora da escola, as observações que fazem de outras práticas docentes. É a partir dessas experiências e saberes que encontram soluções para os problemas que elas/eles próprias/próprios definem como relevantes e não apenas dos conhecimentos produzidos nas instâncias responsáveis pela formação docente. Os processos formativos são, pois, permeados por histórias individuais e coletivas, por conceitos familiares, sociais, culturais, reais e não ideais. Portanto, é fundamental que estimulem uma posição investigativa, de pesquisa cotidiana da escola, da sala de aula e das práticas escolares por parte das/dos docentes como um processo permanente, integrado ao dia-a-dia de seus ambientes profissionais e organizacionais.

É nessa perspectiva que se impõe a necessidade de pensar e agir na perspectiva de uma escola mais democrática, baseada em relações que respeitem a diversidade e a

pluralidade e que considere os estudantes e as/os professoras/es como sujeitos ativos, capazes de repensar suas concepções e práticas. Trabalhar a diversidade, a diferença e a inclusão continuam sendo um entrave, um nó na rotina escolar, no manejo do ofício de educar, um desafio posto à formação inicial e continuada de professoras/es, que se desvela em inúmeras queixas, senão em um fenômeno conhecido como mal-estar docente. É preciso lembrar que a diversidade começa com o olhar atento para as diferenças daquelas/es que são os dispositivos para a sua consolidação, para aqueles/as que, antes de professoras/es, são sujeitos da diferença, com suas crenças e histórias, sua vida sexual, sua cor e seu gênero.

Por meio do movimento de uma educação inclusiva e da educação para a diversidade, dentre elas uma educação sem homofobia, uma educação antirracista e anticapacitista, várias novas propostas surgiram, mas não nos enganemos: os processos segregativos existem mesmo em uma escola que se diz inclusiva, aberta à diversidade, pois, se estamos no campo discursivo, é preciso considerar que o próprio discurso segrega o real.

Vivenciar novas formas de laço social entre pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas específicas e com inúmeras características do campo da diversidade de gênero, sexualidade, raça e etnia tem sido proposta em escolas por meio de uma educação inclusiva, ainda que permeada, ela própria, por processos segregadores que devem continuar sendo interrogados por nós enquanto continuamos na defesa incansável do caráter universal do direito a uma educação de qualidade para todos e também do reconhecimento à diferença e da aposta nos sujeitos em sua singularidade, bem como na construção de possíveis laços sociais entre os diferentes.

Na medida em que essas questões são intrínsecas à **condição docente**, é preciso, pois, reforçar espaço nos processos formativos para discussão das temáticas aqui em foco, quais sejam: gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, inclusão de pessoas com deficiência, a fim de preparar melhor as/os docentes para o enfrentamento desses debates no cotidiano da escola. Entretanto, não podemos esquecer da importância de garantir condições de trabalho dignas para as/os docentes, como melhoria salarial, valorização da carreira, política de formação continuada, reformas prediais condizentes com as normas de acessibilidade, entre outros aspectos.

Referências

ALMEIDA, Diones Carlos de Souza. **Entre a escola e a sociedade: bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos**, em Uberlândia-MG. Orientador: Adrianly de Ávila Melo Sampaio. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ANDRADE, Ana Paula. **Subjetividades docentes no Brasil democrático: questões acerca do professor reflexivo crítico**. Orientador: Antonio Flávio Barbosa Moreira. 2019. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

ARAÚJO, Luiz Antonio Souza de. **Programa de desenvolvimento de competências para profissionais de educação física na educação de crianças com deficiência intelectual**. Orientador: Francisco de Paula Nunas Sobrinho. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades e Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, out. 2004.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008. p. 13-37.

_____. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial n. 2, p. 298-318, ago./dez., 2016.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun., 2008.

CARDOSO, Cristiane dos Reis. **Desvelando as tramas e os dramas da inclusão escolar**: um estudo com professores do ensino fundamental. Orientador: Claudia Gomes. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.

CARVALHO, Ednéia do Nascimento. **Ensinar geografia, ensinar a pluriculturalidade**. Orientador: Vânia Rubia Farias Vlach. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas**: avanços e desafios. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

FAGUNDES, Márcia Verssiane Gusmão. **Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia na educação básica**: contribuições a partir dos Catopés em Montes Claros, MG. Orientador: Adrianly de Ávila Melo Sampaio. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente**: análisis comparada de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

_____. **Condição docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010, CD-ROM.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade humana I**: a vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRANCO, Renata Maria da Silva. **Formação continuada de professores para práticas inclusivas**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Orientador: Claudia Gomes. 2018. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Licenciaturas: crise sem mudança?** In: Dalben, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOYATÁ, Martha Célia Vilaça. **A criança e a diferença em processo de inclusão**: uma aproximação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Escola comum. Orientador: Julio Flávio de Figueiredo Fernandes. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LARA, Rafael Bonfim. **O que dizem os/as professoras/es acerca da diversidade sexual na escola**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Ser ou estar**: eis a questão - Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MEIRA, Flávia Paola Félix. **A Educação das relações étnico-raciais no currículo de um curso de Pedagogia**: percursos, contribuições e desafios. Orientador: José de Sousa Miguel Lopes. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MEIRELLES, Marlene do Carmo. **Literatura infantil e juvenil e o ensino da História da África e da Cultura Afrobrasileira nas práticas e nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas públicas**. Orientador: Santuza Amorim Silva. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MORAES, Emília Murta. **Gênero e Diversidade na Escola (GDE)**: da elaboração da política públicas às recontextualizações produzidas na prática de formação docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. **Caminhos da docência**: trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904). Orientador: Luciano Mendes de Faria. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NAUJORKS, Maria Inês. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 20, p. 117-125, 2002. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5125>. Acesso em: 03 de agosto de 2013.

OLIVEIRA, Cristiane Lopes Rocha de. **Reflexões sobre a formação de professores de química na perspectiva da inclusão e sugestões de metodologias inclusivas aos surdos aplicadas ao ensino de química**. 2014. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

ONU – Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos.php>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações etnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira**: formação, saberes e práticas educativas. Orientador: Selva Guimarães. 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PENA, Fernanda Santos. **Educação bilíngue e geografia nas escolas de surdos**. Orientador: Adrianly de Ávila Melo Sampaio. 2018. 257 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Educação, identidade e profissão docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Juliano Soares. **Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo PIBID Química**. Orientador: Guimarães Rodrigues Filho. 2016. 204 f. Tese (Doutorado em Educação em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

RIBEIRO, Ludmila Ameno. **A influência dos estereótipos que refletem identidades de gênero e orientação sexual nos trabalhos de desenvolvimento de letramento crítico em língua inglesa na escola regular**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Departamento de Linguagem e Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015a.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Enio da Silva. **Objetos de aprendizagem como mediadores para o ensino de história africana e afro-brasileira**: um olhar sobre a prática do professor de química. Orientador: Guimes Rodrigues Filho. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SANTOS, Rogério Augusto dos. **Inclusão escolar**: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental**: currículos, formação e prática docente. Orientador: Selva Guimarães. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SILVA, Santuza Amorim da; MEIRA, Flávia Paola Félix. A educação das relações étnico-raciais na formação inicial: um diálogo necessário no combate ao racismo. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 6-27, jan./jul., 2019.

SOUZA, Sandra Freitas de. **Políticas para a educação inclusiva**: formação de professores. Orientador: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. 2008. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 16, p. 15-47, jan./jun., 2001.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Novos docentes e novos alunos. In: TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. **Ofício de professor na América Latina e Caribe**. Brasília: Fundação Vítor Civita/UNESCO, 2004. p. 67-80.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva do professor**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez., 2010.

ZEICHNER, Kenneth M; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores: uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211 - 2224, out./dez., 2014.

Texto 05: Pesquisas de/sobre professoras/es de matemática na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: inferências sobre a condição docente

Pesquisadoras/es responsáveis pela escrita desta parte do relatório: Wagner Ahmad Auarek; Simone Grace de Paula; Maria José de Paula.

Esta parte do relatório resulta do estudo do subgrupo educação matemática e constitui a pesquisa geral do tipo estado do conhecimento sobre a **condição docente** de professoras/es da educação básica da rede estadual de Minas Gerais. Dos 158 trabalhos levantados e selecionados pela “meta-pesquisa”, onze dialogavam, em algum sentido, com a área de educação matemática. Foram excluídos aqueles que não tinham como objeto a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, aqueles que tinham como foco temáticas já contempladas em outros subgrupos e aqueles que não puderam ser localizados, seja fisicamente ou virtualmente, nos repositórios das instituições de ensino superior (IES). Esse refinamento resultou na seleção final de cinco trabalhos. Os trabalhos selecionados trazem, então, subsídios para o entendimento da **condição docente** na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) à luz de estudos da área de educação matemática.

Esta “meta-pesquisa” abrangeu quatro dissertações e uma tese que foram desenvolvidas por pesquisadoras da área de educação matemática e foram produzidas em universidades federais mineiras, entre os anos de 2008 e 2018. A seleção trouxe estudos das seguintes pesquisadoras: Malvaccini (2008); Pereira (2008); Paz (2013); Ferreira (2017) e Silva (2018). A seleção desses estudos foi feita tendo como critério dissertações e teses defendidas entre os anos de 2008 e 2018, em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sobre professoras/es licenciadas/os em matemática que lecionavam na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Uma constatação a ser destacada é o reduzido número de trabalhos cujo objeto de pesquisa dialoga, em certa medida, com a área da educação

matemática na rede estadual de Minas Gerais. Isto nos permite inferir que a temática não foi um objeto de estudo privilegiado pelas/pelos investigadoras/es, nesse período, em programas acadêmicos.

Ao investigarmos a relação das pesquisadoras com a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, pudemos verificar que, conforme mostrado na tabela a seguir, em relação ao tempo de trabalho das pesquisadoras na REE-MG, apesar de quatro delas terem sido professoras/es da REE-MG, apenas uma permanecia como docente dessa Rede no momento da conclusão da pesquisa.

Pesquisadoras	Tipo de instituição de ensino/Tempo de trabalho (em anos) das pesquisadoras						
	Rede Estadual	Rede Municipal	Escola Cooperativa	Rede Privada	Colégio Militar do Exército	Escola de Aplicação e/ou Técnico de IES	Ensino Superior
P1	5	6	-	-	-	-	16
P2	-	-	-	4	24	-	-
P3	10	3	-	-	-	24	3
P4	9	-	-	-	-	-	-
P5	7	12	7	-	-	-	-

Os dados revelam que as autoras/pesquisadoras cujos trabalhos são analisados nesta “meta-pesquisa” trabalharam na condição de professoras designadas na REE-MG e algumas delas trabalhavam em duas redes simultaneamente. Observa-se que uma delas trabalhava em uma escola técnica de aplicação, vinculada a uma IES, e outra optou pela docência no ensino superior. Apresentaremos a seguir cada uma das cinco pesquisas realizadas por essas docentes-pesquisadoras, mostrando dados em relação à metodologia e ao referencial teórico utilizado por elas nos respectivos trabalhos.

A dissertação de Ferreira (2017), intitulada “*A intencionalidade na ação do professor de Matemática: discussões éticas da profissão docente*”, tem como objetivo compreender de que modo a/o professora/professor de matemática procede para agir eticamente. A abordagem qualitativa foi desenvolvida por meio de observações de campo e anotações em diário de campo e entrevistas semi-estruturadas. Foram entrevistadas/os quatro professoras/es da educação básica da rede pública da cidade de Uberaba-MG. A observação foi realizada por meio do acompanhamento de todas as

aulas de uma/um dessas/es docentes, pelo período de uma semana. A análise desses dados foi realizada por meio da análise de prosa. As/Os principais teóricas/os que subsidiaram a discussão sobre a dimensão ética da profissão docente foram: Altarejos (1998), Behrens e Ens (2015), Nicolau (2015), Rodrigues (2010), Tardif e Lessard (2005), Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), para as/os quais a/o professora/professor, em sua ação formativa, é regida/o pela intencionalidade. A análise quanto ao aspecto ético da intenção foi amparada pelos estudos de Comparato (2006) e de Abbagnano (1998) para dizer que o resultado de uma ação nem sempre depende da vontade de quem a praticou, por isso não servirá para conferir ou não a conduta moral de alguém.

A pesquisa de Malvaccini (2008), intitulada *“Tornar-se o que se é do professor de matemática e o espaço escolar”*, teve como objetivo compreender a formação da/do professora/professor de matemática no espaço escolar. A autora se apoiou na concepção de conhecimento de Nietzsche (2006; 2005; 2004; 2003; 2000 e 1999). Além disso, ela também se referiu a outras/os teóricas/os, tais como: Clareto (2000); D’Ambrósio (2002, 1997, 1993); Garnica (1999); Larrosa (2004, 2002, 1994); Lins (2004, 2000, 1999). A autora realizou estudo de campo por meio de uma pesquisa interpretativa que a levou a uma construção metodológica em dois movimentos. O primeiro desenvolveu-se a partir de entrevistas semi-estruturadas com cinco professoras/es de matemática da rede pública, nos meses de outubro a dezembro de 2006, ou seja, narrativas de cinco docentes, dentre elas/eles, duas/dois trabalhavam na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. O segundo movimento foi promover um encontro entre as/os professoras/es por meio do qual elas/eles liam as próprias narrativas e observavam o que havia em comum. Para esse movimento, foram incluídas/os mais três professoras/es. A intenção foi interligar as narrativas e isso propiciou à pesquisadora realizar uma “narrativa das narrativas”. Para discutir o potencial das narrativas, ela fundamentou-se em: Bolívar (2002); Larrosa (1994; 2002; 2004) e Clareto (2000; 2005 e 2006).

A tese de doutorado de Paz, *“A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática”*, teve como objetivo “investigar a permanência na e/ou abandono da docência em matemática, sob uma perspectiva da construção identitária dos sujeitos. Estudar o fenômeno permanência *versus* abandono via constituição da identidade de professores de matemática” (Paz, 2013, p. 16). O

pressuposto foi de que a escolha profissional de um sujeito está intrinsicamente ligada à construção de sua identidade. A autora realizou pesquisa qualitativa com abordagem interpretativa com nove professoras/es de matemática e com onze ex-professoras/es. As/Os docentes trabalhavam em duas escolas estaduais, uma central (B) com baixo índice de rotatividade e abandono da profissão. Dessa instituição – que se destacava pelo fato de seus estudantes obterem boa pontuação no ENEM –, participaram cinco professoras/es. As/Os outras/os quatro docentes trabalhavam em uma escola situada na periferia (A) que apresentava bastante rotatividade de professoras/es e problemas como, por exemplo, a violência escolar. As/Os ex-professoras/es foram indicadas/os nessas escolas ou por contatos da pesquisadora, totalizando onze. Destas/es, nove entrevistas foram realizadas na casa das/dos participantes e duas no ambiente de trabalho. Na construção da tese, a autora fundamenta-se nos estudos sobre a dimensão identitária: Gee (2000) e Frade e Meira (2010), defendendo que as escolhas profissionais dos sujeitos estão associadas às imagens que elas/eles incorporam às suas identidades; a busca de sentido para a profissão está intimamente vinculada à construção de identidades. Para Gee (2000), as pessoas são como são em razão de seus posicionamentos nos diversos contextos sociais de que participam e o processo de construção da identidade é dinâmico, sempre sujeito a mudanças. Nessas narrativas, interpretaram-se as experiências relatadas nas entrevistas em termos dos tipos de identidade propostos por Gee (2000), procurando relacioná-las ao fenômeno da permanência e do abandono da profissão docente entre as/os participantes da pesquisa.

A dissertação de mestrado *“Currículo nas escolas-referência de Minas Gerais: como a matemática chega a uma sala de aula”* foi realizada por Pereira (2008). A pesquisa teve por objetivo estudar como ocorreu a implementação do Conteúdo Básico Comum (CBC) de matemática no ensino fundamental. A pesquisa de abordagem qualitativa desenvolveu-se por meio de estudo de caso em uma escola pública estadual da cidade de Juiz de Fora, realizado com uma professora de matemática que trabalhava na escola que fazia parte do Projeto Escolas-Referência (ER). Foi realizada uma pesquisa participante com uma professora de matemática em uma sala de aula do sexto ano do ensino fundamental. Foram realizadas análises documentais sobre o CBC e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de matemática para o ensino fundamental que resultaram em semelhanças e diferenças significativas. A análise de dados foi feita

utilizando-se a análise de conteúdo. Foram também entrevistados outras três professoras e dois professores de matemática do ensino fundamental e médio dos outros turnos da escola sobre suas percepções sobre a proposição do CBC, o contato que tiveram com esse documento, os recursos didáticos utilizados e sobre o projeto ER. Além disso, foram analisadas atas de reuniões com as/os professoras/es e, por fim, realizou-se “uma análise documental e revisão bibliográfica sobre currículo e Projeto Escolas-Referência e da metodologia proposta” (Pereira, 2008, p. 7). A autora inicia o percurso tendo como referência teóricas/os do currículo, tais como Young (2000), Moreira (1997, 2001, 2002, 2003), Silva (1995a, 1995b), Barreto (1998 e 2001), Lopes (2004) e Teixeira (1994, 2000, 2006) que tratam dos PCNs para estabelecer uma comparação entre eles e o CBC. A pesquisadora também se fundamentou teoricamente em educadoras/es matemáticas/os como, por exemplo, D'Ambrósio (1993; 1996; 1999; 2003a; 2003b; 2007a; 2007b), Knijnik (2004) e Walquerdine (2004) para a análise dos resultados da pesquisa de campo.

A pesquisa *“Desafios do início da carreira docente na percepção de egressos da licenciatura em matemática que participaram do PIBID durante a formação inicial”* (SILVA, 2018) teve como objetivo os desafios do início da carreira docente na percepção das/dos egressas/os da licenciatura em matemática que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Os sujeitos da pesquisa eram professoras/es de matemática da educação básica da rede pública de ensino, com, no máximo, cinco anos de formadas/os, egressas/os da licenciatura em matemática da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e que foram bolsistas do PIBID enquanto licenciandas/os. Participaram da pesquisa cinco professoras/es que estavam exercendo a profissão em escolas da educação básica da rede pública de ensino no município de São João del-Rei e arredores. Como metodologia para a coleta de dados, foram utilizados o questionário para a caracterização das/dos participantes e o grupo focal para “[...] o debate acerca das impressões e experiências vivenciadas pelos professores em seu início de carreira” (Silva, 2018, p. 8). A pesquisa foi apoiada pelos aportes teóricos e metodológicos da análise de conteúdo de Lawrence Bardin. A fundamentação teórica para a discussão sobre o início de carreira se pautou em Veenman (1988), Huberman (1995), Gama (2009), Marcelo (2009; 2010); Lima (2004; 2006; 2012) e Gatti (2011; 2012). Em síntese, pode-se verificar que as metodologias de pesquisa utilizadas inserem-

se no quadro de pesquisas qualitativas em educação e que a fundamentação teórica é predominantemente no campo da educação matemática em diálogo com as temáticas levantadas.

O contexto das políticas públicas no estado de Minas Gerais

A seguir traremos a contextualização das políticas públicas em vigor no estado de Minas Gerais ao longo dos anos em que as pesquisas foram realizadas. Consideramos importante essa contextualização por entender que o quadro político marca, em cada época, a **condição docente** nessa rede estadual. O quadro a seguir apresenta o período de conclusão das pesquisas.

Ano de Conclusão	2008-2010	2011-2013	2014-2018
	2	1	2

Fonte: Elaborado pelas/pelos autoras/es.

Constata-se que duas dissertações – Malvaccini (2008) e Pereira (2008) – foram defendidas em 2008, no contexto do segundo mandato do governo de Aécio Neves da Cunha (2007-2010). Uma foi defendida no período de 2011 a 2013, ou seja, durante o governo de Antônio Anastasia. E outras duas foram defendidas no governo de Fernando Pimentel (2014-2018).

O governo Aécio Neves desenvolveu uma ampla reforma educacional em Minas Gerais durante os seus dois mandatos (2003-2006; 2007-2010) e esta foi denominada “choque de gestão”. Essa reforma envolveu a reestruturação do trabalho docente, uma reforma curricular e a adoção da avaliação em larga escala. As/Os autoras/es das dissertações e tese aqui analisadas dialogaram, então, com as reformas educacionais implementadas no estado de Minas Gerais, nesse período.

O estudo de Pereira (2008) foi desenvolvido no contexto de implantação do CBC “[...] que chegou às escolas tendo já aprovada uma resolução que a tornava obrigatória em sua implementação em toda rede estadual mineira” (Pereira, 2008, p. 153), contrário daquilo que aconteceu com os PCNs que “[...] preservavam a liberdade dos professores e escolas no desenvolvimento de seus trabalhos” (Pereira, 2008, p. 153). Nas entrevistas

com as/os professoras/es de matemática, surgem questionamentos sobre a obrigatoriedade de um currículo único diante das diferentes realidades das escolas.

O estudo de Malvaccini (2008) focou o olhar sobre as vivências no espaço escolar que, a partir da “[...] perspectiva da cosmologia de Nietzsche é um espaço de múltiplas forças em um incessante movimento e de infinitas possibilidades” (Malvaccini, 2008, p. 7). As entrevistas aconteceram nos anos de 2006 e 2007 e tinham como objetivo a compreensão da formação da/do professora/professor em suas vivências na escola, ou seja, a percepção dos sujeitos do seu “tornar-se o que se é” em uma perspectiva que se apoia no pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Essa pesquisa não faz nenhuma referência ao Currículo Básico Comum (CBC) implantado nesse período.

A pesquisa de Paz (2013) foi realizada e defendida durante o governo de Antônio Anastásia (de 2011 a 2013). Esse governo deu continuidade às reformas de Aécio Neves com a reestruturação do trabalho das/dos professoras/es, interligando esse trabalho a resultados mensuráveis, associados à avaliação de desempenho, processo que promoveu inquietação e tensão no ambiente de trabalho. Foi nesse contexto de insatisfação que Paz (2013) desenvolveu sua pesquisa. Ela realizou as entrevistas, em setembro de 2010, com professoras/es que permaneciam na docência e, entre abril e maio de 2011, com ex-professoras/es, ou seja, na transição entre o governo de Aécio Neves e Antônio Anastasia. O estudo apresenta um dado que consideramos relevante: 1.400 professoras/es de matemática pediram exoneração na REE-MG, no período de 2006 a 2010.

As pesquisas de Silva e Ferreira foram realizadas e defendidas no período do governo de Fernando Pimentel (2014-2018). Silva (2018), que também estava na condição de “[...] professora em início de carreira [...]”, esclareceu que se encontrava “[...] em condições muito parecidas à dos professores participantes do grupo focal” (Silva, 2018, p. 43) que também estavam “[...] em início de carreira” (Silva, 2018, p. 43). Segundo a pesquisadora, essa coincidência favoreceu a compreensão do diálogo com as/os professoras/es durante a realização das conversas e também a interpretação dos sentimentos descritos por elas/eles durante a pesquisa. Na análise dos dados, Silva (2018) constata que “[...] o choque de realidade, a sobrevivência e a descoberta, expressos pela literatura, fizeram e ainda fazem parte do cotidiano de cada professor” (Silva, 2018, p. 96). Segundo ela, “[...] sentimentos de solidão, insegurança, medo,

desequilíbrios emocionais, instabilidade de emprego, ausência de apoio institucional e dos colegas de trabalho, e desvalorização profissional” (Silva, 2018, p. 96) ainda estão presentes. E mais, ela afirma que da forma “[...] como algumas escolas recebem seus novos professores exerce força suficiente para influenciar na qualidade de vida profissional, no desenvolvimento deles no contexto escolar e, até mesmo, na permanência ou não na profissão” (Silva, 2018, p. 97).

A leitura de Ferreira (2017) nos leva à reflexão sobre “[...] que modo o professor de Matemática procede para agir eticamente” (Ferreira, 2017, p. 7). Esse procedimento se realiza em uma situação de “[...] ausência de um código de ética para a profissão docente” (Ferreira, 2017, p. 7). Diante da realidade descrita em seu estudo, Ferreira nos provoca a refletir que

[...] as relações que o professor estabelece com a Matemática e seu ensino; [...] e o modo como o professor lida com as demandas diversas da sala de aula; [...] a forma com que o professor reage às circunstâncias do seu trabalho em relação aos demais sujeitos da escola, ao currículo e às condições de trabalho; [...] se o professor de Matemática assume inteiramente o princípio da autonomia em suas ações (Ferreira, 2017, p. 7).

Ao conectar essas provocações da pesquisadora ao conceito de **condição docente**, podemos inferir que as/os professoras/es sofrem uma pesada carga subjetiva do *ser* e *estar* na docência da matemática vinda de situações externas, ou seja, da imagem cultural da matemática e do que significa ensinar matemática. Essa pesquisa indica que a forma de se relacionar com o aluno é algo que a/o professora/professor vai construindo na prática porque, diante da “[...] inexistência de um código de ética profissional [...]”, ela passa a ser uma “[...] interpretação pessoal e subjetiva” (Ferreira, 2017, p. 40).

Indicativos de dimensões subjetivas da condição docente nos estudos analisados

Neste tópico, trazemos análises sobre as percepções das/dos professoras/es de matemática retiradas das leituras realizadas nos cinco trabalhos, focando nas argumentações de caráter subjetivo que, segundo Fanfani (2010) e em nosso

entendimento, dão contornos ao *estar* e *ser* na docência. Acreditamos, assim, trazer elementos que ajudam a compor o quadro complexo da **condição docente** de professoras/es da Rede Estadual Educação de Minas Gerais.

Para Fanfani (2010), ao se entender ou buscar apreender a **condição docente**, temos de também considerar que

A docência existe como realidade objetiva (pessoas que ganham sua vida ensinando em instituições escolares oficiais ou reconhecidas pelo Estado). Pode-se estudar suas características tais como gênero, idade, antiguidade, títulos que possuem, estado civil, renda, bens que possuem, etc. Mas, além de possuírem esses atributos, existem também como sujeitos capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem. Por isso, quando se quer estudar a “condição docente”, deve-se incluir, no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas, etc. (Fanfani, 2010, p. 1).

As temáticas desenvolvidas nas pesquisas não tinham como objeto central de suas análises e reflexões a **condição docente** e a subjetividade de professoras/es de matemática da REE-MG. Contudo, ao lermos a tese e as dissertações com esse foco, ou seja, buscando o que os estudos nos permitiam inferir sobre as construções subjetivas sobre a docência e sua condição, essas pesquisas indicavam situações e ideias que rementiam ao *ser* e *estar* na docência de matemática nessa Rede.

A partir de estudo de Fanfani (2001), elegemos, então, duas categorias que, em nosso entendimento, dizem respeito às construções subjetivas de professoras/es que ensinam matemática e que foram descortinando indicativos que podem caracterizar a **condição docente** na REE-MG: 1. a prática docente: o território da sala de aula de matemática, tarefas, demandas e obrigações; e 2. a formação, o lugar e o papel da matemática e da/do professora/professor dessa disciplina.

Prática docente: o território da sala de aula de matemática, tarefas, demandas e obrigações

Paz (2013) sintetiza em seu estudo que os sujeitos professoras/es participantes da pesquisa que permaneceram na docência indicam que tinham como objetivo de ingressaram na carreira docente e “[...] fazer o melhor trabalho possível” (Paz, 2013, p. 107). No entanto, a permanência na docência revelou-se, na maioria dos casos, sofrida

em razão de uma forte tensão entre o que se espera, quando se decide pela docência, e o que se encontra no dia a dia nas escolas. Ainda em Paz (2013), percebe-se que o trabalho idealizado pela maioria das/dos professoras/es não é colocado em prática, pois, segundo elas/eles, “[...] as regras institucionais inviabilizavam a prática profissional no sentido de serem contraditórias ao papel do professor” (Paz, 2013, p. 117). Para essas/esses professoras/es, os motivos da permanência são: vocação (2), dificuldade de idealizar novas perspectivas profissionais (2), conquistar uma posição profissional (5), garantia de estabilidade empregatícia (1) e atividade rentável (1). Além disso, ela indica que os principais motivos do abandono estão relacionados às condições de trabalho que “[...] mostraram-se conflituosas com a prática profissional que eles gostariam de/ou acreditavam que deveriam exercer” (Paz, 2013, p.130). Acrescido de problemas de saúde com a voz (4) e transtornos emocionais, tais como cansaço e nervosismo (3), outros fatores foram identificados e, somados aos conflitos já referidos anteriormente, contribuíram para o abandono da docência. Em nossa leitura dos relatos descritos por Paz (2013), ao longo de seu estudo, percebemos que os processos de construções subjetivas da **condição docente** vão se configurando no contato com as demandas e as realidades do trabalho docente. Uma relação conflituosa entre o idealizado e o vivenciado na práxis de ser professora/professor, iniciantes ou não, nos territórios das escolas.

Em sua escrita, Malvaccini (2008) apresenta suas reflexões sobre trechos de falas das/dos participantes da pesquisa que indicavam, em nossa análise, leituras a respeito do sistema escolar, do ensino da matemática, da comunicação entre as/os professoras/es e os alunos nas aulas de matemática. Uma dessas reflexões que consideramos significativa foi a percepção das/dos professoras/es escutadas/os sobre “os novos papéis da escola”. A pesquisadora percebeu em suas reflexões “[...] um sentido de compromisso, não somente de educar, mas também de ‘salvar’ seus alunos” (Malvaccini, 2008, p. 64). O texto nos permite afirmar que as/os participantes da pesquisa percebem que a escola assumiu para si o que, em outros tempos, era de total responsabilidade da família e marcam essa leitura do “novo lugar da escola” ao colocar como uma “missão civilizadora”. Essa percepção das/dos docentes gera um sentimento que se apresenta contraditório, em nossa leitura, sobre si mesmo e a **condição docente**, pois “[...] ao mesmo tempo em que ele vê com orgulho sua função civilizadora e

emancipatória na sociedade, ele se ressentido do desprestígio de sua missão redentora diante desta mesma sociedade”. (Malvaccini, 2008, p. 65).

Outro ponto a ser destacado, trazido pelas/pelos docentes que participaram da pesquisa, foi a reflexão do quão distante percebem a formação profissional da realidade que se encontra nas escolas. Os profissionais afirmam que é no contato com os alunos, na ação diária da sala de aula e na convivência no interior da escola que aprenderam a *ser* e *estar* professoras/es. Aprende-se e “torna-se o professor que é” na troca de experiências entre os pares, no convívio com os alunos porque a realidade da escola é muito diferente do que se espera ou imagina antes de se ingressar na profissão. As falas das/dos professoras/es apontam que a relação humana com os alunos vai muito além das teorizações da didática e que é dentro da escola que se percebe o que é necessário para o exercício da docência. A pesquisa sugere que é na possibilidade da troca de experiências e leituras dessas reflexões que vai se constituindo um olhar coletivo, ainda calçado na subjetividade sobre a **condição docente**. A esse respeito, Malvaccini (2008) corrobora que é “[...] na hora que ele [o professor] bate dentro da escola... Na sala de aula, a relação com o aluno... Ele vai ter que aprender muita coisa... Sobre a relação humana, saber respeitar o limite do aluno... Saber que o aluno tem problemas” (Malvaccini, 2008, p. 48). Ao analisar uma fala de uma professora que participou de seu estudo, Malvaccini (2008) constatou que ela apresenta a ideia de que é na “[...] passagem dos anos [...]” associada à ideia de “[...] progresso, de evolução, de um constante aperfeiçoamento profissional” (Malvaccini, 2008, p. 51), ou seja, “[...] a cada ano que passa, a gente vai só aperfeiçoando, mudando e adquirindo experiências novas, conhecimentos, porque com o próprio aluno, a gente vai aprendendo” (Malvaccini, 2008, p. 51). Malvaccini (2008) concebe, na pesquisa, a experiência como aquilo que se passa conosco. Essa noção parece não coincidir exatamente ao sentido de experiência como aquilo “que nos passa” ou que nos atravessa, ou que nos toca, ou aquilo que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma no sentido da experiência (Larrosa, 2002). O estudo de Malvaccini (2008) nos possibilitou concluir que a escola é um complexo território de formação e que se torna professora/professor nas diversas relações estabelecidas na práxis da docência.

Outra reflexão sobre o *ser* e *estar* na docência diz respeito às tarefas e obrigações inerentes à profissão explicitadas por professoras/es iniciantes no estudo de Silva

(2018). A autora aponta as dificuldades relacionadas à parte burocrática, ao preenchimento dos diários de classe e ao cumprimento das regras da escola. Essas dificuldades, a nosso ver, têm relação com a falta de apoio efetivo de um profissional mais experiente ao docente em início de carreira para contribuir na qualidade de vida do profissional e na construção subjetiva da docência. Em relação à ação docente, as/os professoras/es iniciantes indicam dificuldades relacionadas à administração do tempo na gestão da sala de aula, ou seja, preparação, realização e duração das aulas, elaboração e correção das atividades durante e após o tempo em sala de aula. Isto é visto pelos sujeitos das pesquisas como um fator que causa insegurança.

Outra questão quanto ao exercício da docência em sala relaciona-se ao que se entende como “manutenção da disciplina” e “desinteresse pelo conteúdo” de parte dos alunos que, ao nosso ver, têm relação com características culturais e sociais, bem como com as características individuais de cada estudante e contrapõe a “[...] ideia que a implementação de um projeto construído dentro da secretaria promoverá a ‘(re)construção da escola pública de excelência, nos tempos atuais’” (Silva, 2008, p. 35), como aponta o trabalho de Pereira (2008).

No contexto estudado por Silva (2018), tem-se o esclarecimento que a/o professora/professor iniciante se sente despreparada/o no planejamento e na condução de suas aulas. Elas/Eles também manifestam dificuldades relacionadas aos conteúdos matemáticos a serem desenvolvidos em sala de aula em diálogo com a diversidade de experiências e realidades dos alunos. Há um estranhamento com o contexto da práxis da sala de aula que, segundo Silva (2018), os sujeitos pesquisados acreditam ser provocado pelo diálogo ainda distante entre a escola básica e a formação profissional inicial da/do professora/professor.

Essa insegurança advinda de uma leitura subjetiva do impacto da formação inicial se reverbera nos conhecimentos tidos como próprios da/do professora/professor de matemática na formação e o que se encontra na realidade da sala de aula, no manejo e relação com a turma, no preparo da aula, no “saber chegar aos alunos”, em experiência significativa de ensino e aprendizagem. Os trabalhos falam das dificuldades, angústias, saberes e dúvidas das/dos professoras/es de matemática que marcam a **condição docente** dessas/desses docentes iniciantes.

Situações mais acolhedoras e humanizadoras nas escolas poderão, no nosso

entendimento, se tornar um fator preponderante em uma inserção mais confortável na profissão docente e contribuir para uma construção subjetiva mais acalentada da docência. Ao considerar as entrevistas com as/os professoras/es de matemática que foram sujeitos da pesquisa bem como sua própria experiência, Ferreira (2017) aponta para uma situação de abandono da/do professora/professor na escola pelo sistema, restando-lhe, portanto, buscar mecanismos próprios e ir se constituindo como docente ao longo da carreira com a ajuda das/dos colegas e de suas vivências na sala de aula.

Essas situações permitem inferir uma subjetividade em relação à **condição docente**, pois

[...] os professores agem eticamente, no sentido da profissionalidade e da profissionalização com os saberes que eles constroem do mesmo modo como constroem outros saberes, a partir da experiência, a partir da vivência do outro, a partir do exemplo que o outro dá, mas principalmente da experiência de vida, da formação da identidade docente (Ferreira, 2017, p. 157).

Formação: o lugar e o papel da matemática e da/do professora/professor dessa disciplina

Nos cinco estudos, transparecem marcas subjetivas do peso social e cultural da matemática como um saber que diferencia, positivamente ou negativamente, as/os docentes quanto as suas capacidades e caminhadas na docência. Isso se dá na ideia de que a/o professora/professor de matemática é aquela pessoa que deve ter conhecimento para resolver qualquer tipo de exercício ou problema que envolva o conhecimento dessa disciplina de imediato, independente se houve ou não uma preparação para tal situação.

Outro fator que marca a subjetividade do lugar da matemática é o juízo da responsabilidade desse conteúdo em proporcionar ou não o ingresso dos alunos no sonhado ensino superior. Isso reforça a subjetividade que se constrói do peso social e cultural da matemática como um saber que diferencia positivamente ou negativamente também os discentes.

A incorporação e o reforço cotidiano do lugar social e cultural da matemática que marca a trajetória docente na escola é descrito por Malvaccini (2008) quando os sujeitos que participaram das entrevistas contam como procuram convencer os discentes da

importância de aprender os conteúdos matemáticos e procuram convencê-los da utilidade da disciplina no dia a dia, nas atividades profissionais, o valor da matemática para a formação intelectual, para a ascensão social e, principalmente, para aprovação em concursos e para o ingresso no ensino superior.

Por outro lado, em contraposição, são professoras/es, cada uma/um em seu estilo, que procuraram mudar e se adaptar à escola que, segundo Malvaccini (2008), na “[...] cosmologia nietzscheana” (Malvaccini, 2008, p. 121) deve ser pensada como “[...] um espaço de múltiplas forças em um incessante movimento e de infinitas possibilidades” (Malvaccini, 2008, p. 7). São docentes que procuram desenvolver o conhecimento dos/nos alunos utilizando o que a matemática pode proporcionar diversificando sua prática pedagógica, mudando a forma de avaliar, valorizando os saberes que os alunos trazem, desenvolvendo projetos interdisciplinares fora da sala de aula, trabalhando de maneira mais informal evitando muitas listas de exercícios.

Considerações finais

Os trabalhos lidos apontam que a imagem ou o lugar definido socialmente e individualmente do *ser* e *estar* professora/professor de matemática nas escolas e na sociedade são fatores que fazem parte da construção subjetiva da docência e da **condição docente** por parte das/dos professoras/es de matemática na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Esse lugar é atravessado por “diversos tipos de cobrança do cotidiano escolar” que impacta de maneira marcante a/o professora/professor com anos de experiência, bem como daquelas/es que saem da etapa da formação inicial e entram na etapa do exercício da profissão, vivenciando assim o território escolar e as várias relações que se veem envolvidos e têm que construir maneiras de lidar com elas. Relações no campo da profissão, do afetivo, do educacional, do político, do social etc. Essas cobranças têm um impacto na construção subjetiva que vai compondo o imaginário e a crença do que é a profissão e a **condição docente** da/do professora/professor de matemática ao longo de sua trajetória no exercício da docência.

Um fator que destacamos da nossa leitura das pesquisas é o sentimento de solidão, a inexperiência, a insegurança e o medo vivenciados pelas/pelos professoras/es

em início de carreira que contribuem de maneira significativa para o desgaste físico e emocional da/do docente.

Outro destaque que trazemos relaciona-se à importância do apoio que profissionais mais experientes podem oferecer, de maneira institucionalizada, às/aos professoras/es iniciantes que precisam aprender a lidar com os problemas e desafios decorrentes da profissão. Defendemos que a condição institucional reflete diretamente na qualidade de vida profissional da/do docente.

Os estudos analisados nos possibilitaram perceber a existência de um choque no contato com a realidade do território da escola e da sala de aula e, diante disso, a/o professora/professor passa a conviver com um constante processo de sobrevivência na profissão que acaba se naturalizando e fazendo parte do cotidiano de cada professora/professor. Há um quadro de desvalorização da profissão e das condições de trabalho e a forma com que as escolas recebem suas/seus novas/novas professoras/es exerce força suficiente para influenciar na qualidade de vida profissional, no desenvolvimento delas/deles no contexto escolar e, até mesmo, na sua permanência ou não na profissão.

O estudo aponta a urgência de pensarmos em programas direcionados ao acompanhamento das/dos professoras/es nos primeiros anos de ingresso na profissão. A valorização e o apoio, além de serem essenciais, poderiam ser um dos caminhos de superação para manter interessadas/os as/os novas/novas profissionais na carreira docente e não só na profissão. Pois essa permanência depende de múltiplas interações entre a formação acadêmica e os saberes da prática docente. Nessa direção, concordamos com Gatti, Barreto e André (2009; 2011) que defendem a necessidade de desenvolvermos programas que objetivam favorecer a inserção na docência.

Em síntese, os estudos apontam que há um crescente processo de desvalorização da profissão, não somente econômica, mas também cultural e social. Isso parece naturalizado, mas no sentido de não desenvolver políticas e processos mais cuidadosos de inserção dessa/desse professora/professor no território da escola. Há uma simplificação da complexidade e importância de atuação dessa/desse profissional e do lugar social dessa atuação.

Referências

FANFANI, Emilio Tenti. Condição docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FERREIRA, Denise Cristina. **A Intencionalidade na Ação do Professor de Matemática: discussões éticas da profissão docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Letra, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

_____. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MALVACCINI, Silvana Carello. **O ‘tornar-se o que se é’ do professor de matemática e o espaço escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

PAZ, Mônica Lana da. **A Permanência e o Abandono da Profissão Docente entre professores de Matemática**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PEREIRA, Margareth Conceição. **Currículo Nas Escolas-Referência De Minas Gerais: como a matemática chega a uma sala de aula**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SILVA, Suelen Sabrina. **Desafios do início da carreira docente na percepção de egressos da Licenciatura em Matemática que participaram do PIBID durante a formação inicial**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2018.

Texto 06: O ensino de história e a condição docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Pesquisadoras responsáveis pela sistematização e análise: Ana Lúcia de Faria e Azevedo; Nayara Silva de Carie.

Esta parte do relatório apresenta a análise sobre o agrupamento temático constituído por cinco dissertações sobre o ensino de história, buscando identificar o que esses trabalhos revelam sobre a **condição docente** das/dos professoras/es estaduais. Para produzi-lo, o subgrupo formado pelas autoras optou pela exploração conjunta de todos os trabalhos, orientada pela chave de leitura elaborada pela coordenação da pesquisa. O exame integral das cinco dissertações visava identificar os seguintes elementos: a) ano da pesquisa; b) instituição em que foi desenvolvida, c) região pesquisada, d) etapa do ensino básico pesquisada; e) contexto de elaboração da pesquisa; f) sujeitos participantes; g) local da pesquisa de campo; h) quais as principais temáticas privilegiadas nas pesquisas; i) tais temáticas se vinculam a quais elementos/aspectos do **conceito de condição docente**; j) quais as metodologias e os instrumentos de coleta de dados mais utilizados nas pesquisas; k) o que pode ser afirmado sobre a **condição docente** de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Construiu-se ainda um quadro com a sistematização das informações coletadas que se mostrou valioso ao facilitar o acesso aos dados que fundamentaram nossas discussões por mensagens e encontros virtuais até a finalização do texto.

Ao analisar esses trabalhos, foi possível perceber que as respectivas pesquisas foram realizadas com professoras/es e estudantes de escolas estaduais localizadas em Belo Horizonte e também na cidade de Uberlândia como parte dos requisitos para a conclusão de cursos de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no período de 2008 a 2018. Três dissertações abordaram o ensino médio e duas abordaram os anos iniciais.

As temáticas pesquisadas são diversificadas e abrangem a formação continuada das/dos professoras/es de história no Projeto Veredas¹⁷, a materialização do currículo de história na sala de aula de uma turma do ensino médio, o perfil da/do professora/professor e da aula de história no ensino médio, o ensino de história e a juventude, bem como práticas pedagógicas para estudo da cidade na educação básica. Ao utilizar metodologias qualitativas, esses textos foram produzidos com dados coletados por meio de entrevistas, pesquisa documental em relatórios e memoriais, além de observação em sala de aula. Há que se destacar o número reduzido de trabalhos que compõem o agrupamento.

Os trabalhos se inserem no contexto de transformações ocorridas a partir da década de 1990, com um recrudescimento das políticas neoliberais que implicaram em modificações na organização e nas relações no mundo do trabalho, bem como nas políticas educacionais no plano internacional e nacional.

No plano internacional, podem ser destacadas as indicações do Banco Mundial (BM) para o investimento em materiais didáticos como estratégia de melhoria do ensino em detrimento de políticas de formação continuada, além do alinhamento com as políticas de avaliação externa. Esses elementos dissociados de uma política de formação continuada corroboraram, muitas vezes, para a limitação do trabalho da/do professora/professor, uma vez que as/os docentes não podiam mais desenvolver as práticas, exatamente, como vinham fazendo, mas também não tinham as condições materiais e pedagógicas para fazê-lo conforme as novas orientações curriculares. Todo esse contexto teve grande impacto no trabalho da/do professora/professor, tornando-o mais complexo, pois, se de um lado, aumentaram-se as demandas do ofício e de formação e acirraram-se as tensões entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, situação que foi agravada pela tentativa do estado de aumentar o controle por meio das avaliações externas. Por outro lado, nem sempre foram oferecidas as condições apropriadas para a execução das novas determinações.

No plano nacional, as pesquisas se inserem em um contexto de reformas curriculares, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹⁷ O Projeto Veredas foi um programa de formação em serviço, à distância, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) em parceria com municípios do estado.

nº 9.394, em 1996, com a exigência do nível superior para formação de professoras/es que atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a implementação do Currículo Básico Comum (CBC) do estado de Minas Gerais para o ensino fundamental e para o ensino médio no ano de 2006.

Mais uma vez, todas essas reformas não contaram com condições necessárias para o seu desenvolvimento. Isto pode ser percebido pelo fato de um dos principais objetivos da reforma ter sido o de promover uma educação escolar voltada para as novas tecnologias como um caminho para melhorar a qualidade do ensino, oferecendo ferramentas para os estudantes, como a aquisição da linguagem tecnológica. Contudo, sem levar em conta as habilidades das/dos professoras/es para o trabalho com as tecnologias ou mesmo as condições materiais da escola para o desenvolvimento desse trabalho. No âmbito das pesquisas analisadas, esse descompasso entre o planejamento curricular e as condições de infraestrutura também pode ser identificado em relação ao ensino de história no Currículo Básico Comum (CBC) para o segundo segmento do ensino fundamental pelo fato de que o currículo propõe uma história-problema, porém, com número de aulas insuficiente para a realização desse tipo de ensino.

A condição docente nas pesquisas

Examinando as considerações tecidas pelas/pelos pesquisadoras/es em suas dissertações, podemos encontrar informações relevantes sobre diferentes dimensões que se relacionam à **condição docente**, embora os estudos não trabalhem especificamente com esse conceito.

O trabalho desenvolvido por Alves (2008) aponta como positiva a participação das professoras de história no Projeto Veredas por favorecer a ampliação do repertório de conhecimentos históricos dessas/desses profissionais, além de estimular o interesse por essa área de conhecimento de modo geral. As atividades desenvolvidas durante o curso e o material didático foram avaliados no texto como importantes para alargar o universo de objetos e sujeitos estudados na disciplina e também para incentivar a incorporação e a

valorização das experiências discentes nos processos de ensino e aprendizagem efetivados na sala de aula. Segundo a autora,

[...] aprender a estimular os alunos a pensarem e terem opiniões próprias; sair do contexto da sala de aula e incorporar a história da criança foram repercussões importantes produzidas pelos materiais didáticos do PROJETO VEREDAS (Alves, 2008, p. 145).

Tais observações destacam a relevância da formação continuada para a garantia de condições necessárias para o trabalho pedagógico eficaz e relevante socialmente, posto que, ensinar história não se resume a informar os alunos sobre os conceitos, procedimentos e aspectos factuais da matéria, mas implica em auxiliar os educandos a estabelecerem relações entre passado e presente, acessando os conhecimentos históricos aprendidos para emitir julgamentos com autonomia, intervir de forma consciente e ética no campo social. Para isso, é essencial que as/os docentes sejam sempre estimuladas/os a refletir sobre seu papel como agentes históricos por meio do diálogo entre os conteúdos, métodos e fontes históricas e as suas próprias experiências, assim como a autora afirma ter ocorrido no projeto de formação analisado em sua pesquisa.

Linhares (2013) buscou compreender as relações desenvolvidas pelas/pelos professoras/es estaduais de história no ensino médio em Uberlândia com suas práticas pedagógicas em termos de planejamento e execução. Ao examinar as informações obtidas por meio de questionários e entrevistas com docentes que participavam do projeto escolas-referência¹⁸, observação das atividades e análise documental dos instrumentos de auto avaliação das/dos professoras/es, o autor revela que 100% dos sujeitos participantes da pesquisa produzem material didático para os estudantes, 66,71% das/dos docentes se consideram capazes de planejar o conteúdo e os objetivos de estudo da disciplina, embora apenas 44,4% e 34,4% o façam anual e mensalmente. Dentre os desafios identificados em relação à gestão da matéria, o texto aponta o caráter individualizado do planejamento didático em detrimento do trabalho coletivo, a

¹⁸ Projeto Escolas Referência (PROJER) adotado pelo governo de Minas Gerais, a partir de 2004 até 2012.

predominância da aula expositiva como estratégia de ensino e a pouca adesão às metodologias ativas, tais como a resolução de problemas.

Esse trabalho revela ainda que, além de enfrentarem problemas em relação à gestão da matéria e da aula, 43% das/dos docentes pesquisadas/os afirmaram não encontrarem soluções para os desafios que se encontram nesse âmbito e 50% revelaram sentirem-se desmotivadas/os para o trabalho devido à pressão da Secretaria de Educação e as condições de trabalho em geral. O texto pontua:

Podemos identificar que a falta de motivação pode estar relacionada às mudanças e cobranças que a Secretaria de Estado de Educação tem feito nos últimos anos e com os baixos salários, haja vista a greve de cerca de cem dias realizada no ano de 2011 (Linhares, 2013, p. 47).

Diniz Filho (2013) realizou a pesquisa com professoras/es e jovens alunos do ensino médio de uma escola da região central de Belo Horizonte, reconhecida pela comunidade pela qualidade do ensino e pela participação em movimentos pela educação no município. Visando apreender e analisar os sentidos construídos pelos jovens em relação ao saber histórico, o pesquisador interroga os dados obtidos por meio de entrevistas, questionários e grupo focal e apresenta um retrato da educação histórica que se caracteriza por fortes imposições externas na dinâmica do processo de ensino de história na escola, tais como a centralidade da preparação do vestibular ou ENEM, mudanças constantes na política educacional, carga horária reduzida para o estudo da disciplina, condições de trabalho insatisfatórias, muito cansaço, frequência de leitura considerada insuficiente e predomínio das aulas expositivas e outras metodologias centradas na/no professora/professor e no conteúdo. Ao mesmo tempo, a pesquisa identifica a mobilização da juventude e a ação mediadora das/dos docentes no tratamento de temas relevantes para os jovens na atualidade. Destaca momentos em que a aprendizagem histórica é reconhecida como prazerosa e relevante, por exemplo, quando permite que os jovens estudantes interajam com os conhecimentos da disciplina por meio de metodologias ativas que envolvam recursos visuais e auditivos, tais como os

filmes, quando estimulam a dimensão da corporeidade, favorecem a comunicação democrática entre colegas, como os debates. Nesse trabalho, aparece com muita força a demanda dos alunos por maior proximidade nas relações sócio afetivas entre professoras/es e estudantes.

A concretização do currículo de história na sala de aula foi pesquisada por Oliveira (2013) que realizou a pesquisa com uma professora e alunos que cursaram o 1º ano do ensino médio em uma escola estadual localizada na região do Barreiro, em Belo Horizonte. A dissertação foi produzida por meio da análise de dados coletados por meio de entrevistas, da observação, do registro de situações sociais registradas em áudio e do estudo do texto oriundo da transcrição do material, segundo as regras da hermenêutica objetiva¹⁹, com o intento de verificar como se configuram os processos de educação, ensino e formação nas aulas de história.

A discussão desenvolvida no texto toma como base a análise dos registros de quatro das cinco aulas gravadas. Não aparecem, no trabalho, as considerações resultantes do exame das informações coletadas por meio das entrevistas que constam na descrição da metodologia e nem a justificativa para tal opção. A interpretação dos dados coletados pela observação e pelas gravações aponta problemas no planejamento da aula de história ministrada pela docente que foi sujeito da investigação, bem como as dificuldades com a gestão da turma, no relacionamento interpessoal com os estudantes, no uso da linguagem culta, na exposição dos conteúdos da disciplina e no tratamento pedagógico dos conhecimentos históricos de maneira geral. Segundo a avaliação do pesquisador,

¹⁹ A literatura especializada (VILELA, 2012) apresenta algumas regras para a hermenêutica objetiva consideradas determinantes para a validade da interpretação que são: a) sequencialidade: interpretação sequencial do texto, de segmento em segmento. O texto deve ser analisado em sua completude, em sequência, do início ao fim. A interpretação procura estabelecer um sentido lógico de análise no encadeamento de ações e dos discursos produzidos na sala de aula na sequência que se manifestaram; independência do contexto. O intérprete deve ater-se ao que está registrado no texto, sem projeções do contexto. O sentido da situação deve ser revelado pelo texto escrito. A formação das/dos professoras/es, a condição social dos alunos não são parâmetros condutores da análise. Tal premissa não desconsidera a importância do contexto em que a aula foi produzida, apenas não se insere como pertinente no fundamento epistemológico da metodologia (OLIVEIRA, 2013, p. 113-114).

A professora, com essas atitudes, apresenta dificuldade no constructo do seu papel enquanto mediadora do processo pedagógico, o que compromete a materialização da tríade educar, ensinar e formar na sala de aula (Oliveira, 2013, p. 161).

Os conteúdos utilizados para o ensino sobre a cidade e os sentidos que as/os professoras/es de história conferem a esses estudos na escola são temas pesquisados por Araújo (2014). Um questionário virtual e entrevistas face a face foram os instrumentos que permitiram a obtenção de informações analisadas nesse trabalho, fornecidas por quatro docentes: um professor de história que trabalha no ensino médio e na educação de jovens e adultos (EJA), em escolas estaduais em Contagem e em Belo Horizonte, além de outras três professoras que lecionam em escolas federal e municipais. A dissertação destaca a defesa feita pela/pelo professora/professor acerca do caráter intelectual da profissão docente, que não se restringe a cumprir prescrições oriundas de outras esferas oficiais. Sendo assim, tal atividade comportaria, segundo seu posicionamento, atitudes que demonstram autonomia no desenvolvimento das atividades pedagógicas, tais como a relevância dada ao estudo da cidade, temática que não figura entre os temas canônicos do currículo prescrito para a disciplina. O texto avalia como positiva a opção da/do professora/professor pelo tratamento transdisciplinar do tópico, favorecido pela pedagogia de projetos, metodologia não tradicional, reconhecida por estimular a participação ativa, a horizontalização das relações e a autonomia de todos os envolvidos nessa proposta. A pesquisadora evidencia que, por meio das entrevistas, foi possível identificar os princípios basilares para as práticas pedagógicas que constituíram esses projetos em que se buscavam garantir “[...] a socialização do conhecimento produzido, a aquisição de habilidades para a localização na cidade e o desenvolvimento de uma educação do olhar para a leitura crítica da paisagem urbana...” (Araújo, 2014, p. 119).

Enfim, essa investigação revela que as/os professoras/es que têm a oportunidade de trabalhar com metodologias mais favoráveis ao exercício da autonomia de docentes e discentes assumem a natureza intelectual do trabalho docente e propiciam oportunidades de aprendizagem que estimulam a

criatividade, a reflexão e a criticidade em relação aos objetos em estudo, além de promover atitudes positivas em relação à emancipação e cidadania dos sujeitos envolvidos. Além disso, a pesquisa indica que a ampliação das concepções docentes sobre os diferentes caminhos para a expansão da consciência sobre o mundo pode ser conquistada por meio de atividades educativas que solicitem um tratamento mais integrador ou menos fragmentário dos conhecimentos que dispomos para a compreensão dos fenômenos em estudo.

O exame dessas dissertações em busca de elementos que informem sobre a **condição docente** das/dos professoras/es da REE-MG resultou em achados interessantes sobre essa questão. Considera-se, nesta parte do relatório, que o **conceito de condição docente** se constitui sobre relações: a relação entre a/o docente e o discente principalmente, mas também entre a/o docente e o conhecimento científico/tecnológico e ainda entre a/o docente e as circunstâncias em que exerce a docência.

No tocante à relação professoras/es e alunos, os trabalhos sugerem um relativo distanciamento entre os discentes e docentes sobretudo aquelas/es que optam por metodologias de ensino mais tradicionais e diretivas, as quais se apoiam no estabelecimento de lugares hierarquicamente definidos pela transmissão e reprodução do conhecimento transmitido, como sinônimo de processos de ensino e aprendizagem respectivamente. Mas, ao mesmo tempo, é possível identificar a emergência de práticas pedagógicas mais abertas à redefinição de papéis e ao protagonismo estudantil que permitem que as interações docentes/discentes se tornem mais colaborativas (Oliveira, 2013; Diniz Filho, 2013; Araújo, 2014).

Essa constatação nos lembra da importância da afetividade, da amorosidade, do acolhimento das interações face-a-face entre professoras/es e alunos para o sucesso do processo educativo, mas, sobretudo, ratifica a ideia de que esses elementos não estão relacionados apenas à disposição pessoal das/dos docentes, mas também à escolha de métodos pedagógicos que traduzam em ações a crença na potencialidade dos discentes como agentes da sua formação, como portadores e construtores de conhecimentos.

Apontamentos presentes nos textos analisados nos remetem às

diferentes propostas que visam a melhoria da educação pública, as quais parecem centralizar atualmente suas atenções na ampliação da presença de novas tecnologias de comunicação e na preparação das/dos docentes para uma adequada manipulação desses recursos. Sem menosprezar a relevância desse aspecto para a atualização dos procedimentos escolares, as experiências relatadas nessas pesquisas mostram que uma pedagogia bem-sucedida envolve criatividade e qualificações que vão muito além do conhecimento e da competência técnica para o uso de computadores e da *Internet*. O desenvolvimento das aprendizagens discentes demanda professoras/es que consigam mobilizar muitas outras ferramentas, métodos, estratégias e sobretudo cuidados que nem são tão novos assim, mas que continuam a ser bastante eficazes enquanto resposta aos complexos desafios da tarefa de ensinar.

Seguindo na reflexão sobre os elementos fundantes da constituição da **condição docente** na REE-MG, observamos que a formação em serviço aparece como demanda importante por parte das/dos profissionais, sujeitos dessas pesquisas, que avaliam como positivos e eficazes os cursos e as diferentes experiências coletivas de estudo que valorizam a memória individual e coletiva, a diversidade de conhecimentos, a aproximação escola/comunidade, a abertura para as múltiplas possibilidades de aprendizagem (Alves, 2008; Linhares, 2013; Diniz Filho, 2013).

Os trabalhos identificam demandas por suporte e por formação, tais como o desenvolvimento de metodologias de ensino mais dinâmicas, participativas e que contribuam para o fortalecimento das relações interpessoais na sala de aula. Demandas por formação, tais como conhecimentos pedagógicos sobre o objeto de ensino (didática específica, como organizar uma aula, necessidade de aulas que possibilitem maior participação dos estudantes, e não, somente, aulas expositivas, como trabalhar o letramento na disciplina), relação com os estudantes (necessidade de a/o professora/professor construir relações mais próximas com os estudantes), modos de gerir as turmas, necessidade de planejamento coletivo (Linhares, 2013; Diniz Filho, 2013).

Assim, as/os docentes da rede estadual reconhecem a importância do domínio de conhecimentos técnicos-científicos e metodológicos, aspectos

centrais da competência pedagógica, mas também reconhecem a relevância de aspectos ligados às relações sociais na escola, assim como dificuldade quanto ao planejamento e organização do trabalho em sala de aula, ações próprias ao exercício da docência, demandando apoio da formação em serviço para o equacionamento dos problemas dessa natureza.

A questão da autonomia docente para seleção de conteúdo, meios e métodos aparece como força de renovação das práticas pedagógicas (Araújo, 2014). A prerrogativa de tomar decisões no cumprimento das suas atribuições com base em conhecimentos e saberes adquiridos e construídos tanto em espaços e tempos formalmente destinados à sua formação, bem como em situações cotidianas que favoreçam a troca de experiências com seus pares é um dos fatores que elevam a posição das/dos professoras/es à categoria de profissionais da educação. Em muitos casos, os órgãos oficiais acreditam que decretos e regulamentos que orientam as reformas curriculares são os caminhos mais eficazes para garantir mudanças nos modos de agir das/dos professoras/es, consideradas/os apenas como aplicadoras/es e multiplicadoras/es de prescrições formuladas por especialistas, mas essa crença é constantemente posta à prova quando tempos depois de implementadas as novas regras observa-se que a maior parte dos procedimentos estabelecidos continua a vigorar no dia a dia das escolas. Tentando evitar a repetição desse quadro, é provável que investimentos em incentivos e suportes para o desempenho emancipado, consequente, criativo e embasado das/dos professoras/es sejam mais frutíferos.

Enfim, os dados encontrados nesse conjunto de investigações no campo de ensino de história mostram que há diversidade nos elementos que constituem a **condição docente** na REE-MG, mas também podemos encontrar muitas coisas em comum em termos de avanços que podem inspirar e problemas persistentes que demandam uma solução coletiva por meio de políticas públicas progressistas que poderão melhorar as condições objetivas e subjetivas do exercício da docência no estado e, consequentemente, contribuir para influenciar positivamente o cenário da educação de modo geral.

Referências

ALVES, Raquel Elane dos Reis. **Os impactos do PROJETO VEREDAS na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ARAUJO, Vanessa Barboza de. **Ensinar a ler a cidade: práticas de estudo da urbe na Educação Básica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

DINIZ FILHO, Mariano Alves. **Ensino de História e Juventude: a produção de sentidos no espaço escolar**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LINHARES, Izaudir Diniz. **O ensino médio em Uberlândia: o perfil do professor e da aula de História**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Luiz Santos de. **Práticas Curriculares e Cidadania: a materialização do currículo de história na sala de aula de uma turma do ensino médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da Condição Docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai/aug., 2007.

Texto 07: A condição docente no ensino médio da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: o que dizem as pesquisas?

Pesquisador responsável pela escrita desta parte do relatório: João Valdir de Souza.

Esta parte do relatório trata da análise da **condição docente** no ensino médio da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, a partir da leitura integral de 30 (trinta) dissertações e teses identificadas sobre esse tema.

Algumas observações gerais devem ser feitas sobre o conjunto das pesquisas, nesta parte do relatório. Tratam de temáticas muito diversas, não representam de modo equitativo a imensa rede estadual (2.189 escolas que, em 2014, estavam distribuídas em 47 superintendências regionais e 852 municípios) e foram feitas basicamente em cinco universidades (UFMG, UEMG, PUC, UFJF e UFU). Dos trinta trabalhos identificados, neste agrupamento, 22 são dissertações de mestrado e oito são teses de doutorado. Predominam as pesquisas identificadas como qualitativas, estudos de caso e análise de conteúdo. A abordagem metodológica, com raras exceções, não trata das questões epistemológicas do conhecimento, limitando-se a apontar os procedimentos adotados (análise de fontes documentais, uso de questionário, realização de entrevistas, observação em sala de aula, um ou outro grupo focal etc).

Perceptivelmente, **o conceito de condição docente** não tem uso corrente nas pesquisas sobre a rede pública estadual de educação de Minas Gerais e, mesmo quando se faz referência a algo análogo, as expressões mais próximas são: “condições do trabalho docente” ou “mal-estar docente”; às vezes, fala-se explicitamente da **condição docente**, sem nomeá-la dessa forma; em significativo número dos trabalhos identificados sobre o ensino médio a análise não recai sobre a **condição docente**, ainda que sejam importantes para uma melhor compreensão dessa controversa etapa da educação básica. Alguns dos trabalhos não são nem mesmo sobre o ensino médio conforme é entendido atualmente, mas são fundamentais para a compreensão sobre como a **condição docente** se

constitui historicamente.

Salta à vista o problema da descontinuidade das políticas públicas voltadas para a educação, o que não é um problema específico dessa área. Pode-se dizer que o que é contínuo é a descontinuidade, com vários exemplos de projetos de governo que, a despeito de suas potencialidades, não têm continuidade nos governos subsequentes. Isso gera insegurança para as/os profissionais, inconsistência nos percursos e processos, precarização das condições de trabalho e, por extensão, no conjunto, revelam que a **condição docente** no ensino médio em Minas Gerais tem sérios impactos negativos na escolha pela docência. Para o que se quer tratar, nesta parte do relatório, assumo a **condição docente** como o estado real que determina, na ordem econômica, social, política, cultural e ideológica, os modos como a prática pedagógica é realizada na escola.

Um problema histórico

Três dos trabalhos identificados, a despeito de não terem o ensino médio como objeto específico, trazem importantes elementos sobre a constituição histórica da docência em Minas Gerais, duplamente caracterizada pela precariedade das condições gerais da oferta escolar e pela fragilidade da formação profissional.

Um deles trata especificamente do “[...] processo de adoecimento do magistério público primário no início do século XX” (Cabral, 2014, p. 17). O texto trata de importantes elementos da **condição docente**, em Minas Gerais, no início do século XX, em pesquisa sobre adoecimento das/dos professoras/es. A análise foi feita a partir do estudo dos pedidos de afastamento das salas de aula por motivo de tratamento de saúde, considerando-se as relações de trabalho instituídas nas reformas educacionais implantadas pelo governo mineiro no período de 1906 a 1930.

O estudo aponta que a instituição dos grupos escolares, ao trazerem novas relações funcionais e novas exigências para as/os profissionais do ensino submeteram-nos a novas exigências com as quais não foram capazes de lidar sem

que isso causasse problemas de saúde. Aponta as deploráveis condições de trabalho das/dos professoras/es e a desqualificação dos saberes das/dos professoras/es leigas/os, a quem se atribuía a responsabilidade pelos precários resultados obtidos, motivo pelo qual se reivindicava formação específica para a docência. A essas novas exigências para o exercício do cargo e maiores expectativas sociais quanto ao papel da educação não corresponderam melhorias nas condições de trabalho, motivo pelo qual aumentaram os problemas de saúde das/dos trabalhadoras/es da educação.

Pode-se inferir que o novo modelo educacional não representava melhoras significativas para o professorado. Uma contradição passa a permear o universo escolar nessa época: as políticas de governo definiam um padrão ideal do bom professor. Em contrapartida, a alta expectativa sobre esse profissional ocasionava uma tensão entre o que se esperava do docente e as condições de trabalho oferecidas a ele (Cabral, 2014, p. 118).

Outro trabalho tratou da associação entre feminização do magistério e institucionalização das escolas normais, no início do século XX (Nascimento, 2011). Trata do modo como a inserção de mulheres na docência, na Comarca do Rio das Velhas, particularmente sua sede, Sabará, no final do século XIX e início do século XX, combinou professoras leigas e habilitadas nas novas escolas normais, homens e mulheres, sala de aula e imprensa como meios de ampliar a instrução pública no estado de Minas Gerais.

A tese, bem fundamentada em fontes primárias e secundárias, trata especificamente sobre a **condição docente** nesse momento inicial da institucionalização da docência. Somente no final da segunda década do século XX, o percentual de normalistas em sala de aula atingiu o patamar de 60%. O foco é a feminização do magistério e o modo como ele passou a ser associado a uma vocação. As mulheres foram se constituindo em maioria nessas instituições, ainda que a matrícula nas escolas normais fosse diminuta, bem como o número daquelas/es que concluíam o curso. Assim, “[...] o professorado em Minas Gerais durante todo o século XIX, era constituído, em sua maioria, de professores e professoras que não passaram pelas escolas normais” (Nascimento, 2011, p.

138). Esse cenário combinava condições precárias de exercício da docência e condições precárias de remuneração.

Esses dados ajudam a revelar que a Escola Normal de Sabará teve função importante na legitimação de atuação na docência de um grupo de mulheres e homens que tinham em sua ambiência familiar significativa referência e vínculo com o magistério. Nesse sentido, a Escola Normal parece ter funcionado como espaço de chancela a mulheres e homens que vinham gestando, em seu espaço familiar, as condições que lhes possibilitariam acesso a docência (Nascimento, 2011, p. 161).

Um terceiro trabalho, apesar de não tratar especificamente da análise da **condição docente** e nem sobre o ensino médio, é relevante ao trazer informações sobre a história do Instituto de Educação de Minas Gerais e seu papel na formação de pessoal para a administração do sistema de ensino no estado. (Carvalho, 2012). Em 1928, como desdobramento da reforma educacional realizada por Francisco Campos, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento que começou a funcionar em 1929. O propósito da Escola de Aperfeiçoamento era formar pessoal especializado para gestão do ensino em Minas e professoras/es para ensinar nas escolas normais. Ocupava-se, pois, da formação das/dos formadoras/es.

A Escola de Aperfeiçoamento funcionou até 1946, quando foi substituída pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) que incluiu, também, a Escola Normal Modelo, o Jardim de Infância e a Escola Primária. No Instituto, foi criado o curso de Administração Escolar para habilitar diretoras/es e outras/os especialistas para as escolas de ensino primário. Em 1968, ao entrar em vigor a Lei nº 5.540 (Brasil, 1968), o curso de Administração Escolar do IEMG foi transformado no curso de Pedagogia. O novo curso, iniciado em 1970, deixou o Instituto de Educação em 1994 para integrar a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais – FaE/UEMG. As únicas referências às condições de exercício da docência são essas que dizem do despreparo das/dos professoras/es para levar adiante o ideal reformador de Francisco Campos.

Por ocasião da Reforma Francisco Campos, o despreparo dos professores do ensino primário para implementar as propostas era considerado um impasse. O aumento de demanda pela educação, como consequência do movimento de democratização e as novas orientações metodológicas elaboradas com base nas proposições da Escola Nova, exigia um preparo que os docentes da época não tinham (Carvalho, 2012, p. 56).

Essa tensão entre aumento da demanda por escolarização, precariedade da infraestrutura da rede, insuficiência da formação e intensificação do trabalho docente é algo recorrente ao longo da história, agravando-se nas últimas décadas com a perda do valor econômico (traduzido em salário) e do valor simbólico (prestígio) do diploma. Nas pesquisas realizadas nos últimos dez anos, mesmo quando se encontram elementos inovadores em alguns aspectos, como no caso da melhoria da infraestrutura na curta experiência do “Reinventando o Ensino Médio”, saltam à vista os problemas da intensificação do trabalho, da superdesignação, da formação inadequada e da baixa remuneração.

O ensino médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), em seu Art. 21, define o ensino médio como a terceira etapa da educação básica. As outras duas etapas são a educação infantil e o ensino fundamental. Essa configuração modificou-se ao longo do tempo e o próprio conceito de educação básica ainda não está plenamente constituído. A LDBEN se refere a ela como a educação que vai de zero aos 17 anos, mas somente com a Emenda Constitucional N. 59, de 11 de novembro de 2009, e a partir da Lei 12.796, de 2013, ela foi estendida a todos os estudantes dessas três etapas e assegurada a gratuidade.

O que hoje é o ensino médio, anteriormente era ensino de segundo grau. Vez ou outra há uma dança de nomenclatura, oscilando entre ensino médio, ensino de segundo grau e colegial. O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário, estabelecia que ele seria

composto de dois cursos seriados: o fundamental e o complementar. O fundamental, cujo exame de admissão exigia do candidato ter a idade mínima de 11 anos, era constituído de cinco séries e o complementar, que dava acesso ao ensino superior, de duas. Segundo a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, a educação escolar era dividida em três graus: Educação de Grau Primário; Educação de Grau Médio; Educação de Grau Superior. Segundo o Art. 26, “O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais” (Souza, 2016, p. 204). E segundo o Art. 34, “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Souza, 2016, p. 204). O “Ensino de 2º Grau”, então, correspondia ao ginásio, com duração de quatro anos, e ao colégio, com duração de três, no mínimo (Souza, 2016).

Mas a Lei nº 5.692/71 que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus” (Souza, 2016) trouxe significativas mudanças nessa organização. No § 1º do Art. 1º, ela diz: “Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e, por ensino médio, o de 2º grau” (Souza, 2016). No Art. 18, ela estabelece que o ensino de 1º grau terá a duração de 8 anos letivos; no Art. 20, que é obrigatório dos 7 aos 14 anos e, no Art. 22, que o ensino de 2º grau terá a duração mínima de 3 anos. Temos, a partir de então, um ensino fundamental de 8 anos, dividido entre primário e ginásial, e um ensino de segundo grau de três anos. Mais adiante, a esse ensino fundamental de 8 anos foi acrescido mais um ano, com as crianças entrando nele aos 6 anos, em vez de aos 7, como era até então.

Mas há um outro elemento importante a impactar historicamente esse ensino médio. Trata-se do ensino técnico-profissional. A Comissão de Civilização, Catequese e Colonização da Assembleia Constituinte de 1823 propôs a criação de “[...] estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e a sua educação industrial” (Magela Neto, 2002, p. 39), o que tem sido sistematicamente lido e entendido como uma tentativa de destinar formação profissional “[...] aos humildes, aos pobres e aos desvalidos [...]”, algo

bem diferente da “[...] educação pelas letras” (Sposito, 2011, p. 61) conferida aos bem-nascidos do Império.; Embora o projeto de Constituição elaborado pelos deputados não tenha vigorado, uma vez que a Constituição de 1824 foi outorgada, os termos adotados naquela época parecem ter atravessado o tempo como uma espécie de “carimbo” do que deveria ser essa formação técnica.

Quase cem anos depois, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o governo Nilo Peçanha assim justificava a criação de Escolas de Aprendizes Artífices, em cada uma das capitais dos estados da República:

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da Lei nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, considerando que o aumento constante da população das cidades, exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com indispensável preparo técnico e industrial, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação; Decreta [...] (Magela Neto, 2002, p. 43).

E em 1918 (Decreto nº 13.064, de 12 de junho), em 1926 (Portaria do Ministério da Agricultura, de 13 de novembro) e em 1937 (Art. 129 da Constituição) aparecem justificativas para que os candidatos aos cursos de formação técnica para atuar na agricultura, no comércio e na indústria sejam preferencialmente os “[...] desfavorecidos da fortuna [...]” ou claramente destinados às “classes menos favorecidas” (Magela Neto, 2002, p. 53-54). Mesmo que a reforma levada a efeito por Fernando de Azevedo, no final dos anos 1920, na Instrução Pública do Distrito Federal, tivesse o objetivo de abolir a distinção entre cursos preparatórios para os cursos superiores e os profissionais (Cardoso, 2005); mesmo que o Manifesto dos Pioneiros de 1932 tenha combatido o dualismo existente entre a formação cultural e o ensino profissionalizante, propondo a organização de cursos acadêmicos e profissionais em um mesmo estabelecimento; mesmo que em 1971 (Lei nº 5.692/71), tenha se convertido todo o ensino de segundo grau em profissionalizante, situação que durou até

1982 (Lei nº 7.044, de 18 de outubro), o que aparece nos trabalhos analisados, em todos os casos em que alguma análise histórica foi feita sobre o ensino médio, é esse caráter errante, sua falta de identidade, sua estrutura dual (formação propedêutica e preparação para o trabalho), os malogros nas tentativas de reforma etc. Trata-se, efetivamente, de um quadro complexo. As críticas abundam, mas nenhuma solução é proposta. É como se todos tivessem uma crítica contundente a fazer sobre essa etapa da educação básica, mas ninguém soubesse o que efetivamente deveria ser feito com ele.

O que dizem as pesquisas?

Das trinta dissertações e teses analisadas, mais da metade faz sistemática análise da constituição histórica do ensino médio. São muito variáveis quanto ao escopo da abordagem e à profundidade da análise, mas é o suficiente para construir um quadro bastante amplificado de como essa etapa final da educação básica vai ganhando forma.

A precarização do trabalho docente é tema recorrente nas pesquisas. Ela se revela pelo quadro geral do trabalho na escola (seja pelos desafios próprios ao trabalho docente no mundo atual, seja pelos precários contratos de trabalho e baixa remuneração, seja pelas condições de oferta de disciplinas de pequena carga horária ou pela falta de condições de dedicação exclusiva a uma escola) e pela combinação de tudo isso com o fato de a escola estar instalada em área de alta vulnerabilidade social e ofertada no noturno.

Uma das pesquisas foi feita em uma escola tradicional de Belo Horizonte. A dissertação analisa situações de ajustamento funcional, isto é, professoras/es que se afastam da sala de aula, mas não da escola. São situações que atestam o mal-estar docente, mas não chegam a promover um desligamento da/do professora/professor. Apesar de não ser uma pesquisa específica sobre o ensino médio, ela é importante, porque trata do mal-estar docente, o que diz respeito às condições de exercício da docência.

A intensificação do trabalho nas escolas, a introdução de dispositivos de controle e de avaliação [...] e a necessidade e a exigência de uma formação continuada, frente à precariedade da formação inicial, à democratização do acesso à escola básica, e à incorporação de um amplo contingente de alunos dos meios populares, parecem contribuir para o agravamento dessas tensões (Campos, 2009, p. 11).

Ao se pensar as questões relativas ao ajustamento funcional, pode-se supor que esse fenômeno está associado às condições mais precárias das escolas de periferia. Contudo, o *locus* da análise sinaliza claramente que as escolas centrais e, mais que isso, tradicionais, não escapam ao problema abordado.

A Escola Estadual Barão do Rio Branco foi escolhida para a pesquisa por representar, na memória coletiva e social da cidade, um lugar especial no cenário educacional mineiro. [...] A escola apresenta-se bem equipada frente às demais escolas estaduais e como consequência, pode ser considerada um local apazível para se trabalhar (Campos, 2009, p. 15).

Importante notar que todas as entrevistadas são do sexo feminino, estão em final de carreira (o que significa tanto que são experientes quanto que estão abaladas pelo cansaço), tem origem social relativamente elevada e têm padrão de vida de classe média alta, que não apenas trabalham em escola localizada em região privilegiada da capital como residem em bairros considerados nobres. Por se situarem em um ponto de observação de quem percorreu décadas no exercício da docência, a visão recorrente é a de que a escola perdeu a centralidade como instituição educadora e as/os professoras/es perderam o prestígio de que gozavam.

A professora faz uso do saudosismo ao se referir à família e à escola. Faz parte dos relatos um contraste entre a memória construída que faz da escola do passado o paraíso, e a escola do presente como o local da violência e indisciplina de alunos que não têm compromisso e são desinteressados (Campos, 2009, p. 67).

Várias são as pesquisas sobre a oferta de disciplinas (ensino religioso, matemática, biologia, filosofia, geografia, com um trabalho cada; sociologia, com dois; história, com três; química, com cinco). São muitas as abordagens e o fato de se tratar de análises pontuais não autoriza generalizações, mas alguns elementos chamam a atenção.

A pesquisa sobre o ensino religioso (Magri, 2010), por exemplo, é relevante por trazer ampla discussão sobre a legislação relativa ao ensino dessa temática na escola pública e fazer um contraponto entre o que diz a lei e o que fazem as/os professoras/es no cotidiano da sala de aula. A **condição docente**, neste caso, não diz respeito às condições objetivas da vida, mas a elementos da subjetividade no que diz respeito às crenças religiosas, das quais a/o professora/professor não consegue se desvencilhar. Desse modo, o ensino religioso, em vez de se constituir em ensino sobre cultura religiosa, como pretende a legislação, acaba por se transformar em proselitismo católico, com vistas a adquirir obediência dos estudantes em um contexto pouco favorável à escolarização. E, ainda, instrumentaliza o ensino religioso para que ele sirva como elemento conformador da disciplina que se espera dos estudantes na realização das atividades escolares. Mostra a presença de ampla iconografia religiosa católica nas escolas e a realização de rituais religiosos em nome da moralização dos costumes.

Uma das pesquisas sobre a disciplina de história mostra o que o ensino não deve ser. Trata-se de uma análise hermenêutica de algumas aulas realizadas em outubro e novembro de 2012, em uma turma do primeiro ano. Apesar de faltar ao texto rigorosa revisão da forma, é importante o exercício feito que revela a inoperância da sala de aula, ainda que tenha sido feita análise de poucas aulas. A despeito de dialogar pouco com a longa discussão teórica realizada, o exercício é importante para revelar parte significativa das condições de exercício da docência na rede estadual de educação.

A professora inicia a aula sem uma saudação cordial, não sinaliza que será iniciada uma aula de história. Não se cria um ambiente pedagógico que permita a lida com o conhecimento, os alunos conversam, brincam e

desafiam a autoridade da professora. As ações de disciplinamento oscilam entre o autoritarismo e o sarcasmo, os alunos não enxergam na docente uma autoridade na condução da sala de aula. Ela não exerce a condução do processo de educar para autonomia pois não cria com eles o ambiente propício para que eles se eduquem. A linguagem falada na sala de aula incorre repetidamente em equívocos linguísticos graves, tanto por parte dos educandos como pela professora (Oliveira, 2013, p. 166).

E, mais adiante, em um relato dramático.

O trabalho em grupo é encarado como um mosaico, e não como produto da reflexão coletiva. A professora não intervém pedagogicamente na explanação dos alunos, contribuindo para a disseminação de informações truncadas, que em muitos momentos se configuraram como equívocos do ponto de vista histórico. [...] O preconceito homofóbico ganha lugar privilegiado nas conversas da professora com os alunos, numa ação contundente de discriminação, ausência da alteridade e proliferação da barbárie. Palavras chulas, expressões jocosas e sarcásticas são naturalizadas no ambiente da sala de aula. A aula de história, não se traduz como aula, o caráter pedagógico se esvai, e a negação do conhecimento se torna aporte para a semiformação. (Oliveira, 2013, p. 220-221).

Outras pesquisas (Carvalho, 2012; Daré, 2014; Gomes Júnior, 2017) tratam do ensino de disciplinas que têm um único horário semanal, no caso, sociologia e filosofia, mas as condições da oferta são as mesmas para ensino religioso ou artes. Essas disciplinas têm uma única aula de 50 minutos por semana, sendo esse tempo demasiadamente reduzido para realização dos seus propósitos. A oferta é fragilizada, pois as/os professoras/es sofrem com a precariedade ou inexistência do material didático disponibilizado, muitas vezes não são licenciadas/os na área e precisam de muitas turmas e/ou percorrer várias escolas para compor um cargo. Uma dessas pesquisas (Carvalho, 2012) gerou texto muito bem escrito, consistente na argumentação e assentado em rico diálogo com a literatura sociológica, tanto no que se refere à construção desse campo de conhecimento, quanto no que se refere ao ensino dessa disciplina e sobre a profissão docente em geral.

Trata especificamente da **condição docente**, tanto pela análise rigorosa que faz da precariedade das condições de oferta de uma disciplina que tem uma carga horária de uma aula por semana, quanto por dialogar com autoras/es que operam com o **conceito de condição docente**. A autora analisou detidamente, paracada uma/um das/dos quatro professoras/es pesquisadas/os, elementos como formação inicial e continuada, processos de avaliação e cotidiano da sala de aula tendo a relação disciplina/indisciplina como eixo de análise da prática pedagógica. Destaca-se a sensibilidade da pesquisadora ao fazer a análise do seu objeto, uma vez que não se limitou à crítica, mas também não se atreve a uma prescrição.

É preciso esclarecer que o que se pretendeu aqui não foi adotar um discurso prescritivo sobre o que os docentes deveriam fazer, mas apenas sistematizar o que foi detectado, uma vez que a realidade que despontou no campo desta pesquisa pode ser encontrada em muitas escolas públicas deste país. Tal esforço se deve à crença de que a universidade e as pesquisas que ela produz precisam dialogar e, se possível, estabelecer uma parceria com os professores, contribuindo para viabilizar a reflexão deles sobre a própria ação e, sobretudo, buscando caminhos para a transformação das práticas escolares. (Carvalho, 2012, p. 165).

Outro ponto que deve ser destacado é a combinação dessas condições precárias de exercício da docência com a elevada vulnerabilidade social em grande parte dos locais onde justamente a única oferta de escolarização possível é a da rede pública de ensino. Várias foram as análises que trataram dessa vulnerabilidade e as implicações dela para o cotidiano do trabalho escolar (Campos, 2009; Saraiva, 2015; Franceschini, 2015; Lopes, 2017).

Um desses textos resultou de uma pesquisa de campo realizada com 24 docentes de três escolas públicas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade de Belo Horizonte, visando “[...] compreender como se desenvolve a relação entre a educação e a pobreza no âmbito da educação básica” (Saraiva, 2015, p. 17). Não opera especificamente com o **conceito de condição docente**, mas trata das condições de trabalho. As condições de trabalho

são elementos importantes, mas constituem apenas parte de um conjunto maior de elementos que chamamos de **condição docente**, como se verá mais adiante.

A noção de condições de trabalho designa, a princípio, o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. (Saraiva, 2015, p. 187).

O texto faz longa e consistente análise da conformação de políticas sociais e o modo como interferem no dimensionamento dos problemas relacionados à pobreza e à exclusão social. Além disso, trata do papel da educação escolar e o modo como ela opera tanto nos processos de integração social quanto na formação de trabalhadoras/es aptas/os ao trabalho na nova sociedade que vai se configurando com a urbanização, industrialização, modernização etc. Situa esse processo em momentos distintos da trajetória dessas economias latino-americanas, particularmente o Brasil, até o esgotamento do modelo no início dos anos 1990, ocasião em que emergem as políticas globais de adesão ao neoliberalismo.

Nesse sentido, a educação passou a desempenhar duplo papel, o de modelar motivações para adesão ao trabalho assalariado e também na regulação quantitativa de mão de obra por meio da educação profissional, mantendo pelo tempo necessário, para essa regulação, os jovens na escola. A educação como política social contribuiu para o processo de adesão ao novo sistema não apenas regulando a oferta de mão de obra, mas também preparando e disciplinando os jovens para o trabalho e gerando novas formas de integração social (Saraiva, 2015, p. 42).

Em um item intitulado “Da diferença à diferenciação: um breve histórico das políticas territoriais na educação”, cita os casos dos Estados Unidos e da Inglaterra, com as iniciativas tomadas a partir do Relatório Coleman e do Relatório Plowden, respectivamente, para apontar que medidas foram recomendadas ou adotadas com vistas a enfrentar, como política pública, os

problemas apontados. Ao trazer a discussão para o caso brasileiro e mineiro, mostra como as demandas postas às/aos professoras/es vão muito além daquelas consagradas como próprias à atividade pedagógica.

Para os professores que atuam nos territórios vulneráveis, multiplicam-se as atividades e as funções, a docência passa a se desenvolver com uma grande proximidade com a assistência. As demandas que surgem no trabalho diário dos professores confundem-se muitas vezes com um trabalho social, além de terem que responder às demandas por melhorias da qualidade da escola pela via do desempenho em avaliações externas (Saraiva, 2015, p. 175).

São três as escolas onde foi realizada a pesquisa empírica, duas da rede estadual e uma da rede municipal de Belo Horizonte. Todas as três estão situadas em áreas de alta vulnerabilidade social. Contudo, a despeito da caracterização semelhante do ambiente e do atendimento a públicos com o mesmo perfil socioeconômico e cultural, diferenças substanciais saltam à vista, principalmente no que diz respeito ao quadro docente. Enquanto na escola municipal todos as/os 56 professoras/es são efetivas/os, nas outras duas, da rede estadual, de um total de 76 professoras/es, apenas oito são efetivas/os. A superdesignação, que já é recorrente na rede estadual, parece ser ainda maior em escolas situadas em áreas de alta vulnerabilidade.

Entre as/os doze professoras/es novatas/os (até seis anos de exercício) escolhidas/os para a análise em profundidade (entrevista), “[...] dez se declararam insatisfeitos e somente dois declararam que escolheriam ser novamente professor se tivessem que recomeçar a vida profissional” (Saraiva, 2015, p. 185). No caso das/dos veteranas/os, também em número de 12 (mais que seis anos de exercício), “[...] todos os que trabalham na rede Municipal declararam-se satisfeitos e escolheriam ser novamente professores. Na rede Estadual apenas uma professora declarou-se satisfeita e disposta a repetir a escolha profissional” (Saraiva, 2015, p. 185).

Se a localização da escola já é um elemento importante para sua caracterização como situada em área vulnerável, quando a oferta é no noturno

esse índice de vulnerabilidade se acentua. É o que mostra pesquisa sobre evasão escolar no ensino médio noturno (Lopes, 2017)²⁰. Essa pesquisa se propôs a analisar a evasão escolar no ensino médio regular noturno, tendo em vista a complexidade e a natureza multiforme do fenômeno, que deve ser situado no contexto histórico, social, econômico e político no qual estão inseridos esses alunos. A pesquisa foi realizada em escolas públicas do município de Montes Claros, no período entre 2010 e 2013, analisando o trabalho escolar em interface com o contexto social, econômico e político nas dimensões macrossociais e microssociais.

A despeito da fragilidade do texto, a análise feita mostra que a evasão escolar não deixa dúvida de que a **condição docente** deve ser vista à luz da condição discente.

Vários foram os fatores declarados, pelos alunos, como motivadores da evasão, tais justificativas giram em torno de aspectos pessoais, subjetivas, exógenas à escola como gravidez precoce, necessidade de trabalhar, cansaço, falta de interesse, drogas, coleguismo, preguiça, depressão pós-parto, dificuldade de conciliar a maternidade com os estudos, necessidade de trabalhar durante o Ensino Médio dentre outros que comprovam as dificuldades financeiras e sociais vivenciadas pelos alunos (Lopes, 2017, p. 209).

Essa condição discente foi um dos pontos centrais do estudo sobre os fatores da reprovação de estudantes do primeiro ano do ensino médio da Rede Estadual de Educação no município de Ribeirão das Neves (Franceschini, 2015). Apesar de não utilizar o termo, além da **condição docente**, o trabalho trata da condição discente, uma vez que associa os estudantes do sexo masculino e do sexo feminino aos fatores que aumentam as chances de reprovação ou de preveni-la. Quais são esses fatores?

Os resultados qualitativos revelam que o aluno reprovado é do sexo masculino, negro, sem religião, mora com a avó ou avô, tem irmãos/irmãs no domicílio, a família não participa da vida escolar, a mãe é

²⁰ Esta tese de doutorado será também objeto de análise do Texto 08 deste relatório de pesquisa.

evangélica/crente e tem EF incompleto. Este aluno estuda em escola pública de qualidade razoável a ruim, seus professores são também razoáveis a ruins e os colegas exercem má influência sobre ele. Sendo assim, é um aluno indisciplinado e que não se importa de ter sido reprovado. Ele joga futebol e sonha em ser jogador de futebol ou trabalhar no mundo do crime/tráfico (Franceschini, 2015, p. 153-156).

Ainda que tenha lhe faltado uma revisão textual mais rigorosa, o texto da tese é sofisticado e se apoia em vastíssima bibliografia. Sustentando-se em métrica própria da área econômica, uma vez que se trata de tese apresentada ao curso de doutorado em Demografia, a pesquisa combina de modo pertinente referências quanti e qualitativas, e compõe um amplo conjunto de variáveis e o modo como interferem nos resultados escolares. A pesquisa foi feita em área considerada vulnerável, com estudantes que compõem um quadro socioeconômico bem similar, o que permite observar com certa clareza o efeito da escola e das/dos professoras/es sobre as trajetórias escolares.

Nesse sentido, talvez diante de uma população homogênea, socialmente falando, o que diferencia é a própria conduta do aluno perante as situações vividas e a postura dos professores como agentes estimuladores do conhecimento (Franceschini, 2015, p. 149).

Esse quadro social e pedagógico amplamente desfavorável é agravado pelo fato de a escola operar em contexto de periferia, o que atinge o “fator motivacional” tanto de alunos quanto de professoras/es. Fica clara a importância tanto de políticas públicas adequadas ao enfrentamento desse quadro quanto de uma formação adequada que leve as/os professoras/es a evitar a formação de um juízo preconceituoso desses estudantes em situação vulnerável. Como já foi suficientemente explicado por amplas vertentes da sociologia da educação e os próprios fatores que aumentam as chances de reprovação ou de preveni-la mostrados acima, o fator “reprodução” continua atuando com todo o seu peso no estabelecimento de forte correlação entre condições socioeconômicas e desempenho escolar. Mas, não podemos perder de vista que muitas pesquisas recentes sobre efeito-escola e efeito-professor mostram que a atuação docente

pode fazer a diferença quando a atuação pedagógica é positivamente orientada por um projeto consistente e coletivo de trabalho.

Apesar de não ter sido significativa a variável “gosta das aulas”, que demonstra, de certo modo, o fator motivacional, nos grupos focais ficou clara a importância do professor como agente do aprendizado. Quanto ao aspecto da relação com o professor, no sentido da identificação do aluno com a aula e com o próprio professor, o que, de certo modo, influencia no desempenho da matéria, o formato da aula é decisivo. Para esses jovens, uma aula dinâmica, extrovertida, cuja abordagem dos temas seja através de um modo criativo e que o professor demonstre atenção com eles, mas também impondo respeito, é o que influencia as alunas e os alunos a gostarem da matéria (Franceschini, 2015, p. 184).

É esse cenário que tem fundamentado a justificativa pelos processos constantes de formação continuada e várias são as pesquisas que trataram dessa questão, ainda que em graus muito distintos de força argumentativa. Seja pela necessidade iminente de continuar a formação em decorrência da fragilidade da formação inicial e da busca por uma força motriz de mudanças da prática pedagógica (Malvaccini, 2008; Melo, 2012; Germanos, 2016) ou pela análise do protagonismo dos estudantes (Rodrigues, 2008), das escolas de tempo integral (Silva, 2013), das políticas de avaliação sistêmica (Fernandes, 2017) ou da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (Fialho, 2008), em todos esses casos salta à vista o problema da formação, tanto inicial quanto continuada.

Há uma combinação de elementos internos e externos à escola, de natureza macro e micro, de ordem objetiva e subjetiva que levam a um distanciamento entre o que se quer da escola e o que se faz nela em nome da educação. Detecta-se forte discrepância entre a cultura escolar e os interesses dos estudantes. Falta zelo na elaboração do PPP, há precariedade de todo tipo na infraestrutura física, tecnológica e de recursos didáticos. A formação docente e as condições de exercício da docência geram desestímulo e revelam uma **condição docente** desfavorável à realização do que se espera da escola.

A precariedade das condições objetivas implica fortemente as condições subjetivas, tanto para alunos quanto para professoras/es. Pelo lado dos alunos, baixo capital cultural e social (desestímulo em casa e precária rede de contatos), pouca perspectiva de futuro, imediatismo, preguiça. O aluno se autoexclui porque não vê perspectiva no que a escola poderia lhe acrescentar. Desse modo, não se interessa pela escola, pela/pelo professora/professor e pelo conhecimento. Diante desse estado de coisas, a/o professora/professor se sente desestimulada/o a realizar seu trabalho ou, mesmo quando dá o máximo de si, não vê realizar-se pedagogicamente no seu aluno. “Pois afirmaram não terem tempo para o estudo em função das exigências das políticas públicas, e também relacionam sua desmotivação com falta de interesse dos alunos pelo conhecimento científico, e do excesso de trabalho” (Germanos, 2016, p. 121).

Além da busca pela formação continuada, aparece a demanda por mais escolarização, entendida como educação em tempo integral. Uma das pesquisas (Silva, 2013) se debruçou sobre essa questão e fez criteriosa análise do Programa Escola Integrada (PEI) da Rede Municipal de Belo Horizonte e do Projeto Educação de Tempo Integral (PROETI) da Rede Estadual de Minas Gerais. Vale a pena deter-se um pouco nessa pesquisa porque ela tratou de uma temática que é vista como avanço tanto em termos de política pública, especificamente de ordem pedagógica, quanto em termos de busca de resposta para os problemas de ordem econômica e social.

O texto da dissertação é sofisticado, sobretudo na exposição teórica do capítulo 1, que começa por fazer uma ampla e consistente análise do estado capitalista contemporâneo, em sua faceta neoliberal, particularmente naquilo que se refere ao conjunto das políticas sociais. Avança na análise do estado capitalista, pontuando o modo como, no contexto do "Estado pós-neoliberal", governos de esquerda, no Brasil e na América Latina, adotaram políticas distributivas, na tentativa de combater as desigualdades herdadas do modelo anterior. “Tais governos implantaram uma nova forma de gestão econômica e social buscando combater o fosso social intensificado pelos governos anteriores sem, no entanto, romperem com o modelo capitalista” (Silva, 2013, p. 43).

A seguir, descreve e analisa os dois programas, tanto na proposta governamental (Programa Mais Educação: 2007) quanto nas condições objetivas da oferta no contraturno da escola regular, o que implica várias tensões entre gestão, professoras/es (tutoras/es, monitoras/es, agentes culturais) e alunos. Os dois programas se configuraram de modos diferentes:

Enquanto a Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais realiza a contratação de professores designados para atuarem especificamente no PROETI; no PEI, bolsistas universitários e agentes culturais (oficineiros da própria comunidade) são selecionados para atuarem nas oficinas. Tais sujeitos docentes constituem-se, desse modo, como novidades em suas redes de ensino (...). A inserção desses novos sujeitos docentes na escola pode ser o reflexo daquilo que a pesquisa nacional “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, organizada pelo Grupo de Estudo sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO/UFGM), classificou como a emergência de nova divisão técnica do trabalho nas escolas, resultante de crescentes demandas trazidas pela incorporação de novas funções pela instituição educativa, iniciada a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil e América Latina na década de 1990 (Silva, 2013, p. 98).

Essas/Esses novas/os docentes emergem em decorrência de mudanças na organização e gestão da escola que fizeram com que novas atribuições fossem assumidas por elas/eles promovendo uma reestruturação do trabalho pedagógico, o que repercute sobre as condições de trabalho, o perfil e a identidade docente, mas também pelo fato de que a escola passa a desenvolver programas antes restritos a outros setores como assistência social, defesa social e saúde, recebendo novas atribuições educacionais e sociais.

O capítulo 4 é especificamente sobre a **condição docente**: “*Os sujeitos docentes da educação em tempo integral de Belo Horizonte: quem são e em quais condições realizam seu trabalho?*” E essa **condição docente** revela que não basta ampliar o tempo de escolarização. A pesquisa mostra que apesar das dificuldades relatadas pelas/pelos docentes, como baixos salários, ausência de espaços adequados, falta de horário para o planejamento das oficinas na escola, grande número de alunos por turma, rejeição do programa e da equipe de trabalho pela

escola, há pontos positivos que de certa forma deram sobrevida ao Programa até pouco tempo após a pesquisa ser realizada. Mas são muitos os problemas e várias as dificuldades a serem superadas.

Os professores do projeto sofrem pelas condições de trabalho precárias, pelos baixos salários, pela sobrecarga de atribuições, pela falta de tempo para estudo e elaboração de material, pela falta de trabalho coletivo, por contratos precários, entre outros. Dificuldades comuns aos professores das escolas públicas brasileiras. (...) No entanto, os professores do PROETI ainda lidam, mesmo que de forma velada, com a discriminação dentro de seu próprio ambiente de trabalho; enfrentam dificuldades diárias decorrentes do público predominantemente carente que atendem; e pelas dificuldades decorrentes das práticas que devem desenvolver, à medida que devem ser diferenciadas daquelas realizadas habitualmente pelos alunos em sala de aula, tendo um caráter mais lúdico mesmo que suas finalidades sejam por vezes a mesma da primeira: a melhoria da aprendizagem das crianças. (Silva, 2013, p. 155).

Finalmente, outro elemento importante a ser destacado nas pesquisas é a tentativa de reestruturar o ensino médio, de modo a superar seus históricos problemas de forma e conteúdo. Uma delas analisou “as possíveis alterações no tempo de trabalho dos professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais”, entre os anos de 2012 a 2017, período da vigência de programas voltados à reformulação do ensino médio, como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de âmbito federal, e o Reinventando o Ensino Médio (REM), de âmbito estadual. Trata-se de trabalho especificamente sobre **condição docente**, ainda que não nomeado dessa forma, uma vez que faz análise do tempo do trabalho das/dos professoras/es e conclui “[...] que os programas que propõem a reformulação do ensino médio, através da ampliação da sua carga horária, contribuirão para aprofundar o processo de intensificação do trabalho docente e a proletarianização da categoria” (Oliveira, 2017, p. 19).

A despeito da fragilidade dos argumentos, o que o texto se propõe a fazer é uma análise de como esses programas, que fundamentam reformas do ensino médio, como a de 2017, orientados por normativas do Banco Mundial (BM),

procuram adequar a escola à nova etapa do capital, sob a batuta das políticas neoliberais. Desse modo, a intensificação do trabalho das/dos docentes e as exigências de maior eficácia do ensino na produção de resultados seriam os fatores que apontam para a proletetização da categoria. A sobrecarga de trabalho gera um aprofundamento do processo de intensificação do trabalho docente e, por consequência, precarização das condições de vida da/do professora/professor.

Outra pesquisa tratou da questão da empregabilidade no Programa Reinventando o Ensino Médio (REM) da SEE-MG (Velo, 2016). Seu propósito foi analisar como a estrutura curricular do Reinventando o Ensino Médio respondeu à questão: “Para que servem as escolas?” e investigar como o conceito de empregabilidade desse projeto relaciona-se, ou não, com o conceito de trabalho como princípio educativo estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012. Faz longa análise da constituição histórica do ensino médio, destacando tanto as tensões reveladas pela escolarização na sociedade de classes quanto pela instabilidade e/ou precária estruturação dessa etapa final da educação básica, seja na sua origem propedêutica, seja na sua fase tecnicista, seja nas condições atuais de total falta de identidade.

Em 2012, a aprovação das Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução CNE nº 02, de 30 de janeiro de 2012), “[...] aparece como um importante marco na construção do sentido desta etapa de ensino” (Velo, 2016, p. 67). O PNE, aprovado em 2014, também trazia metas ambiciosas, visando a universalização dessa etapa da educação básica até 2016. Contudo, mesmo não utilizando o **conceito de condição docente** ou outro equivalente, a autora aponta que o trabalho docente é circunscrito aos ditames da ordem neoliberal (“formação do cidadão produtivo”) que se instalou no ordenamento das políticas públicas das últimas décadas. Ao analisar o Projeto Reinventando o Ensino Médio, que vigorou em Minas no período de 2012 a 2014, e cuja centralidade estava na questão da empregabilidade, a autora vê uma contradição entre a dimensão formativa do trabalho prevista nessas diretrizes de 2012 e a formação para a empregabilidade em conformidade com o REM.

O REM apresenta um modelo de aproximação entre currículo escolar e atendimento ao modelo econômico estabelecido em nossa sociedade, já inaugurado com a “Teoria do Capital Humano” e retomado desde a década de 1990, baseado na pedagogia das competências. Já as novas DCNEM/2012 apresentam a discussão do trabalho em uma perspectiva ontológica de transformação da natureza e do trabalho como princípio educativo. (Veloso, 2016, p. 99).

O REM teve temporada curta, com apenas dois anos de duração, e revelou um problema crônico na vida de professoras/es, o que diz respeito, portanto, à **condição docente**: projetos pensados como marca de governo e que não têm continuidade nos governos subsequentes. Em janeiro de 2015, tão logo assumiu o mandato, o governador Fernando Pimentel suspendeu o Programa.

A terceira dessas pesquisas analisou o Reinventando o Ensino Médio e aponta no subtítulo do texto o que aqui está em discussão: “uma análise sobre as condições do trabalho docente” (Ribeiro, 2015b). Conforme aparece no resumo, seu foco consistiu em “descrever e interpretar as mudanças na organização do ensino médio com a implantação do Programa; investigar e analisar as condições de trabalho docente em escolas que participaram do Programa, em Belo Horizonte, em diferentes fases; contextualizar e interpretar a concepção dos sujeitos da pesquisa – diretores, coordenadores e docentes – em relação ao Programa”.

Trata-se de texto construído de modo crítico, porém expressando uma visão positiva do ensino médio no Brasil, uma posição bem distinta de todas as outras. Mesmo destacando os graves problemas pelos quais passou historicamente a organização do ensino médio, aponta para fatores quase nunca abordados nos outros textos como, por exemplo, a hipótese de ter havido uma valorização do ensino médio com as áreas de empregabilidade, uma melhora nas condições de trabalho das/dos professoras/es, traduzida na ampliação dos equipamentos à disposição deles nas escolas, o que significaria uma perceptível melhoria da infraestrutura.

Para que fosse possível a implantação do Programa REM, a Escola recebeu recursos financeiros para montar um laboratório de informática, comprar uma caixa de som, trocar as carteiras das salas de aula, adquirir máquina xerox, computador, impressora, data show, televisão e tablet para os docentes. Quando o docente é transferido, ou sai da escola por qualquer motivo, o tablet é devolvido (Ribeiro, 2015b, p. 48).

Entre todos os trabalhos identificados, este é um dos poucos que especificam que se trata da abordagem das condições de trabalho, expressa no subtítulo da tese, conforme dito acima. Contudo, é preciso destacar, mais uma vez, que análise das “condições de trabalho” é diferente da análise da **condição docente**, pois se as condições de trabalho integram a **condição docente**, esta diz respeito a um conjunto de fatores bem mais amplo.

A questão das condições do trabalho docente é retomada aqui como um dos desafios do ensino médio. Tardif e Lessard (2013) chamam de condições de trabalho docente às variáveis quantitativas do ensino que estão relacionadas com o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas em sala, o número de alunos por sala, o salário dos docentes, entre outros, que definem a carga de trabalho (Ribeiro, 2015b, p. 53).

A **condição docente**, contudo, além dessas condições específicas do exercício da docência, diz respeito a outros elementos que compõem a vida das/dos professoras/es ainda que não necessariamente digam respeito à vida escolar. Fatores de ordem cultural, como pertencimento religioso ou orientação sexual, por exemplo, podem não se relacionar às condições de trabalho, mas afetam o modo como cada professora/professor é vista/o e reconhecida/o no ambiente escolar. E isso tem implicações no exercício da docência e expressa uma constituição histórica tanto pelo modo como se configura a escola quanto pelo modo como socialmente esses elementos constitutivos dos sujeitos socioculturais se revelam publicamente.

Sustentando-se em vasta bibliografia, nos capítulos 3 e 4, é feita uma ampla análise da situação histórica do ensino médio. As análises dessa temática no contexto brasileiro nos apontam o caráter dual de que se falou acima. E

esse é um quadro que não foi superado, permanecendo ainda na situação atual. Com nomenclaturas que se alteraram ao longo do século passado, conforme também já apontado, o ensino médio se configurou, por um lado, como uma etapa propedêutica para o acesso aos níveis mais elevados de escolaridade voltados para atender as exigências da formação de jovens das famílias da elite brasileira e, por outro lado, como formação profissional, preparatória para o trabalho, atendeu aos jovens das classes trabalhadoras.

A dualidade ensino propedêutico/ensino profissional selou a separação entre os que assumiram um lugar de destaque nas posições econômicas ou políticas de reconhecimento e poder no País e as camadas menos favorecidas que assumiram a operacionalização do trabalho (Ribeiro, 2015b, p. 70).

Ao tratar especificamente do REM, nos três capítulos seguintes, trata da parte legal (Capítulo 5) e dos resultados empíricos da pesquisa, sobretudo dos elementos relativos aos “aspectos relacionados às condições de trabalho docente” (Capítulo 6). Apesar dos vários problemas apontados pelas/pelos entrevistadas/os e que pressupõem avaliações e aprimoramentos contínuos, sobre o REM

[...] importa registrar que, em relação aos depoimentos dos Grupos 1, 2 e 3 pesquisados, tem-se uma expressividade de depoimentos relacionados à visibilidade da escola de ensino médio com a implantação do Reinventando e da inovação curricular vivenciada pelos estudantes das áreas de empregabilidade, promovendo, segundo expressa o Grupo 2, mudanças na postura dos próprios estudantes (Ribeiro, 2015b, p. 155).

Apesar dessa avaliação positiva das/dos entrevistadas/os, nota-se a persistência de graves problemas, como os relativos à remuneração, à formação docente para atuar nas áreas de empregabilidade e a intensificação do trabalho e/ou realização de atividades por profissionais sem habilitação específica. Aparecem, ainda, problemas como a inviabilidade do sexto horário, tanto em decorrência dos ajustes necessários ao transporte escolar quanto à oferta de poucas áreas para escolha dos estudantes.

Evidenciou-se, ainda, nas escolas pesquisadas, uma ausência de formação docente condizente com as áreas de empregabilidade ofertadas pelo Programa. Os docentes com graduação nas áreas de Ciências Sociais, Geografia, História, Letras e Pedagogia têm assumido conteúdos de Tecnologia da Informação e Turismo, com poucas capacitações e algumas informações recebidas da escola e mesmo da SEE-MG (Ribeiro, 2015b, p. 157).

Encerrado em janeiro de 2015, pela Resolução da Secretaria de Estado da Educação nº 2.741, de 20 de janeiro, o ensino médio da rede pública estadual mineira voltou ao que era dois anos antes, mas apontou algumas bases do que veio a ser chamado Novo Ensino Médio, a partir de 2017, em âmbito federal. Mas essa é outra história.

Conclusão

O levantamento feito nos permite concluir que há um significativo número de teses e dissertações sobre a rede pública estadual de Minas Gerais, produzidas entre 2008 e 2018. Como há a responsabilidade constitucional dos estados para a oferta do ensino médio, não é de se estranhar que justamente o agrupamento dos trabalhos que tratam dessa etapa da educação básica seja o que concentra o maior número. Esse total de 30 trabalhos sobre o ensino médio nos permite dizer, também, que há muita informação disponível para as/os leitoras/es que queiram se situar em relação a ele.

Desse conjunto de informações, análises e apontamentos críticos, como é próprio da pesquisa acadêmica, o que foi objeto de consideração, nesta parte do relatório, foram os elementos relativos à **condição docente**. A despeito de esse termo ainda não ser corrente no discurso acadêmico, muitos desses textos trataram de situações da docência que podem perfeitamente se enquadrar nesse conceito. É tarefa do PRODOC elaborar uma definição consistente para esse conceito, dar-lhe visibilidade e operar com ele. Espera-se que as pesquisas produzidas sobre a docência, na próxima década, o tenham como uma categoria consistente de análise.

Como o termo **condição docente** não tem uso corrente, os que mais podem ser tomados como análogos são “condições do trabalho docente” e “mal-estar docente”. Apesar de aparecerem com certa recorrência, uma vez que a maioria dos trabalhos sobre o ensino médio destacou a precarização do trabalho, a má remuneração e a perda da centralidade tanto do conhecimento escolar quanto do profissional responsável por ele, esses são termos que dão conta apenas parcialmente do problema. É preciso que se acrescentem a esses elementos objetivos e quantificáveis outros de ordem subjetiva e que, em princípio, não se referem diretamente ao ofício, mas que configuram o quadro geral das motivações que orientam as/os professoras/es em seu trabalho cotidiano. Isso vai do prestígio conferido ao diploma, ao modo como estudantes atribuem sentido ao trabalho docente e ao modo como professoras/es se constituem sujeitos socioculturais. A esse conjunto de fatores, historicamente constituídos, é possível chamar de **condição docente**. Ela é o estado real que determina, na ordem econômica, social, política, cultural e ideológica, os modos como a prática pedagógica é realizada na escola.

Referências

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de dezembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Coleção de Leis do Brasil, 1968. p. 152, v. 7.

CABRAL, Talitha Estevam Moreira. **O processo de adoecimento do magistério público primário no início do século XX**: indícios do mal-estar docente nos grupos escolares mineiros (1906-1930). Orientador: Denilson Santos de Azevedo. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

CAMPOS, Maria Clara do Amaral. **O afastamento da sala de aula e o percurso profissional de professores de uma escola da rede estadual de Belo Horizonte**. Orientador: Leila Alvarenga Mafra. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, Espedita Sebastiana Santos. **O curso de Administração Escolar do Instituto de Educação do estado de Minas Gerais: o olhar de ex-alunos e ex-professores.** Orientador: Stela Maria F. Marques Rodrigues. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de. **Ensino de sociologia: elementos da prática docente no Ensino Médio.** Orientador: Santuza Amorim da Silva. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FERNANDES, Alex de Oliveira. **O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais: interfaces entre práticas avaliativas e currículo de história no Ensino Médio.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. **A prática pedagógica e as tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de Biologia: um olhar sobre duas escolas públicas mineiras.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira. **“...eu preferia dormir do que ir pra escola”: um estudo quanti-quali sobre a reprovação na primeira série do Ensino Médio da rede estadual em Ribeirão das Neves, Minas Gerais.** Orientador: Paula Miranda-Ribeiro. 2015. 267 f. Tese (Doutorado em Demografia) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GERMANOS, Erika. **Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da Teoria Histórico-Cultural.** Orientador: Andréa Maturano Longarezi. 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

GOMES JÚNIOR, Edgar. **O ensino da sociologia na educação de jovens e adultos: um estudo em duas escolas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.** Orientador: Gilvanice Barbosa da Silva Musial. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

LINHARES, Izaudir Diniz. **O ensino médio em Uberlândia: o perfil do professor e da aula de História.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. **Evasão escolar no ensino médio noturno**: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares. Orientador: Maria Vieira Silva. 2017. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MAGRI, Vanessa Carneiro B Lima. **O ensino religioso na escola pública**: um estudo sobre a experiência da Rede Estadual de Minas Gerais. Orientador: Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

MALVACCINI, Silvana Carello. **O ‘tornar-se o que se é’ do professor de matemática e o espaço escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

MARÇAL, Maria da Penha Vieira. **ENEM e ensino de geografia**: o entendimento de professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica. Orientador: Vânia Rúbia Farias Vlach. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MELO, Lilian Guiduci de. **Perfil dos professores de Química do município de Juiz de Fora/MG**: sua formação inicial, continuada e exercício profissional. Orientador: José Guilherme da Silva Lopes. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

MENDONÇA, Juliene Leonel de Almeida. **Sentidos e significados dos professores sobre os norteadores legais para o ensino de química**. Orientador: Rejane Maria Ghisolfi da Silva. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. **Caminhos da docência**: trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904). Orientador: Luciano Mendes de Faria Filho. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Aryanne Martins. **O tempo de trabalho dos professores do ensino médio na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Orientador: Savana Diniz Gomes Melo. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, Thiago Luiz Santos de. **Práticas Curriculares e Cidadania: a materialização do currículo de história na sala de aula de uma turma do ensino médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PENA, Grazielle Borges de Oliveira. **O início da docência: vivências, saberes e conflitos de professores de química**. 2010. Dissertação (Mestrado em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

RIBEIRO, Erivane Rocha. **O programa Reinventando o Ensino Médio no estado de Minas Gerais: uma análise sobre as condições do trabalho docente**. Orientador: Livia Maria Fraga Vieira. 2015b. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

RODRIGUES, Bruno Augusto. **O ensino de Ciências por Investigação em escolas da rede pública**. Orientador: Antônio Tarciso Borges. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SARAIVA, Ana Maria Alves. **O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho**. Orientador: Dalila Andrade Oliveira. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Abílio Tomaz Coelho da. **História da ciência em aulas de química: o que revela a prática de professores?**. Orientador: Hélder Eterno da Silveira. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. **Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o projeto Educação em Tempo Integral**. Orientador: Dalila Andrade Oliveira. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Danilo Marques. **O olhar de docentes sobre as condições de trabalho no Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a.

SILVA, Wender Faleiro da. **Pontos e contrapontos do ensino médio público de Uberlândia/MG**. Orientador: Roberto Valdés Puentes. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

TIAGO, Pinheiro Daré. **Linguagem e texto filosófico no ensino médio: a posição político-pedagógica de professores de filosofia.** Orientador: Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

URATA, Tamiris Divina Clemente. **Estudo dos fatores que influenciam práticas didático-pedagógicas de professores de química.** Orientador: Hélder Eterno da Silveira. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

VELOSO, Silene Gelmini Araújo. **Trabalho e empregabilidade no projeto curricular Reinventando o Ensino Médio:** contribuições e desafios na definição da função social da escola. Orientador: Teodoro Adriano Costa Zanardi. 2016. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Texto 08: A evasão escolar no ensino médio e a condição docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Pesquisadoras responsáveis pela escrita desta parte do relatório: Raquel Martins de Assis; Lílian Perdigão Reis.

A tese de doutorado *“Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares”* foi defendida em agosto de 2017, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação”. Trata-se de uma tese escrita por Bernarda Elane Madureira Lopes, que teve como orientadora Maria Vieira Silva. Esse trabalho fez parte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo Grupo Polis – Políticas, Educação e Cidadania da UFU, coordenado pela Profa. Dra. Maria Vieira Silva – e intitulada *“Políticas Educacionais, trabalho docente e desempenho discente no Ensino Médio noturno em escolas periféricas”*.

A pesquisa teve como objetivo compreender os fatores que contribuem para a evasão escolar no ensino médio regular noturno (no período de 2010 a 2013), em escolas estaduais do município de Montes Claros, a partir de suas intercessões com as políticas educacionais contemporâneas voltadas para essa etapa de ensino. Nesse sentido, a **condição docente** não é o tema principal da tese, mas é fortemente abordada como um dos fatores atuantes no problema da evasão escolar no Brasil. A autora divide os fatores presentes na evasão escolar em macrossociais (ligados aos aspectos sociais e econômicos dos envolvidos na pesquisa; características de moradia, trabalho etc.) e microssociais (fatores endógenos, ou seja, relacionados às situações ocorridas dentro da escola, à organização e precarização do trabalho escolar). A **condição docente** e precarização do trabalho escolar são discutidos, sobretudo, no quinto capítulo intitulado *“Evasão no ensino médio regular noturno sob a percepção do professor”*, o único voltado exclusivamente às/aos professoras/es. Os capítulos anteriores tratam dos seguintes temas: política educacional brasileira para o

ensino médio, evasão escolar no ensino médio regular noturno no município de Montes Claros, caracterização dos sujeitos participantes e perfil das cinco escolas envolvidas na pesquisa e fatores atribuídos à evasão segundo ex-alunos das escolas analisadas.

Elaborada em interlocução com grupo de pesquisa que enfoca principalmente as relações entre trabalho docente e desempenho discente, a tese é interessante e parece trazer singular contribuição por identificar a **condição docente** como um elemento importante do desempenho discente quando ele se orienta para o fracasso e evasão escolar. Nesse sentido, a autora defende a tese da precarização do trabalho docente como elemento fundamental do fenômeno da evasão nessa etapa de ensino e alerta para a necessidade de que os dois problemas – precarização e evasão – sejam analisados conjuntamente.

O presente texto destaca os principais aspectos da pesquisa *“Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmica escolares”* capazes de contribuir para as discussões sobre **condição docente**. Na amostra de trabalhos acadêmicos levantada pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC), entre 2008 e 2018, essa tese de doutorado foi a única encontrada sob a rubrica “evasão escolar” que possibilitou articulações com o conceito de **condição docente**.

O ensino médio no Brasil e evasão escolar

A evasão escolar é um problema recorrente dos sistemas educacionais de diversas partes do mundo, sendo que o Brasil possui índice considerável de alunos evadidos principalmente no ensino médio. Embora a qualidade de ensino, problemas de gestão educacional, insuficiência de políticas públicas e condição de trabalho das/dos professoras/es sejam apontados como fatores que caracterizam a complexidade do problema, é comum que as pesquisas se voltem para os sujeitos que evadem, os alunos, considerando desempenhos escolares, motivações e circunstâncias de vida.

A tese de Lopes, entretanto, propõe uma articulação entre **condição docente** e desempenho discente, trazendo para cena a importância da qualidade do trabalho da/do professora/professor para o enfrentamento da evasão escolar. Nesse sentido, a pesquisa propõe uma mudança de foco, convidando a/o leitora/leitor a refletir sobre o problema da evasão escolar como uma das possíveis consequências do mal-estar docente vinculado à precarização do trabalho da/do professora/professor. Desse modo, a qualidade da docência é um dos fatores internos à escola que contribuem para a evasão: professoras/es cansadas/os e desanimadas/os, que não explicam ou não são boas/bons para explicar, falta de paciência para ensinar, aulas monótonas e sem atrativos, desinteresse pelos alunos deixando-os fazer, na sala de aula, coisas alheias ao aprendizado escolar são características apontadas como fatores de desinteresse dos alunos em permanecer na escola.

A pesquisa demonstra que o envolvimento, por parte das/dos professoras/es, é indispensável para a aprendizagem e para a permanência na escola, pois quando as aulas eram envolventes, os alunos se interessavam pelo conteúdo escolar. A autora aponta, nas escolas, a existência de uma prática de ensino baseada no medo, que trazia aflição aos estudantes e dificultava a aprendizagem. Daí a necessidade de investimentos na formação de professoras/es para que elas/eles sejam preparadas/os para desenvolver metodologias que ajudem os alunos a compreenderem e assimilarem os conteúdos escolares com significado para suas vidas.

As respostas dos alunos, obtidas pela pesquisadora, denunciam uma visão pessimista em relação à escola, à metodologia utilizada pelas/pelos professoras/es no que tange à dinâmica da sala de aula, como também em relação ao envolvimento de professora/professor e aluno, demonstrando certo distanciamento entre o que é ensinado e o que é aprendido pelos alunos. A precariedade do trabalho da/do professora/professor, às vezes tendo que trabalhar em mais de uma função ou em mais de uma escola, faz com que a/o professora/professor não consiga manter proximidade com o aluno e estabelecer vínculo, fato que torna o ensino massificado e homogeneizado.

É importante considerar, entretanto, que a autora não reduz a evasão escolar a um problema proveniente apenas da precarização do trabalho docente, pois tece diversos argumentos, durante a tese, que demonstram a complexidade desse fenômeno e os diversos fatores macro e microsociais envolvidos nos altos índices de evasão registrados no Brasil.

Por estar centrada na evasão ocorrida no ensino médio, a tese apresenta diversos elementos importantes para a compreensão de como esse ciclo de ensino está constituído no Brasil. Para isso, Lopes aborda uma série de programas, iniciativas, leis e decretos governamentais que organizam diferentes aspectos do ensino médio: 1. FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, em vigor desde junho de 2007; 2. A aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que versa sobre a ampliação da obrigatoriedade de ensino, propondo a universalização na educação de 4 a 17 anos, até 2016; 3. Decreto nº 5.154 de 2004, importante para o ensino médio e a educação profissional; 4. Decreto 5154/2004 que destaca intenção de união entre ensino médio e educação profissional, sendo a educação técnica desenvolvida de forma articulada com o ensino médio; 5. Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Educação Básica, de 2013, com foco específico no ensino médio regular noturno; LDB de 1996. No período da pesquisa, estava em vigor o Plano Nacional de Educação/PNE (2011-2020). No ano de escrita da tese, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, acabava de ser aprovada e propunha mudanças no ensino médio, tais como aumento da carga horária e instituição de escolas de tempo integral. Lopes faz críticas a essa Lei, discutindo principalmente a medida provisória que a antecipou. Além de discutir políticas e leis que orientam a educação no Brasil, a tese apresenta uma revisão sobre as políticas e projetos de Minas Gerais para o ensino médio desde 1990 e para a diminuição da evasão escolar.

Entre os elementos que contribuíram para a organização do atual ensino médio nas escolas públicas brasileiras, a autora cita a

[...] criação de Conteúdos Básicos Comuns para o Ensino Médio (CBC's). Os CBC's apresentam um formato voltado especificamente para o trabalho em sala de aula. Portanto, aproxima-se mais das/dos professoras/es, pois especifica o tópico a ser trabalhado e as habilidades a serem desenvolvidas em cada ano do ensino médio. Contudo, o fato dos CBC's serem mais fáceis de serem utilizados pelas/pelos professoras/es não garante o seu uso recorrente, em sala de aula, para a elaboração de planejamentos e desenvolvimento das atividades específicas para cada disciplina (Lopes, 2017, p. 96).

Ao avaliar o PNE (2001-2010), a autora ressalta que a indicação dos currículos e as metas propostas não contribuíram para criar uma escola que prioriza a educação voltada para os aspectos humanos, a formação ética e o desenvolvimento do jovem cidadão, promovendo a qualidade e a universalização do ensino, pois continuaram com a educação geral para a elite e a formação profissional para os menos favorecidos economicamente (Lopes, 2017).

Segundo o censo escolar de 2012, existiam 27.164 instituições de ensino que atendiam ao ensino médio no Brasil, sendo que a região sudeste é a que tem mais escolas. Para discutir a evasão, a tese se vale do relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014 *apud* Lopes, 2017). Na época analisada por essa pesquisa, segundo o relatório do UNICEF, 16,3% da população entre 15 e 17 anos estava fora da escola. Destaca-se a necessidade da diminuição da desigualdade, pois o número de pessoas negras (pretas e pardas) fora da escola, segundo o relatório, seria muito superior ao número de pessoas brancas. A pesquisadora se remete também à situação de adolescentes e jovens que nunca frequentaram a escola e constata que homens possuem maior percentual de exclusão em relação às mulheres.

Na discussão sobre o papel do estado na conformação do ensino médio e sobre os índices levantados por órgãos como UNICEF e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a autora refere-se à função docente. Aponta que, de acordo com o Censo escolar de 2012, havia um total de 497.797 professoras/es no Brasil, sendo a maior concentração delas/es na região sudeste. A região sudeste, segundo os dados trazidos na tese, tem uma condição melhor

no que se refere ao trabalho docente. De acordo com estudo de Volpi, Silva e Ribeiro (2014), utilizado por Lopes (2017), 53% das/dos professoras/es que atuam no ensino médio brasileiro não possuem formação específica para a disciplina trabalhada em sala de aula. Na pesquisa realizada em Montes Claros, entretanto, todas/os as/os professoras/es entrevistadas/os possuíam curso superior e tinham formação para atuar em suas disciplinas. Mas, segundo relatórios como os do UNICEF e do IBGE, o trabalho docente nas redes públicas tem enormes diferenças entre as regiões brasileiras.

Diante disso, Lopes discute a necessidade de criação de políticas públicas que invistam na formação e valorização da carreira docente, na formação de professoras/es na pós-graduação e no plano de carreira para professoras/es. Desse modo, a pesquisadora aborda a valorização das/dos profissionais da educação prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2011-2020) e a necessidade de que todas/os as/os professoras/es da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida por meio de curso de licenciatura. O PNE propunha a reforma curricular dos cursos de formação de professoras/es e a apontava para a conveniência de equiparar o rendimento médio de professoras/es às demais profissões com formação equivalente.

A intermitência das políticas de governo, que acarretam prejuízos financeiros ao estado e insatisfação da comunidade escolar, incluindo discentes e docentes, é apontada como um dos fatores de fragilidade do sistema educacional cujo impacto recai diretamente sobre o cotidiano de professoras/es e alunos. Assim, a tese trabalha a ideia de que a insatisfação da comunidade escolar é um aspecto central da evasão escolar. A descontinuidade das políticas entre os governos contribui para o sentimento de insatisfação, pois afeta a possibilidade de que projetos pedagógicos construídos nas escolas possam manter-se no tempo. Além disso, diante de tantas mudanças nas políticas, os alunos não encontram apoio necessário em programas para permanência escolar, que se multiplicam, mas não têm continuidade. Assim, segundo Lopes (2017),

[...] tal descontinuidade é provocada porque os programas desenvolvidos não são programas de Estado e sim de governo. E, a cada nova gestão, são implementadas novas políticas educacionais sem, considerar, a eficiência e os resultados das anteriores (Lopes, 2017, p. 90).

Ao tratar do estado de Minas Gerais, a autora comenta que, por volta de 2011, a taxa de abandono escolar de Minas Gerais era a segunda maior do país, perdendo apenas para o Rio de Janeiro. De forma geral, a tese aponta que o ensino médio em Minas Gerais enfrentava os mesmos desafios e dificuldades que os demais estados que compõem as regiões do país. Em 2011, a Secretaria de Estado de Educação demonstrava, a partir do documento Reinventando o Ensino Médio, que Minas Gerais ocupava as primeiras posições no conjunto dos estados brasileiros quanto ao desempenho discente. Havia, portanto, uma discrepância entre permanência e desempenho discente, já que o estado parecia alcançar os patamares esperados de desempenho, mas apresentava índices insuficientes quanto aos níveis de abandono/evasão e distorção idade/série.

Pesquisa de campo e sujeitos

A pesquisa foi desenvolvida em cinco escolas estaduais da periferia do município de Montes Claros, com ensino médio noturno, no período de 2010 a 2013. Os sujeitos principais foram vinte alunos evadidos do ensino médio noturno e trinta e três professoras/es dessas escolas. Foram entrevistados ex-alunos das cinco escolas seguindo dois parâmetros: ter deixado de frequentar a escola no período referente ao recorte da pesquisa e ter o endereço registrado nos arquivos da escola ou no banco de dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE).

As/Os professoras/es participantes da pesquisa tinham entre 28 a 56 anos. Vinte e quatro eram do sexo feminino, seis do sexo masculino e sete não declararam. O tempo de experiência dessas/es profissionais foi o seguinte: duas/dois professoras/es tinham de 1 a 3 anos de magistério; três professoras/es de 3 a 6 anos; seis professoras/es de 6 a 10 anos; dezesseis professoras/es de 10

a 20 anos e seis professoras/es tinham mais de 20 anos de profissão. As/Os trinta e três professoras/es, sujeitos da pesquisa, tinham formação inicial, ou seja, graduação em curso superior. Dezenove delas/deles haviam feito curso de especialização e três tinham completado o mestrado. Uma/Um professora/professor estava fazendo o mestrado no momento da pesquisa.

Para a autora, poucas/os professoras/es do grupo investiram em formação continuada *stricto sensu* e *lato sensu*, sendo um dos motivos para isso o fato de que Montes Claros oferece poucas opções desses níveis de formação continuada, ficando a cargo da/do professora/professor procurar formação acadêmica em outras cidades.

Das/Dos trinta e três professoras/es que responderam ao questionário, vinte disseram trabalhar com apenas uma disciplina, quatro com duas disciplinas e todos informaram que a disciplina lecionada correspondia à sua formação acadêmica. Vinte e seis delas/deles trabalhavam em apenas uma escola, três em mais de uma escola e quatro não responderam a questão. Quinze professoras/es declararam ter apenas um cargo e dezoito informaram ter mais de um cargo. Seis professoras/es assinalaram ter outra fonte de renda além da docência no ensino médio.

Metodologia utilizada na pesquisa

A pesquisa realizada por Lopes (2017), utilizou os seguintes instrumentos:

- Revisão de literatura sobre desenvolvimento de políticas públicas educacionais para o ensino médio, evasão escolar e fatores que contribuem para a evasão escolar nessa etapa de ensino.
- Levantamento bibliográfico sobre os temas: conceituação de evasão e fatores que contribuem para o fenômeno; políticas públicas educacionais para o ensino médio; taxas de abandono e permanência no ensino médio no Brasil, em Minas Gerais e em Montes Claros.
- Pesquisa documental para identificar escolas que ofereciam ensino médio noturno e para elencar os alunos evadidos. Os documentos analisados foram: livro de matrícula, livro de resultado final, ata de encerramento anual, livro de listagem por ordem alfabética, diário de classe, arquivo

morto e dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), no período de 2010 a 2013. A partir dessa documentação foi possível verificar a quantidade de alunos matriculados no início do ano letivo e a quantidade de alunos que abandonaram o curso no decorrer do ano. Também permitiu levantar os motivos da evasão relatados pelos sujeitos da pesquisa.

- Estudo de caso, utilizando entrevista com alunos, questionário às/aos professoras/es e diário de campo. O questionário aplicado às/aos professoras/es visava identificar os motivos da evasão nessa etapa, segundo as/os profissionais, e identificar relações entre precarização do trabalho docente e evasão no ensino médio.
- A entrevista realizada com os alunos foi organizada em três blocos: dados gerais e identificação; fatores pessoais, subjetivos e fatores externos à escola; fatores internos à escola relacionados à organização do trabalho escolar.
- O questionário às/aos professoras/es foi dividido em nove questões fechadas que permitiram a caracterização dos sujeitos: dados de identificação, área e nível de formação, instituição de vínculo, tempo de trabalho na instituição, número de cargos que ocupa, remuneração, disciplinas e carga horária de dedicação na instituição. E quinze questões abertas sobre a problemática da pesquisa e a precarização do trabalho docente, com os seguintes tópicos: (1) áreas de atuação (docência ou outros), (2) relação entre salário recebido e condições de trabalho, (3) formação continuada, (4) assistência de saúde, (5) relação entre número de alunos nas turmas e condição de trabalho, (6) violência física ou simbólica, (7) impactos da condição de trabalho para a evasão dos alunos, (8) relação entre condições de infraestrutura das instituições e desempenho das/dos professoras/es, (9) relação entre condições de infraestrutura e evasão discente, (10) relação entre precarização das condições de trabalho e a evasão discente, (11) percepção das/dos professoras/es sobre aspectos internos e externos que contribuem para

a evasão dos alunos, (12) recursos e materiais didáticos disponíveis na escola, (13) dificuldades no campo de trabalho, (14) conhecimento sobre políticas públicas dirigidas à diminuição da evasão escolar, (15) identificação de fatores que contribuem para a evasão escolar. Observou-se que as questões abertas contribuíram para promover a reflexão acerca dos diferentes fatores implicados na condição do trabalho docente nas instituições pesquisadas, viabilizando analisar ainda a relação com a precarização do trabalho e com a evasão dos estudantes.

Temáticas privilegiadas na pesquisa

A autora discute o conceito de evasão e os fatores que colaboram para a efetivação desse fenômeno, entendendo que a complexidade da evasão escolar extrapola o âmbito do fracasso escolar. Não se pode fazer do aluno o centro do fracasso escolar, pois tal responsabilidade é atribuída a todos os envolvidos na educação como o estado, a família, a comunidade escolar (professoras/es, funcionários, pais e alunos), o sistema educacional, as políticas públicas e as condições sociais e econômicas da sociedade da qual faz parte o educando. Por isso, por não se poder analisar evasão escolar desvinculada do contexto social, o primeiro capítulo é destinado a apresentar, em linhas gerais, uma análise de fatores sociais, políticos e econômicos que determinaram a história da educação brasileira, entre 1940 e 2017 (data da escrita da tese). A autora discute a globalização, ocorrida a partir de 1980, no Brasil, como um processo que permeia o contexto brasileiro e gera impactos na educação e nas reformas educacionais ocorridas a partir de então. Trata o governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, como aquele em que se inicia uma discussão sobre inclusão escolar, sendo que essa temática foi ganhando fôlego e voltou-se para a inclusão não apenas de pessoas com deficiência, mas considerando todos que sofriam discriminação. Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, momento em se escreve a tese, essas políticas de inclusão foram ampliadas. Na perspectiva da educação para todos, o problema de adolescentes e jovens que não têm acesso à escolarização ou não permanecem na escola ganha relevo, tornando-se um ponto de debate importante das políticas públicas.

Motivos da evasão escolar: Vinte e seis das/dos trinta e três entrevistadas/os apontaram, como motivos da evasão escolar, fatores externos à escola e vinculados à vida dos alunos: trabalho, questões sociais, família, criminalidade e envolvimento com drogas, gravidez, maternidade e paternidade precoces. Cinco delas/es destacaram aspectos internos à escola: aulas pouco criativas, violência dentro da escola, dificuldade de aprendizagem. De forma geral, uma das hipóteses mais levantadas entre as/os professoras/es é que a evasão escolar, no ensino médio noturno, pode ser fortemente motivada pela entrada precoce de adolescentes e jovens no mercado de trabalho, devido ao cansaço físico, cansaço mental e horário de trabalho que dificulta a frequência à escola.

A falta de incentivo das famílias também foi apontada, pelas/pelos professoras/es, como uma das principais causas de evasão. Os alunos entrevistados, por sua vez, disseram ter tido o apoio da família para estudar. A autora chama a atenção para esse paradoxo: as/os professoras/es tendem a ver a família dos alunos como desestruturadas, enquanto os alunos demonstram ter tido incentivo principalmente das mães para estudarem ou voltarem a estudar. Podemos inferir, no mínimo, que o diálogo entre professoras/es e seus jovens alunos não vai bem, apontando para dificuldades na comunicação entre famílias e escola. Além disso, percebemos que ainda não fomos capazes de promover adequadamente a tão divulgada necessidade de conhecer a realidade dos alunos para a organização de projetos pedagógicos mais funcionais. Podemos também considerar que a formação de professoras/es não tem conseguido atenuar e modificar a visão de que famílias mais pobres e mesmo vulneráveis podem ter interesse no ensino com qualidade. Pesquisas demonstram que a jornada de trabalho impacta sobre a relação professora/professor-aluno, pois aquelas/es que trabalham em mais de uma escola têm mais dificuldades em conhecer suficientemente seus alunos e não encontram tempo para preparar aulas, estudar, atualizar-se. Sendo assim, há a necessidade de contratação de mais docentes, tendo em vista a expansão e a universalização da educação. No ensino médio, particularmente, faltam professoras/es, segundo pesquisa de Volpi, Silva e Ribeiro (2014), citada por Lopes (2017).

Desse modo, pesquisas levantadas pela autora e as entrevistas realizadas para a tese corroboram a necessidade de promoção de melhores condições de trabalho – para que as/os docentes tenham tempo de conhecer seus alunos – e de formação de professoras/es com mais qualidade, para que preconceitos sobre carência cultural e ideias de senso comum sobre a vulnerabilidade da população não sejam norteadores do trabalho educacional.

A violência na escola é mais um dos fatores mencionado por professoras/es e alunos como motivo para a evasão da escola. Segundo o relato dos alunos, as/os professoras/es têm medo deles, principalmente medo de retaliações. A droga vendida dentro da escola também é um problema abordado por ambos. O crescimento de gangues, o aumento do porte ilegal de armas e a disseminação do uso de drogas afetam o ambiente escolar, fazendo com que a escola deixe de ser um local seguro para alunos e professoras/es. A pesquisa demonstra como tem sido um problema bastante sério, para as comunidades escolares, a emergência da violência ligada ao aliciamento de adolescentes e jovens para o consumo e o tráfico de drogas. Há, portanto, a necessidade de investimento em projetos educacionais preventivos como o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), programa de combate à violência e às drogas na escola.

Como fatores internos à escola relacionados à evasão escolar, as/os professoras/es relatam: cansaço, carga horária extensa, dificuldade de aprendizagem dos alunos, aulas e proximidade entre docentes e discentes, desinteresse dos alunos e falta de estímulo governamental. São citados também os problemas de infraestrutura e do ambiente físico das escolas: falta de equipamentos, poucas condições de higiene, problemas de iluminação, barulho excessivo e falta de recursos pedagógicos. As/Os docentes sentem falta de programas de incentivo aos alunos, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC), Poupança Jovem e outros que atraiam o interesse em permanecer na escola. Um outro problema do ensino noturno é a falta de merenda e de transporte para os estudantes, pois há poucas escolas com essa opção de curso e algumas são localizadas em bairros distantes da moradia dos alunos.

Dezesseis das/dos professoras/es entrevistadas/os disseram que as condições de trabalho e de infraestrutura contribuem para a evasão dos alunos no ensino médio noturno, oito professoras/es consideraram não haver relação entre condições e infraestrutura e evasão escolar e quatro não responderam claramente. Diante disso, a autora comenta:

Entende-se que a condição de trabalho adequada para o bom desempenho do professor, em sala de aula, nem sempre lhe acompanha na realização das atividades diárias, fato que dificulta seu desempenho, e, em consequência, a aprendizagem dos alunos (Lopes, 2017,p. 284).

Estrutura, conforme discutido pela pesquisadora, está relacionada à organização do processo de trabalho docente: jornada de trabalho, formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimento didático-pedagógico, admissão e administração de carreiras docentes, condições materiais, salários, relação salário e tempo de trabalho, divisão social do trabalho, controle e autonomia do trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professora/professor, dentre outros.

Temática principal no que diz respeito à condição docente: precarização do trabalho docente

Salário: Entre as/os trinta e três professoras/es participantes da pesquisa, a remuneração salarial variou de um a quatro salários mínimos, dependendo dos cargos e da carga horária trabalhada. Uma/Um professora/professor declarou receber quatro a seis salários em carga horária de 53 horas semanais. Apenas duas/dois professoras/es, com carga horária de 40 horas, declararam receber acima de seis salários mínimos. Em compensação, havia professoras/es com 40 horas que recebiam de dois a quatro salários. A desigualdade na remuneração tem motivos diversos. A distribuição de cargos, por exemplo, é um dos responsáveis pela diferença salarial entre professoras/es.

Estudo de Gatti e Barreiro (2009), citado por Lopes (2017), sobre diferenças salariais entre professoras/es e outros profissionais com a mesma formação mostra que professoras/es não recebem o mesmo que arquitetos, biólogos, dentistas, farmacêuticos, advogados, jornalistas, entre outros, por 30 horas de trabalho. A pesquisa evidenciou professoras/es que arcam com os custos dos materiais a serem oferecidos aos alunos, pois pagavam cópias de xerox, por exemplo. Alunos dessas escolas também ajudavam a pagar xerox das atividades, já que a escola não possuía impressora para produzir cópias das atividades e exercícios. Desse modo, conclui a autora, as/os professoras/es pagam para trabalhar, já que os salários recebidos pelas/pelos docentes não são adequados à demanda de trabalho e esforços exigidos pela profissão. Assim, compreende-se porque a carreira de professora/professor exerce baixa atratividade entre os jovens. Uma das professoras participantes da pesquisa era coordenadora de um grupo de vendedoras da Tuperware e informou ganhar bem mais como vendedora do que no trabalho docente. Diante desse contexto, a autora comenta:

[...] o discurso dos professores revela precarização do trabalho, através dos baixos salários recebidos por eles; dessa forma, o tempo gasto por esses professores para exercer outras funções, além da docência, poderia e seria mais rico se esses esforços fossem gastos na preparação e planejamento de suas aulas, como também nos estudos teóricos para embasar e enriquecer discussões em sala de aula e, assim, contribuir para uma formação crítica dos educandos (Lopes, 2017, p. 161).

Estrutura da carreira/plano de carreira: Um dos aspectos abordados na tese quanto à precarização do trabalho docente é a estrutura da carreira de professora/professor da educação básica. Esse é um dos fatores de desigualdade salarial, pois a remuneração varia de acordo com o nível de formação acadêmica da/do profissional e com as horas trabalhadas. Há também o problema das/dos professoras/es contratadas/os que não estão incluídas/os em plano de carreira e não ganham segundo os seus títulos, fato que as/os desmotiva a procurarem formação continuada. Além disso, a autora verificou excesso de contratos

temporários que indica uma circulação grande de professoras/es nas escolas, permitindo pouco vínculo dessas/desses docentes com os projetos das escolas nas quais trabalham.

Percebe-se que a educação perde profissionais devido ao plano de carreira pouco atrativo e baixa remuneração. Ainda de acordo com pesquisas de Gatti (2012) e Gatti e Barreto (2009), a remuneração das/dos professoras/es não condiz com seu nível de formação e nem com a jornada de trabalho diante da responsabilidade que essas/esses profissionais carregam no exercício de suas tarefas diárias (Gatti, 2012; Gatti e Barreto, 2009, citados por Lopes, 2017).

Intensificação do trabalho e saúde: A precariedade do trabalho docente está relacionada também à intensificação do trabalho em virtude da ampliação da jornada e em consequência do aumento das funções e responsabilidades atribuídas às/aos docentes a partir de reformas recentes. Professoras/es incorporam novas funções ao seu trabalho dentro das horas já trabalhadas a fim de responder às exigências dos órgãos do sistema educacional, bem como da comunidade. Muitas vezes, essas funções são assumidas sem o devido preparo profissional para isso. Quando a escola está situada em contexto de pobreza, ela passa a ser o único espaço cultural daquela comunidade. Assim, as/os professoras/es sentem-se obrigadas/os a desempenhar funções que estão para além de sua capacidade técnica e humana, sendo constrangidas/os a buscar respostas para essas demandas. Muitas vezes, assumem outros papéis como os de psicólogos, enfermeiros etc., trazendo um sentimento de desprofissionalização, perda de identidade profissional e de constatação de que ensinar não é o mais importante (Oliveira, 2005). Esses fatores, até agora levantados, têm afetado a saúde das/dos professoras/es.

Das/Dos professoras/es participantes da pesquisa, a autora constatou que vinte e uma/um professoras/es não estão totalmente satisfeitas/os com o plano de saúde oferecido pelo Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (IPSEMG), pois demoram a conseguir atendimento, há oferta de poucos especialistas e hospitais para atendimento, os laboratórios atendem por cotas, havendo dificuldade para marcar exames. Diante disso, o servidor paga

outro plano de saúde. Isso faz com que as/os professoras/es paguem duas vezes, já que o atendimento à saúde vem descontado na folha de pagamento. Lopes (2017) cita pesquisas de Kuezner (2011), Leão (2012) e trabalhos realizados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) para constatar que professoras/es adoecem devido às condições de trabalho e não contam com atendimento adequado para tratar de seus problemas de saúde. Esse conjunto de situações causa desânimo, busca de outra profissão com valorização profissional ou desistência psicológica da profissão, isto é, as/os profissionais continuam nas escolas, mas desistiram da profissão.

Responsabilidade pelo desempenho e frequência dos alunos: No contexto educacional latino-americano, as/os professoras/es são consideradas/os as/os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional. Essa responsabilidade traz mal-estar às/aos docentes, já que o desempenho dos alunos está associado a múltiplas condições que escapam ao controle e à possibilidade de intervenção das/dos professoras/es.

Quanto à evasão, nas escolas estaduais mineiras, segundo o art. 2 da Resolução 2.197/2012, o aluno terá sua matrícula cancelada quando deixar de comparecer à escola até o vigésimo quinto dia letivo consecutivo, sem justificativa. O cancelamento da matrícula não deve ser feito sem que a família seja notificada pelas/pelos gestoras/es escolares. Essas/Esas gestoras/es devem também informar o Conselho Tutelar. O controle da frequência diária é de responsabilidade das/dos professoras/es. O descumprimento dessas regras, por parte de professoras/es e equipe gestora da escola, implica em responsabilização administrativa à direção da instituição de ensino. Escolas, servidoras/es e professoras/es são vistos, portanto, como agentes públicos responsáveis por garantir o direito de educação para todos. Ainda tratando de frequência, um dos problemas do turno noturno é a ausência recorrente das/dos professoras/es.

A responsabilidade pelo interesse ou desinteresse do aluno em aprender, portanto, é reputada às/aos professoras/es, como prevê a LDB 9.394/96, no art. 13, inciso III. Na pesquisa realizada, verificou-se que a Escola A tinha um grande

índice de evasão, entre 25 e 30%. Para a supervisora pedagógica dessa instituição, a principal causa desse aumento no índice de evasão dos alunos é o fato de serem adolescentes, ou seja, serem novos para estudar no noturno. Nesse caso, faltaria interesse e entendimento sobre a importância dos estudos. Na educação de jovens e adultos (EJA), onde estão os alunos fora da faixa etária, mais velhos e com mais consciência da importância dos estudos, o índice de evasão é menor. Enquanto a supervisora acredita que o interesse/desinteresse são fatores associados ao aluno, a pesquisadora comenta que a literatura coloca na/no professora/professor essa responsabilidade:

No que concerne à falta de interesse e entendimento sobre a importância dos estudos, Teixeira (2014, p. 33) apresenta argumentos contrários à afirmação da supervisora, pois, para ele, motivar os alunos faz parte do trabalho do professor (Lopes, 2017, p. 128).

O currículo do ensino médio é visto como distante da vida. É preciso, portanto, investir na formação de professoras/es para que as aulas sejam mais criativas e significativas e criar condições materiais para que a atividade docente seja desenvolvida. Um dos aspectos de formação que precisa ser enfrentado é a inclusão digital e uma condição material importante para uma melhor dinâmica na sala de aula é o investimento em equipamentos tecnológicos. As novas gerações acostumadas com a tecnologia, celulares, computadores etc. já não têm mais interesse pelas aulas tradicionais e ultrapassadas. A pesquisa *“Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”* de Oliveira e Vieira (2010), utilizada por Lopes (2017), mostra que 26% das/dos professoras/es entrevistadas/os em seu estudo declararam que a atividade para a qual tinham mais despreparo eram aquelas que envolviam utilização de novas tecnologias (computadores, *datashow*, recursos eletrônicos etc.).

As/Os professoras/es entrevistadas/os revelaram ainda que não contam com o apoio de técnicos para dar suporte no uso dos equipamentos; há casos nos quais a escola possui equipamentos, mas sem condições de uso, devido à falta de manutenção ou até mesmo de tomadas adequadas; ou ainda são poucos computadores para o número de estudantes, sendo inviável conduzir a atividade

com todos os alunos da turma. Apesar dos recursos materiais e operacionais serem escassos, observa-se a indicação e intensificação do uso de tecnologias no currículo escolar. A autora cita Sales (2014), cujo estudo apontou a existência de um currículo ciborgue ou uma “ciborguização” do currículo. Sem a adequada preparação das/dos professoras/es, o uso das tecnologias torna-se um grande desafio, pois algumas dessas práticas exigem nível elevado de conhecimentos cibernéticos. Assim, há um contrassenso entre o que se preconiza em termos de revolução digital na escola e os recursos materiais e humanos disponíveis.

As/Os docentes também são responsáveis por fazer com que alunos se insiram na cultura, nas regras da sala de aula e da escola. Diante disso, discute-se, na literatura, que a escola poderia repensar as práticas desenvolvidas com os alunos do ensino médio noturno, de forma a dar sentido e significado às suas experiências escolares e possibilitar a continuação dos estudos.

Quanto à responsabilidade didática das/dos professoras/es, a supervisora da Escola C mencionou que as atividades avaliativas no turno noturno, por causa da carga horária reduzida, são “para inglês ver”, pois as/os professoras/es precisam inventar atividades para lançar na caderneta. A redução da carga horária, segundo a supervisora, faz com que a/o professora/professor não consiga procurar atividades diferentes a serem oferecidas aos alunos sob pena de não conseguir trabalhar o conteúdo necessário. A autora da tese discute o problema dessa afirmação: a redução da carga horária, ocorrida no noturno, deveria motivar o bom planejamento das aulas e a seleção de atividades significativas para os alunos.

Podemos observar, diante do que foi exposto até agora, que a principal temática da tese, quando se aborda a entrevista das/dos professoras/es, é a relação entre precarização do trabalho docente e evasão escolar.

Considerações finais

No que diz respeito às relações entre **condição docente** e evasão escolar de alunos do ensino médio noturno, podemos levantar os principais pontos discutidos por Lopes (2017).

Quanto aos motivos da evasão escolar, os alunos, mesmo percebendo a falta de recursos didáticos para as/os professoras/es utilizarem nas aulas, as salas cheias, professoras/es sem tempo, insatisfeitas/os ou irritadas/os com o baixo salário, não dizem que esses fatores contribuem para a evasão de adolescentes e jovens. Tendem a colocar o problema neles mesmos, ou seja, acreditam que desistiram de estudar e que problemas pessoais foram responsáveis pelo abandono da escola. Apesar de eles não terem a percepção da influência dos fatores internos para a evasão, o discurso dos alunos demonstra que esses aspectos contribuíram fortemente para a desistência de permanecer na escola. Para os alunos, os fatores que contribuíram para que eles desistissem da escola foram: começar um trabalho, gravidez, desinteresse, preguiça, dificuldade de trabalhar. Desse modo, adolescentes e jovens assumem a culpa por terem desistido dos estudos e trazem para si a responsabilidade pela evasão escolar.

As/Os professoras/es, por sua vez, também minimizam os aspectos internos ligados aos problemas de infraestrutura, recursos e métodos pedagógicos. Salienta-se, no discurso das/dos professoras/es, que, mesmo ao declararem que a infraestrutura não é determinante para a aprendizagem, não descartam seu peso. Emerge, entretanto, tendência de colocar como responsável pela evasão o desinteresse e falta de responsabilidade dos alunos ou a família. Desse modo, eximem a escola e as/os professoras/es de sua parcela de responsabilidade no fracasso e/ou sucesso escolar:

[...] o discurso dos professores revela a centralização do problema da evasão no aluno, isto é, a desistência da escola está relacionada a problemas pessoais, subjetivos, tais fatos ressaltam a pouca percepção desses professores a todo um conjunto de atores que implicam questões sociais, econômicas e políticas as quais envolvem a formação desses alunos (Lopes, 2017, p. 301).

Quando perguntadas/os se a precarização do trabalho docente contribui para a evasão dos alunos, quinze professoras/es responderam que sim, oito responderam que não e cinco responderam que às vezes. As respostas revelam que a maior parte das/dos professoras/es acredita que a precarização do trabalho contribui para evasão dos alunos, pois professoras/es despreparadas/os ou desmotivadas/os podem transmitir isso aos alunos. Aquelas/es que disseram não haver relação entre a precarização do trabalho e a evasão argumentaram que os alunos precisam de aulas melhores e mais criativas. Não perceberam, portanto, que o não desenvolvimento de aulas criativas está ligado à precarização do trabalho.

O interesse dos alunos, segundo a autora, relaciona-se à queda da motivação da/do professora/professor. Se as escolas não são atrativas por causa de suas condições e as/os professoras/es estão insatisfeitas/os e frustradas/os devido às condições de trabalho, os alunos encontram lugares mais interessantes para frequentar. Desse modo, é possível compreender o fato de que o desinteresse seja o fator preponderante nas pesquisas sobre o que leva os estudantes a desistir da escola (Torga, 2022).

A partir da discussão dos resultados obtidos por Lopes (2017), podemos afirmar que a interdependência entre precarização do trabalho docente e evasão escolar pode ser uma temática importante a ser considerada nas discussões sobre **condição docente**. Essa temática evidencia aspectos objetivos e subjetivos do mal-estar docente que impactam o cotidiano da escola e permeiam a condição de ser professora/professor no Brasil e, mais especificamente, no estado de Minas Gerais.

Referências utilizadas pela autora da tese analisada e citadas neste texto

ARAÚJO, Cristiano; SANTOS, Roseli. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/ externos às instituições que causam a evasão escolar. *In*: Congresso Internacional de Cooperação Universidade – Indústria, 4, 2012, Taubaté. **Anais [...]**.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Análise da medida provisória nº 746, que trata da reforma do ensino médio**. 2016, p. 1. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/ensino_medio_analise_cnte.pdf. Acesso em: 28 set. 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo. Ensino médio: Quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144, p. 770-789, set./dez., 2011.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais. *In*: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa (orgs). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014, p. 379-414.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr., 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GLAVAM, Rafael Bianchini; CRUZ, Helio Alves. Estudo da Evasão Escolar dos Cursos Profissionalizantes em uma Unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI. *In*: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT, 10., 2013, Resende. **Anais [...]**. Resende: AEDB, 2013.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão escolar no instituto federal Sul rio-grandense**: um estudo de caso no campus Passo Fundo. Orientador: Telmo Marcon. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

KUENZER, Acacia Kuenzer A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set., 2011.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago., 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 out. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>. Acesso em: 23 de março de 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs). **Trabalho na Educação Básica em Pernambuco**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2014. 152 p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA, Ana Maria Franco. **Implantação e Implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem no Município de Rio Verde - GO (2001-2013)**: Uma Política Pública de Combate ao Fracasso Escolar?. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

SANTOS, Francely Aparecida dos. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso de um curso de licenciatura em matemática. Orientador: Roseli Pacheco Schnetzler. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salete; RIBEIRO, Júlia. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. 1. ed. Brasília: UNICEF, 2014.

Referência deste texto

TORGA, Andréa Chicri. **Evasão escolar na pandemia da COVID19**: o que os adolescentes nos ensinam. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

Texto 09: A condição docente e a formação das/dos professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Pesquisadoras/es responsáveis pela escrita desta parte do relatório: Maria do P. Socorro de Lima Costa; Júlio Emílio Diniz-Pereira.

Desde a década de 1980, reformas educacionais no campo da formação de professoras/es trouxeram para o Brasil programas e projetos criados e desenvolvidos por influência dos organismos internacionais. Na última década, várias iniciativas se efetivaram a fim de se repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica no Brasil, incluindo questões e proposições atinentes à formação inicial e continuada das/dos professoras/es. Entre essas iniciativas, destacam-se a criação/implantação do/da: Rede Nacional de Formação Continuada; Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Proletramento; formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; segunda licenciatura; formação de professoras/es direcionados à educação do campo e indígena; Programa Residência Pedagógica (RP).

Como parte desse movimento mais geral, o estado de Minas Gerais buscou atender às políticas de formação inicial e continuada, presencial e a distância, de professoras/es da educação básica. Nesta parte do relatório, analisamos teses e dissertações cujo descritor “formação de professores” foi recorrente em interface com a pesquisa sobre **condição docente** de professoras/es da educação básica da rede estadual de Minas Gerais.

As teses e dissertações analisadas nesta parte do relatório foram, então, selecionadas a partir do descritor “formação de professores” tomando, para tanto, o intervalo entre os anos de 2008 e 2018 como recorte temporal. No quadro abaixo, listamos as dissertações mais pertinentes sobre essa temática:

Quadro 1. Dissertações sobre a temática “formação de professoras/es”

Ano	Título	Autor(a)/Orientador(a)	Instituição
2008	Reflexão e ação pedagógica do tutor do Projeto Veredas: um estudo à luz das ideias de Dewey	Autor: Pedro Gabriel Perissinoto; Orientadora: Léa Stahlschmidt Pinto Silva	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
2008	A educação a distância para o professor em serviço	Autora: Juliana Cordeiro Soares Branco; Orientadora: Maria Rita Neto Sales Oliveira	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
2012	Formação de professores de química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia	Autor: Everton Bedin; Orientador: Hélder Eterno da Silveira	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
2016	Experiências (auto)formativas na narração de histórias de vida de duas professoras: caminho do fazer docente	Autora: Thalita Rodrigues Ferreira; Orientador: Gilberto Damiano	Universidade Federal de São João del'Rei (UFSJ)

Fonte: Quadro organizado pelos autores.

Quanto à metodologia, as dissertações apresentaram estudos de natureza qualitativa, descritiva, exploratória e fenomenológica de cunho etnográfico. Mais especificamente, quanto aos procedimentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e “narrativas de formação” como fontes principais de pesquisa e histórias autobiográficas. A aplicação de questionários, a pesquisa documental e a observação participante também foram procedimentos utilizados para produção de dados. De uma maneira geral, os registros durante a coleta de dados eram realizados em cadernos de campo, gravação de áudios, entrevistas, transcrição de entrevistas, acompanhamento de reuniões de trabalho e observações do cotidiano da pesquisa. Quanto aos procedimentos de análise de dados, as/os pesquisadoras/es das cinco dissertações trabalharam com análise de conteúdo, análise textual, discursiva e interpretativa.

As dissertações defendidas em 2008, “*A educação a distância para o professor em serviço*” e “*Reflexão e ação pedagógica do tutor do Projeto Veredas: um estudo à luz das ideias de Dewey*”, versam sobre o Programa Veredas, instituído pela Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE-MG) nos anos de 2002 a 2007.

A dissertação “*A educação a distância para o professor em serviço*” foi defendida em 2008 por Juliana Cordeiro Soares Branco e orientada por Maria Rita Neto Sales Oliveira, professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Essa pesquisa teve como objetivo geral contribuir para a discussão sobre a formação profissional da/do docente, desenvolvida por meio da educação a distância (EaD) e em serviço. As/Os participantes da pesquisa foram professoras/es da rede estadual de Minas Gerais, ex-cursistas do Projeto Veredas e do curso de licenciatura para a educação básica ofertado por meio da EaD em uma universidade pública de Minas Gerais. Como campo empírico formam entrevistadas/os vinte e três (23) cursistas, sendo dezesseis (16) da licenciatura em educação básica e sete (07) ex-cursistas do Projeto Veredas da Secretaria de Estado de Educação e do curso de licenciatura em educação básica – anos iniciais do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CAED-UFOP). As palavras-chave básicas da pesquisa foram: educação a distância; formação de professores; trabalho docente; Projeto Veredas; curso de licenciatura em educação básica.

Ao analisar a pesquisa realizada por Branco (2008), percebemos que “[...] após a promulgação da Lei 9.394/96, docentes da rede estadual tinham o desemprego e começaram uma corrida pelo diploma” (Branco, 2008, p. 124). Muitas/Muitos professoras/es entenderam que, até o final da década de educação (1997-2007), elas/es deveriam ter “formação em nível superior” para continuar a exercer o magistério. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) criou, então, o “*Projeto Veredas - Formação Superior para Professores a Distância*” que visava à formação, em nível superior, de professoras/es em serviço para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Esses cursos foram oferecidos às/aos professoras/es da rede estadual e municipal de educação em Minas Gerais e foram realizados por meio da educação a distância (EaD) e em serviço.

Segundo Branco (2008), o Projeto Veredas foi implantado com os objetivos de: (a) habilitar, em curso de graduação plena, as/os professoras/es das redes públicas de educação de Minas Gerais, de acordo com a legislação vigente; (b) elevar o nível de competência profissional das/dos docentes em exercício; (c)

contribuir para a melhoria do desempenho escolar das redes públicas de Minas Gerais, nos anos iniciais do ensino fundamental; e (d) valorizar a profissionalização docente. A legislação da década de 1990 validava a realização de cursos EaD para professoras/es em serviço. Branco (2008) ressalta que

[...] além da condição legal desses cursos, é fundamental a sua condição histórica, ou seja, condições de tempo de estudo por parte dos professores e outras condições materiais, em geral, para realização dessa formação. O Decreto n. 5.622/05 (BRASIL, 2005), que regulamenta o art. 80 da LDB, reforça as possibilidades da EaD e a caracteriza, em seu art. 1º, como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005) [...] (Branco, 2008, p. 72).

Investir e incentivar a formação continuada das/dos docentes é condição para a profissionalização do magistério, pois a formação é uma das categorias necessárias para essa profissionalização. A profissionalização docente tem sido objeto de estudo de diversos autores como, por exemplo, Nóvoa (1995, 1992), Veiga (1998), Tardif (2000) e Oliveira (2005). Para essas/es autoras/es, a profissionalização envolve, entre outras características, uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho por meio de um domínio de conhecimentos e competências específicos. Nesse sentido, a formação constitui um elemento importante do processo de profissionalização.

Apesar da formação ser um elemento importante do processo de profissionalização, as/os cursistas apontaram várias dificuldades enfrentadas durante a realização dos cursos do Projeto Veredas, tais como: a intensificação e as condições precárias do trabalho docente, o aumento das tarefas diárias, a organização do tempo para dar conta dos estudos, bem como a exploração do trabalho docente, obrigando a/o professora/professor a estudar em jornadas extras à noite, fins de semana e/ou férias, “[...] com sérios prejuízos para seu

trabalho, sua vida familiar, seu lazer e sua própria formação” (Branco, 2008, p. 125). Fica evidente, então, que as condições de trabalho influenciam a formação e vice-versa, a formação também influencia as condições de trabalho, pois, no caso do Projeto Veredas, houve um aumento significativo nas atividades da/do docente ao iniciar o curso. A formação em serviço, ao mesmo tempo que implicou aumento das atividades docentes, também contribuiu positivamente para a reflexão sobre a prática (Branco, 2008).

A pesquisa intitulada *“Reflexão e ação pedagógica do tutor do Projeto Veredas: um estudo à Luz das ideias de Dewey”* foi realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Juiz de Fora (UFJF) e defendida em 2008 por Pedro Gabriel Perissinotto e orientado pela professora Léa Stahlschmidt Pinto Silva. Esse trabalho teve como objetivo investigar o processo de reflexão da/do tutora/tutor no Projeto Veredas. Os sujeitos foram oito tutoras/es da agência de formação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que atuaram no referido projeto de 2002 a 2005. No Projeto Veredas, a tutoria se configura como papel fundamental no processo de formação das/dos cursistas, seja na orientação da prática pedagógica ou nas orientações dos estudos dos conteúdos teóricos. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas para a coleta, análise e interpretação dos dados e categorizações temáticas foram organizadas por meio da análise do conteúdo. As palavras-chave definidas no processo de pesquisa foram: educação; reflexão; Dewey; prática pedagógica; Projeto Veredas.

Essa pesquisa traz alguns elementos que evidenciam que a formação das/dos professoras/es se organizou por meio da interação entre as/os professoras/es tutoras/es e as/os cursistas do Projeto Veredas. Essa interação é o núcleo essencial do *ser* docente, portanto, da **condição docente** e se amplia para além da relação professor-aluno, envolvendo relações entre pares, com as/os dirigentes, a comunidade escolar, reforçando que realmente se trata de uma realidade interacional.

Perissinotto (2008) analisou o papel das/dos tutoras/es nas atividades de orientação e avaliação da prática pedagógica das/dos professoras/es cursistas do Projeto Veredas, utilizando as ideias de John Dewey (1979) sobre as relações da reflexão com o processo educacional, expostas em seu livro *Como Pensamos*.

No Projeto Veredas, a reflexão sobre a prática pedagógica foi um dos elementos centrais para a formação das/dos professoras/es, pois compreendia-se que, na docência, deve ocorrer o exercício da análise na tomada de decisões em processo, refletindo-se acerca da própria prática e, ao fazer isso, a/o professora/professor utiliza a reflexão como fonte instituinte e transformadora.

Ao acompanhar as práticas pedagógicas das/dos professoras/es cursistas, as/os tutoras/es tinham como tarefa orientar, acompanhar as práticas pedagógicas das/dos docentes, porém, segundo um documento do Projeto Veredas (Minas Gerais, 2002^a *apud* Perissinoto, 2008)

[...] não se tratava de reduzir tudo à prática, mas de criar condições para se trabalhar a relação dos aspectos teóricos e práticos da ação docente, de modo que o professor-cursista desenvolvesse as competências relacionadas aos seus instrumentos de trabalho de forma articulada com os seus fundamentos pedagógicos (Perissinoto, 2008, p.11).

Podemos inferir que outros aspectos da **condição docente**, do *ser e estar* docente, são também influenciados, a saber: (a) a dialocidade na relação professora/professor-aluno, as posturas, os valores, os sentimentos e as sensibilidades, o desenvolvimento da prática pedagógica com o uso de recursos diversos para o ensino etc. Ao promover a comunicação e o diálogo no decorrer das atividades presenciais, incluindo visita à sala de aula e atividades coletivas presenciais, realizadas aos sábados, a/o tutora/tutor superou as limitações da ausência da/do professora/professor na educação a distância, rompendo com o possível isolamento do estudante (Perissinoto, 2008). O pensamento reflexivo fez parte das ações das/dos tutoras/es, mesmo na ausência de uma consciência disso. Nas palavras do autor, “[...] pudemos ver como os tutores desenvolveram reflexões durante o processo de orientação e avaliação da prática pedagógica do cursista, além de refletirem sobre a sua prática de tutoria” (Perissinoto, 2008, p. 123).

A dissertação intitulada *“Formação de Professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia”*, defendida em 2012,

descreve a relação entre os saberes e fazeres das/dos professoras de química e bolsistas do PIBID Química em escolas do ensino médio em Uberlândia. A pesquisa foi realizada por Everton Bedin do curso de Pós-graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sendo orientada pelo professor Helder Eterno da Silveira. Esse estudo teve por objetivo entender como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia influencia na formação de professoras/es de Química no subprojeto Pibid/Química/UFU. A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa de natureza qualitativa – além do estado da arte sobre formação docente e programas que incentivam essa formação – foi o estudo de caso de cunho etnográfico por meio do qual realizou-se um estudo de campo nas escolas participantes do Pibid/Química/UFU que possuíam o subprojeto da área de Química. Participaram como sujeitos da pesquisa, cinco professoras/es supervisoras/es do PIBID, cinco bolsistas e cinco escolas diferentes da rede estadual de ensino médio. Verificou-se que os trabalhos realizados, no referido subprojeto, possibilitaram o estreitamento das ações da UFU com as escolas públicas, fazendo emergir saberes para formação de professoras/es pelas negociações ocorridas nas escolas participantes quando da proposição de ações específicas a serem realizadas no ambiente educacional. O Pibid/Química/UFU, nessa vertente, mostrou-se um importante instrumento de profissionalização docente, apesar de limitações e dificuldades verificadas durante essa investigação acadêmica.

Bedin (2012) aponta o fortalecimento da formação de professoras/es por meio da criação de espaços de reflexão sobre e na prática docente e a relação entre escolas e universidade (Bedin, 2012). Programas de iniciação à docência foram implementados pela CAPES, a partir de 2007. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo fomentar a relação entre escolas e universidades e fortalecer a formação inicial das/dos licenciandas/os e a formação continuada das/dos professoras/es da educação básica.

Bedin (2012) destaca que a profissão professor advém de um processo inerente de atributos sociais e culturais – um processo de significados e experiências que se interrelacionam intrinsecamente a uma sociedade,

indiferentemente do espaço ou lugar, pois modificam e arquitetam a identidade profissional.

E, por fim, a dissertação intitulada *“Experiências (auto)formativas na narração de histórias de vida de duas professoras: caminho do fazer docente”*, defendida em 2016, por Thalita Rodrigues Ferreira e orientada pelo professor Gilberto Damiano do Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Essa pesquisa discute as experiências presentes na narrativa das histórias de vida de duas mulheres, bem como os caminhos que percorrem no sentido da (auto)formação e do ser professora ao longo da vida. Usando como eixo norteador da fala os laços afetivos/formativos das professoras com as diferentes manifestações artísticas, a temática levou-nos à memória de momentos cruciais nas definições de si e de suas práticas pedagógicas. As protagonistas da história são duas professoras, sendo uma delas, professora do Departamento de Educação na UFSJ e a outra professora regente de aulas da unidade curricular, Arte, nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio na Escola Estadual Afonso Pena Júnior (em São Tiago, Minas Gerais), atuando nessa instituição desde 2007. Para isso, a pesquisadora aproximou-se dos estudos nas perspectivas do método autobiográfico, bem como daqueles que abordam o conceito de experiência no campo filosófico e da educação (Larrosa, 2014). As pesquisas realizadas contaram com amplo material biográfico (entrevistas transcritas, anotações de campo, fotos e vídeos), sendo as narrativas transcritas o meio principal de análise, seguidas dos textos não verbais e fotografias exploradas no texto.

Dessa maneira, a pesquisa de Ferreira (2016) traz a questão das narrativas, histórias de vida na formação de duas professoras no caminho do saber docente no sentido da (auto)formação e do ser professora ao longo da vida. Ao usar como eixo norteador a fala e os laços afetivos/formativos das professoras com as diferentes manifestações artísticas, isto levou-as à memória de momentos cruciais nas definições de si e de suas práticas pedagógicas.

A autora adotou uma abordagem teórico-metodológica que *escuta, dá voz e vez* à/ao professora/professor, por meio de análises de histórias de vida e

trajetórias da profissão, o que, de fato, para Nóvoa (1995), representou uma nova abordagem por se opor aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Isso criava uma crise na identidade das/dos professoras/es, levando a uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Para Nóvoa (1995), essa abordagem passou a colocar a/o professora/professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o modo de vida pessoal acaba por interferir no profissional. O autor acrescenta que esse movimento surgiu “[...] num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (Nóvoa, 1995, p. 19).

Os trabalhos analisados nesta parte do relatório estão fundamentados na literatura sobre formação de professoras/es, educação a distância, formação inicial e continuada, autoformação e trabalho docente, narrativas, experiências e histórias de vida na formação de professoras/es. O autor mais citado no trabalho que investiga a formação de professores em serviço por meio da educação a distância foi Belloni (2006), sendo que apenas dois trabalhos abordaram essa temática. No que diz respeito à formação de professoras/es, profissão docente, identidade profissional docente, saberes docentes e formação profissional, conhecimentos das/dos professoras/es, histórias de professoras/es, experiências, concepções e práticas de professoras/es, tempo de trabalho, intensificação do trabalho docente, precarização do trabalho docente, as/os autoras/es desses três trabalhos recorreram a Brzezinski (2002), Nóvoa (1999) e Tardif (2000). Quanto à formação de professoras/es, práticas pedagógicas, pensamento reflexivo, duas/dois pesquisadoras/es recorreram à Dewey (1979) entre outros.

Durante o processo de análise das dissertações, subcategorias foram surgindo a partir das leituras e da própria análise do material empírico, considerando as abordagens e temáticas mais gerais em discussão, a saber: a) condição docente e formação de professoras/es; b) condição docente e políticas de formação; c) condição docente e saberes das/dos professoras/es; d) condição docente e autoformação; e) condição docente e pensamento reflexivo, f) condição docente e o trabalho docente como ação pedagógica e, g) condição

docente e narrativas de professoras/es. Essas subcategorias atrelam-se a diversos sentidos do **conceito de condição docente** que se inserem no descritor “formação de professoras/es” e cujas temáticas se vinculam a esse conceito, a saber: trabalho docente, profissionalização docente, formação inicial e continuada; formação de professoras/es em serviço e educação a distância (Projeto Veredas); políticas de formação docente; programas de formação docente; relação entre tutoras/es e professoras/es cursistas; práticas pedagógicas; profissão docente; pensamento reflexivo; condições de trabalho docente; precarização do trabalho docente; intensificação do trabalho docente; profissionalização docente; natureza do trabalho docente; saberes da docência; autoformação; narrativas e histórias de vida; autobiografias e experiências.

Ao realizar a leitura das dissertações, observamos que não há uma discussão específica acerca da **condição docente**, mas há uma espécie de simbologia sobre esse conceito, pois, ao implicar aspectos objetivos e subjetivos relativos ao *ser* e ao *estar* docentes, constituindo a docência como uma categoria própria da/do professora/professor em interação com o aluno, sendo ambos sujeitos sóciohistóricos e culturais, há interações simbólicas.

Considerações finais

A partir da análise das dissertações podemos afirmar que as/os professoras/es da rede estadual de Minas Gerais se encontram em um estado de constante processo de construção da **condição docente**, ou seja, do *ser* e do *estar* na profissão.

Portanto, é um processo que movimenta desde as políticas de formação de professoras/es (inicial e continuada), aos percursos de formação, as histórias pessoais e profissionais, o *ser* e *estar* na profissão, as condições do trabalho docente, a precarização e intensificação desse trabalho, os saberes necessários para o exercício da profissão e, por isso, apresenta “feições variadas”.

Assim podemos corroborar com Fanfani (2005) quando esse afirma que a “expressão *condição docente* é útil para denominar um *estado* do processo de construção social do ofício docente”. Nos estudos realizados nas dissertações,

observa-se que a docência existe como realidade objetiva, com suas experiências e características subjetivas, tais como gênero, idade, formação, renda, entre outros. São professores e professoras que ganham sua vida ensinando em instituições escolares sejam públicas ou privadas, sujeitos sociais e culturais “*capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem*”. Tais dimensões dessa subjetividade permeiam os estudos sobre a **condição docente**.

Referências

BARDIN, Laurance. **Análise de Conteúdo**. Porto: Porto Editora, 1977.

BEDIN, Everton. **Formação de Professores de Química**: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia. 2012. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. **A Educação à Distância para o professor em serviço**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Departamento de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Parecer da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, DF: 25 jun. 2015. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BRZEZINSKI, Iria (org). **Profissão professor**: identidade profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

FANFANI, Emilio Tenti. **Condição docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FERREIRA, Thalita Rodrigues. **Experiências (Auto)Formativas na Narração da História de Vida de duas Professoras**: caminhos do ser-fazer docente. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

PAIVA, Edil Vasconcelos; ARAUJO, Flávia Monteiro de Barros. A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 217-222, set./dez., 2008.

PERISSINOTTO, Pedro Gabriel. **Reflexão e Ação pedagógica do Tutor do projeto Veredas**: um estudo à Luz de Dewey. 2008. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SOUZA, Maria Antonia. Prática Pedagógica: Conceito, Características e Inquietações. In: Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na Sua Escola, 4., 2005, Lageado. **Anais [...]**. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Antonia-De-Souza-2/publication/242390174_PRATICA_PEDAGOGICA_CONCEITO_CARACTERISTICAS_E_INQUIETACOES/links/5de3ded3299bf10bc33749a1/PRATICA-PEDAGOGICA-CONCEITO-CARACTERISTICAS-E-INQUIETACOES.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

TEIXEIRA, Inês Asunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai/ago., 2007.

Texto 10: A condição docente e as construções identitárias de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Pesquisadoras responsáveis pela escrita desta parte do relatório: Magali Aparecida Silvestre; Amanda Martins Amaro.

Esta parte do relatório busca responder questionamentos sobre a produção científica acerca da **condição docente** de professoras/es da rede estadual de Minas Gerais, no período de 2008 a 2018, considerando o descritor *identidade docente*.

O agrupamento do descritor *identidade docente* continha, inicialmente, um total de dezesseis (16) pesquisas, entre teses e dissertações, sendo que seis (6) foram classificadas como *prioridade de leitura 1* e dez (10) como *prioridade de leitura 2*. Assim, a primeira etapa da análise consistiu em realizar a leitura mais apurada dos resumos desses trabalhos e, quando necessário, recorrer ao texto completo, para termos a certeza de que esses trabalhos tratavam efetivamente de estudos sobre identidade docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, desenvolvidos entre os anos de 2008 e 2018. Com essa análise preliminar, detectamos que cinco (5) pesquisas não se enquadravam nesses critérios.

Assim, consolidamos o agrupamento com um total de onze (11) trabalhos e passamos a considerá-los como *prioridade de leitura 1*²¹. A partir dessa consolidação, procedemos a leitura na íntegra dos onze (11) trabalhos selecionados com foco nos propósitos do estudo e orientados pela *chave de leitura*.

²¹ Uma das dissertações não foi disponibilizada para acesso público, sendo necessário utilizar um *site* pago com teste grátis de trinta dias para acessar o texto completo, o que nos causou certo estranhamento, dada a obrigatoriedade das teses e dissertações no Brasil ficarem disponíveis a qualquer público na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Contextualização das pesquisas

Para sistematização das informações gerais das onze (11) pesquisas elaboramos um quadro descritivo com os seus títulos, a instituição e o programa de pós-graduação em que foram desenvolvidas, o ano em que os dados foram produzidos, assim como o ano de defesa.

Quadro 1- Sinopse de estudos sobre a temática

Título	Nível	Instituição	Programa de Pós-Graduação	Ano produção dos dados	Ano de defesa
[88 ²²] <i>O “tornar-se o que se é” do professor de matemática e o espaço escolar</i>	M	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	Educação	2006	2008
[141] <i>A construção da identidade profissional do professor de matemática. O caso dos egressos do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET-MG</i>	M	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG	Educação Tecnológica	s.i ²³	2008
[168] <i>O início da docência: vivências, saberes e conflitos de professores de química</i>	M	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Química	2008	2010
[162] <i>Identities e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas do meio rural e urbano</i>	D	Universidade Federal De Uberlândia - UFU	Educação	2010	2012
[71] <i>A Permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática</i>	D	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Educação: Conhecimento e Inclusão Social	2010 e 2011	2013
[33] <i>Vozes normalizadoras presentes no processo de identificação profissional de professores de química do ensino médio em início de carreira</i>	M	Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ	Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	2012	2013

²² Números de referência de acordo com o Banco de Dados do levantamento geral de teses e dissertações realizada pelo grupo de pesquisa.

²³ s.i = sem informação.

[126] <i>Processos identitários docentes: adesão e desistência</i>	M	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG	Educação Tecnológica	s.i. ²⁴	2014
[32] <i>Experiências (auto) formativas na narração da história de vida de duas professoras: caminhos do ser-fazer docente</i>	M	Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ	Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	2014	2016
[82] <i>Ser professor na contemporaneidade: tensão entre o particular e o coletivo</i>	D	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras	s.i.	2017
[30] <i>Ser professora: vivências e significados nas narrativas de uma docente leiga aposentada</i>	M	Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ	Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	2016	2017
[93] <i>Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de minas gerais</i>	M	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM	Educação: Fundamentos Educacionais e Formação de Professores	2016	2017

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras tendo por base o conjunto de teses e dissertações selecionado.

De acordo com o quadro apresentado cabe destacar que oito (8) pesquisas que tratam sobre o descritor *identidade docente* são dissertações de mestrado e apenas três (3) são teses de doutorado.

No estado de Minas Gerais, se concentra um amplo número de instituições de ensino superior (IES) públicas, sendo onze (11) universidades federais, duas (2) universidades estaduais, cinco (5) institutos federais e um centro federal de educação tecnológica²⁵. Nota-se, portanto, que há um número significativo de instituições desse estado em que as pesquisas foram produzidas: UFMG, UFU, UFJF, UFJS, UFTM e CEFET/MG, contando com mais de um trabalho na maioria delas, sendo que na UFJF encontramos três (3) pesquisas sobre o tema.

É nos programas de pós-graduação em educação que se concentram sete (7) estudos, mas também foram encontradas duas (2) dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação tecnológica, uma (1) dissertação em

²⁴ s.i. = sem informação.

²⁵ Fonte: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC, <https://emec.mec.gov.br/>.

programa de pós-graduação em química e uma (1) tese em programa de pós-graduação em estudos linguísticos.

Com o recorte temporal aplicado, entre 2008 e 2018, e levando-se em consideração o período em que os dados foram produzidos, identificado no quadro com uma diferença média de dois anos até a conclusão da pesquisa, as investigações produzidas estão distribuídas entre os períodos dos governos de Aécio Neves – PSDB (2003-2010), Antônio Anastasia – PSDB (2011-2014) e Fernando Pimentel – PT (2015-2019).

Desenvolvidas no interstício de dez anos (2008-2018), as pesquisas em tela contaram com a participação de professoras/es da rede estadual mineira que sofreram as consequências do que Oliveira (2019) denomina de Nova Gestão Pública (NGP) introduzida paulatinamente no Brasil e na América Latina, a partir dos anos de 1990, por meio das reformas estatais. Nas palavras dessa autora:

A transposição do modelo para a realidade brasileira foi defendida como uma mudança de estratégia na gestão do Estado, deixando claro o objetivo a ser perseguido [...] como sinônimo de modernização, de incremento da eficiência, de busca de maior flexibilidade e racionalização da gestão pública, por meio da incorporação de modelos empresariais, acompanhada de uma severa crítica à burocracia estatal e ao funcionalismo (Oliveira, 2019, p. 273).

Para Oliveira (2019), essas mudanças têm afetado a condição profissional docente, pois tais reformas contribuem para a deterioração das condições de trabalho, da carreira e da remuneração das/dos professoras/es. Para Fanfani (2010), essa “[...] nova lógica de regulação [...]” molda um cenário que “[...] coloca novas condições ao processo de construção da identidade do coletivo docente” (Fanfani, 2010, p. 3).

No caso específico de Minas Gerais, esse modelo de gestão foi implantado, a partir de 2003, período em que houve o retorno do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) ao governo estadual, por meio do programa choque de gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública

(Franco; Calderon, 2017) que teve sua segunda fase de implantação entre os anos de 2007-2010, denominada como “Estado para Resultados” (Oliveira, 2019, p. 284).

De acordo com Franco e Calderon (2017), nessas duas fases, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) torna-se um dos pilares desse programa sendo que o primeiro mandato de Aécio Neves (2003-2006) cumpre o papel de difundir a responsabilização simbólica das/dos docentes em decorrência da “[...] divulgação e apropriação das informações sobre o desempenho da escola, pelos pais e pela sociedade” (Franco e Calderon, 2017, p. 150) e o segundo mandato de Aécio Neves (2007-2010) desencadeia a implantação de “[...] mecanismos de incentivo à concessão de prêmio por produtividade aos servidores” (Franco e Calderon, 2017, p. 151). Essas fases foram classificadas por Bonamino e Sousa (2012), respectivamente, como segunda e terceira geração de avaliação da educação básica em larga escala e evidenciam a importância que vem assumindo no “[...] delineamento das políticas educacionais[...]” e “[...] seu potencial de direcionar o **que, como e para que ensinar**” (Bonamino e Sousa, 2012, p. 386. grifo nosso).

Nessa direção, Fanfani (2010, p. 3) explica que a pressão exercida por esses sistemas de avaliação estandardizados torna os seus resultados muito mais importantes que os processos ou os efeitos do trabalho da/do professora/professor sobre os alunos o que acaba por transformar a construção social do ofício docente, pois esse contexto mobiliza vários segmentos que disputam o controle do trabalho docente.

Diante do exposto, verificamos como as pesquisas analisadas foram desenvolvidas e se esse cenário se revelou em cada uma delas. O Quadro 2 traça um panorama sobre a categoria administrativa e local das escolas envolvidas e sobre os sujeitos participantes das pesquisas, indicando absoluta heterogeneidade entre os estudos.

Quadro 2- Sinopse sobre o local e quem são os sujeitos participantes das pesquisas

Título	Local em que a pesquisa foi desenvolvida	Sujeitos participantes da investigação
[88] ²⁶ <i>O “tornar-se o que se é” do professor de matemática e o espaço escolar</i>	1 escola federal 1 escola estadual 3 escolas municipais	5 professores efetivos de matemática
[141] <i>A construção da identidade profissional do professor de matemática. O caso dos egressos do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET-MG</i>	egressos do Programa Especial de Formação Pedagógica Docente – PEFPD do CEFET /MG	7 professores da rede pública 7 professores da rede particular Todos com mais de 10 anos de magistério 12 alunos 6 colegas de trabalho dos professores
[168] <i>O início da docência: vivências, saberes e conflitos de professores de química</i>	Egressos do curso de Licenciatura em Química que são professores efetivos da rede estadual.	3 professores de química em início de carreira, com 4 anos de magistério
[162] <i>Identities e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas do meio rural e urbano</i>	6 escolas (2 estaduais e 4 municipais) de zona rural e urbana dos municípios de Araguari e Uberlândia e Patos de Minas	130 jovens estudantes do 9º. Ano do EF 6 professores de História do EF 6 gestores das respectivas escolas
[71] <i>A Permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática</i>	Escolas públicas estaduais de Belo Horizonte	9 professores de matemática que atuavam no magistério em escolas da rede pública estadual 11 professores que abandonaram a docência.
[33] <i>Vozes normalizadoras presentes no processo de identificação profissional de professores de química do ensino médio em início de carreira</i>	34ª. SRE sediada em São João Del Rei	5 professores de química do EM no início de carreira
[126] <i>Processos identitários docentes: adesão e desistência</i>	Bairro Jardim Teresópolis, município de Betim 1 escola da Rede Estadual 1 escola de Rede Municipal (50m de distância entre uma escola e outra)	5 docentes do EF da Rede Estadual 5 docentes do EF da Rede Municipal
[32] <i>Experiências (auto) formativas na narração da história de vida de duas professoras: caminhos do ser-fazer docente</i>	Universidade pública - UFSJ Escola Estadual de São Tiago	1 docente do ensino superior 1 professora de Artes do EF e EM
[82] <i>Ser professor na contemporaneidade: tensões entre o particular e o coletivo</i>	Escola Estadual do Distrito de Zona da Mata	7 professores que lecionam no Ensino Fundamental e/ou Médio
[30] <i>Ser professora: vivências e significados nas narrativas de uma docente leiga aposentada</i>	Escola Estadual de Zona Rural, município de Oliveira – Escola do Engenho	1 professora aposentada – avó da pesquisadora

²⁶ Números de referência de acordo com o Banco de Dados do levantamento geral de teses e dissertações.

<i>[93] Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de minas gerais</i>	Instituição Prisional	5 professores (3 de Letras, 1 CS e 1 C. Biológicas) 1 diretora da escola todos com experiência em educação escolar de alunos com privação de liberdade

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras tendo por base o conjunto de teses e dissertações selecionado.

Ao analisarmos os dados sistematizados no Quadro 2 sobre o local em que as pesquisas foram desenvolvidas e quem são os sujeitos participantes, verificamos que os estudos, de um modo geral, não fornecem dados que detalhem o seu contexto. Alguns indicam apenas o tipo de escola, outros a cidade, outros ainda a secretaria regional, um deles identifica apenas se tratar de instituição prisional e outro de egressos de um programa de formação ofertado por uma instituição.

É importante ressaltar que mesmo que todas as pesquisas tenham contado com a participação de professoras/es da rede estadual de Minas Gerais, um dos principais critérios adotados para compor o estado do conhecimento em questão, elas abrangeram, também, participantes de diferentes redes (municipal e/ou privada), professoras/es de diferentes níveis de ensino (ensino fundamental e/ou ensino médio) e combinaram diferentes sujeitos (gestoras/es, professoras/es desistentes do magistério, aposentadas/os, estudantes).

Verificamos também nas pesquisas que a seleção dos sujeitos se deu de acordo com diversos critérios como o tempo de serviço (professoras/es iniciantes ou com dez anos de magistério), tipo de contratação (efetivas/os) ou área em que lecionam (matemática, química, história, artes e ciências biológicas) caracterizando, como já indicado, a heterogeneidade desses estudos.

Dubar (2005), no prefácio à 3ª. edição de sua obra *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, explica que há diversas maneiras de exprimir o sentido de uma trajetória pessoal, sua direção e seus significados e que existem:

[...] dois eixos de identificação de uma pessoa considerada ator social. Um eixo “sincrônico”, ligado a um contexto de ação e a uma definição de situação, em um dado espaço, culturalmente marcado, e um eixo “diacrônico”, ligado a uma trajetória subjetiva e a uma interpretação da história pessoal, socialmente construída (Dubar, 2005, p. 20).

Levando em consideração esse pressuposto do autor, foi possível localizar, nos estudos analisados sobre identidade docente, o eixo diacrônico – memória, infância, influências de outras/os colegas professoras/es, influência da família – porém, o eixo sincrônico, ou o *contexto da ação* é pouco considerado. O que nos chama a atenção é que a diversidade de participantes, muitos delas/deles de diferentes redes de ensino em uma única pesquisa, desvela que os estudos omitem, em linhas gerais, o *contexto de ação* produzido, definido, marcado culturalmente por aspectos que caracterizam uma rede de ensino, principalmente, as políticas públicas que a organiza.

Em outras palavras, o contexto situacional estabelecido pela rede a qual a professora ou o professor pertencem não é considerado na maioria desses estudos que pretendem desvelar a constituição da identidade docente da/do professora/professor e/ou como se constitui como profissional, menosprezando o alerta de Franco e Calderon (2017) e Oliveira (2019) sobre o controle do trabalho do docente da escola pública exercido pela NGP.

Além disso, se para Fanfani (2010) as mudanças no cenário educacional colocam novas condições ao processo de construção da identidade, isto é, se há uma consequente influência das políticas públicas na constituição identitária dessas/desses profissionais, estudos sobre identidade docente necessitariam abordar minuciosamente e de forma consistente, além de aspectos mais subjetivos, as condições objetivas determinadas pelas redes de ensino e suas políticas educacionais que regem e orientam, de forma cada vez mais regulada, o trabalho das/dos professoras/es e o seu nível de autonomia pedagógica.

Esses dados manifestam que há uma tendência nessas investigações de ignorar o contexto de trabalho em que a/o professora/professor se insere, principalmente, a rede de ensino a qual pertence. Tal observação, de certa forma,

também foi verificada nos resultados analisados que serão expostos ao longo do texto.

André (2010), ao discutir a formação de professoras/es como um campo de estudos, explica que nele há um grande percentual de pesquisas caracterizadas como micro estudos ou “[...] estudos de fenômenos muito localizados, envolvendo, em geral, tomada de depoimentos de um pequeno número de sujeitos e análises situadas [...]” e que seria necessário “[...] dar um passo além, aprofundar as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente” (André, 2010, p. 180).

A diversidade dos aspectos identificados em relação aos sujeitos, a ausência de detalhamento dos contextos, somado ao fato de que foram encontradas apenas onze pesquisas sobre o tema identidade docente, em um período de dez anos, nos levam a depreender que esse diagnóstico da autora ainda não foi vencido.

Principais temáticas das pesquisas e os respectivos referenciais teóricos

Embora a maioria das teses e dissertações analisadas tivesse como foco principal a identidade docente, nem todos os estudos se fundamentaram em autoras/es que têm influenciado, na última década, as pesquisas brasileiras sobre essa temática.

Faria e Souza (2011), ao desenvolverem um estudo sobre o conceito de identidade “[...] em suas diferentes significações teóricas e a contribuição de diferentes teóricos na discussão e construção dos significados desse conceito” (Faria e Souza, 2011, p. 41), destacaram as contribuições de Antonio da Costa Ciampa, Claude Dubar, Zygmunt Bauman e Stuart Hall.

É importante salientar que a maioria das/dos autoras/es encontradas/os nos estudos analisados não tratam sobre identidade docente, mas servem de aporte, a partir de seus estudos sobre identidade e/ou identidade profissional, às pesquisas que discutem e aprofundam estudos sobre a construção da identidade profissional docente.

Reconhecemos nas pesquisas as/os seguintes autoras/es estrangeiras/os que desenvolvem estudos sobre identidade sob a perspectivas da sociologia: Claude Dubar; Pierre Tripier; Stuart Hall; Kathryn Woodward; Zygmunt Bauman; Anthony Giddens e Manuel Castells.

Além delas/deles, também encontramos outras referências estrangeiras: James Paul Gee (linguística); Michel Agier (antropologia); Carl Rogers, Carl G. Jung, Erik Homburger Erikson (psicologia); António Nóvoa, José Carlos Morgado e Antonio Bolívar (formação de professoras/es).

As/Os autoras/es nacionais que encontramos são: Katia Maheirie; Antonio da Costa Ciampa; Tomaz Tadeu da Silva; Álvaro Moreira Hypólito; Isauro Beltrán Nuñez e Betânia Leite Ramalho; Mokhtar Kaddouri; Roseli Fontana; Alfredo Veiga-Neto; Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Valter Soares Guimarães.

Destacamos que a maioria das pesquisas apresenta discussões bastante consistentes sobre identidade/identidade profissional/identidade docente, abordando diversas teorias defendidas por diferentes autoras/es, inclusive aproximando-as/os sem considerar que são de campos epistemológicos antagônicos, como Claude Dubar e Zygmunt Bauman, por exemplo. No entanto, ao analisar cada uma delas, notamos que muitas não expressam com clareza a opção teórica que sustentaria a análise dos dados produzidos, deixando uma lacuna entre o objetivo do estudo, o seu referencial teórico e os resultados alcançados, o que acaba por refletir a fragilidade teórico-metodológica dessas investigações acadêmicas.

Também encontramos autoras/es que têm se preocupado em desenvolver pesquisas que abordam, especificamente, a construção da identidade da/do professora/professor de matemática: João Pedro da Ponte; Dario Fiorentini; Siane Aparecida Guidini; Marinez Meneghello Passos, Peter Grootenboer, Tracey Smith e Thomas Lowrie.

Diniz-Pereira (2013), há uma década, afirmara que entre as pesquisas sobre formação de professoras/es, eram poucas aquelas relacionadas à questão da identidade docente e ressaltara que “[...] a diversidade de perspectivas teóricas sob as quais essa questão é abordada sugere uma tímida articulação

entre os pesquisadores e certa fluidez no campo” (Diniz-Pereira, 2013, p. 149).
 Perante o que apresentamos até aqui sobre as pesquisas analisadas, essa assertiva do autor continua atual. Na mesma direção, Faria e Souza (2011) reconhecem “[...] que o conceito de identidade sofre de certa dispersão semântica, permanecendo como desafio a todos os campos de conhecimento que se propõem a investigá-lo” (Faria e Souza, 2011, p. 42).

Outras temáticas circunscreveram as investigações analisadas, entrelaçando-se com o tema identidade docente. Elas foram organizadas no Quadro 3 a partir das categorias indicadas na *chave de leitura: trabalho docente e formação de professores*.

Quadro 3 – Outras temáticas encontradas nas pesquisas e seus referenciais

Categorias	Temáticas	Referenciais
TRABALHO DOCENTE	Profissionalização/Profissionalidade	Mokhtar Kaddouri; Júlio Emilio Diniz-Pereira; Maria da Conceição Ferreira Reis
	Trabalho docente	R. Amigues; Karl Marx; Paulo Freire; Victor Henrique Paro; Miguel Arroyo; Maurice Tardif; Álvaro Moreira Hypólito
	Proletarização e intensificação do trabalho	Menga Lüdke; Luiz Alberto Boing
	Atratividade	Bernadete Angelina Gatti; Selma Garrido Pimenta e Iria Brzezinski; Gisela Lobo B. P. Tartuce; Marina M. R. Nunes; Patricia Cristina Albieri de Almeida
	Condições de trabalho e saúde do professor	Maurice Tardif e Claude Lessard; Mauricio Érnica; Wanderley Codo; Catarina Odelius; Fernanda Ramos; C. Frade; L. Meira; Sandra Maria Gasparini; Sandhi Maria Barreto; Ada Avila Assunção, J. S. Esteve; Maria Elizabeth de Barros e Ana Paula Lousada
	Mal-Estar docente	L. Picado
	Professor iniciante/início da docência	Carlos Marcelo Garcia; António Nóvoa; Maurice Tardif; Michel Huberman; Maria Regina Guarnieri; Emilia Freitas de Lima; Ivor Goodson; Maria Assunção Flores; J. H. C. Vonk; Simon Veenman; Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Sharon Feiman-Nemser; Maria Helena Cavaco

	Socialização no início da docência	Clermont Gauthier
FORMAÇÃO	Saberes da experiência	Maurice Tardif; Miguel Arroyo;
	Experiência	Jorge Larossa Bondía; Walter Benjamin
	Saberes docentes	Maurice Tardif; Clermont Gualtier; Patricia Cristina Albieri de Almeida; Jefferson Biajone; Aliana Cardoso; Mauro Del Pino; Caroline Dorneles; Lee S. Shulman
	Trajetórias de formação docente	Julio Emilio Diniz-Pereira; Antonio Nóvoa; Carlos Marcelo Garcia
	Ensino e formação do professor de matemática	José Pedro da Ponte; Dario Fiorentini; Hélia Oliveira e José Manuel Varandas
OUTRAS	Complexidade territorial e cultural – estudos comparados entre escola rural e urbana	Maria Ciavatta Franco; Rui Canário
	Afetividade e atividade docente	B. Barreto; Bernadete Angelina Gatti; D. Camargos; Inês Maria Gomez Chacón; C. Frade; B. Roesken; M. Hannula
	Conhecimento matemático	José Pedro da Ponte; Inês Maria Gomez Chacón
	Representações sociais e identidade	Pereira e Fonseca (2001), Moscovici (1978); Sílvia Tatiana Maurer Lane; Teresa Cabruja
	História da Educação Escolar em instituições prisionais	Marilene Antunes Sant’Anna; Carlos Eduardo Moreira Araújo; Eliane Leal Vasquez; Elenice Maria Cammarosano Onofre

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras tendo por base o conjunto de teses e dissertações selecionado.

Torna-se fundamental ressaltar que as temáticas indicadas no Quadro 3 não são comuns a todas as pesquisas, pelo contrário, cada uma delas, em sua maioria, foi encontrada em uma única investigação. Tais temáticas se alinham, principalmente, ao objeto investigado e ao tipo de professora/professor que participou da investigação: professora/professor iniciante, professora/professor de matemática, professora/professor desistente, professora/professor que trabalha em instituição prisional, entre outros.

Nesse sentido, com a diversidade e fragmentação dos temas abordados, notamos, por exemplo, a frágil correlação estabelecida entre identidade docente e a categoria trabalho docente e/ou condições de trabalho. Destacamos esses dois temas por julgarmos serem portadores de aspectos que poderiam nos dar melhores indicativos sobre o que é ser professora/professor da rede estadual de Minas Gerais, sobre a constituição identitária dessas/desses profissionais que

cotidianamente convivem com o modelo de gestão adotado pelas/pelos gestoras/es públicas/os nos últimos 20 anos e que, de acordo com Fanfani (2010, p. 3), Franco e Calderon (2017) e Oliveira (2019), afetam o trabalho docente e, como consequência, transformam o sentido do ofício docente.

Importante ressaltar que somente dois estudos²⁷ apresentaram dados e discussões sobre as políticas educacionais vigentes no estado de Minas Gerais e sua relação com o processo de constituição da identidade das/dos docentes, assim como ambos problematizaram o abandono da profissão.

Um outro aspecto a ser destacado é o fato de serem encontradas, em algumas pesquisas, correlações entre *saberes docentes*, *saberes da experiência* e *experiência* e a constituição da identidade docente, o que se revela no elevado número de citações das obras de Maurice Tardif entre as pesquisas analisadas, seguido por Jorge Larossa Bondía que é referência reconhecida quando se trata de discutir a *experiência docente*.

No entanto, se analisarmos as temáticas abordadas em seu conjunto, observamos algumas aproximações que podem ser estabelecidas com o **conceito de condição docente**. Teixeira (2007) nos lembra que é preciso observar a **condição docente** em sua historicidade “[...] (re)conhecendo-a em suas manifestações concretas, pois a relação que a constitui vai tomando diversas figurações em sua realização, fazendo-se e desfazendo-se em possibilidades diversas, conforme os contextos, elementos e sujeitos que a constituem” (Teixeira, 2007, p. 434).

Nessa direção, as teses e dissertações que problematizam a identidade docente incluem em suas discussões temáticas como a intensificação do trabalho docente, agravamento da saúde das/dos professoras/es e a baixa atratividade da profissão, seus processos formativos, seu ingresso na carreira, entre outras manifestações que delineiam o cenário contemporâneo brasileiro sobre o ofício docente e, portanto, retratam a **condição docente** atual demarcada pelo sofrimento, pelo mal-estar, pela desmotivação, pela perda de sentido sobre a profissão.

²⁷ 71 e 126.

Tais manifestações poderiam ser interpretadas conforme *os contextos, os elementos e os sujeitos*, bases que constituem a **condição docente** a partir da definição de Teixeira (2007), no entanto, não é com esse nível de complexidade que os estudos aqui analisados trataram a **condição docente** correlacionando-a com a constituição da identidade docente.

Método, instrumentos e análise de dados

As teses e dissertações analisadas, em sua totalidade, se assentam nos pressupostos da abordagem qualitativa. As/Os autoras/es mais citados para justificar tal abordagem são: Robert Bogdan e Sare Biklen. Outras/os autoras/es também foram identificadas/os: Marli André e Menga Lüdke; Norman Denzin e Yonna Lincoln; Maria Cecília de Souza Minayo e Roberto Cardoso Oliveira. L. H. Groulx foi referenciado para definir *pesquisa qualitativa interpretativa*. Além dele, Marli André para definir *pesquisa qualitativa tipo estudo de caso* e *pesquisa qualitativa do tipo etnográfica*.

Algumas pesquisas apresentaram discussões sobre método científico fazendo referências a autores como Max Weber, Florestan Fernandes e Alan Chalmers.

Destacamos três pesquisas, duas dissertações e uma tese, que expõem o uso do método autobiográfico, sendo que apenas duas delas indicam o pressuposto epistemológico que o sustenta, a abordagem fenomenológica pautada na hermenêutica.

As referências ao método autobiográfico são identificadas por meio das/dos seguintes autoras/es: Gaston Pineau; Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Paula Perin Vicentini; Antonio Nóvoa; Belmira Oliveira Bueno; Michael Erben; F. Ferraroti e Maria Isaura Pereira de Queiroz.

Escolhemos separar a forma como os dados foram produzidos nas pesquisas que utilizaram o método autobiográfico. Embora o instrumento principal tenha sido a entrevista, a forma como foram concebidas e conduzidas é que se diferencia das entrevistas semiestruturadas encontradas nas outras pesquisas. Notamos que, nesses três estudos, o desafio de desenvolver o método

autobiográfico mantendo a coerência teórico metodológica exigida ainda não foi vencido, pois eles apresentam lacunas, principalmente no enfrentamento da polissemia existente entre alguns termos como, por exemplo: história de vida, história oral, entrevistas autobiográficas, entrevistas biográficas, entrevistas orais, depoimentos orais e investigação narrativa.

Assim, destacamos as/os autoras/es, algumas/alguns inclusive que são referências reconhecidas em estudos autobiográficos, que subsidiaram as discussões sobre:

- *História de vida* - António Nóvoa; Pierre Dominicé; Ivor Goodson; Inês Ferreira de Souza Bragança; Ecléa Bosi; Maria Isaura Pereira de Queiroz;
- *História Oral* – Janaína Amado e Marieta de Moraes; Paul Thompson; Elizeu Clementino de Souza; Verena Alberti; Ecléa Bosi;
- *Narrativas de vida* – Roberto Cardoso Oliveira e M. C. Moita;
- *Investigação Narrativa* – M. Connelly e J. Clandinin.

Em relação às demais pesquisas, o instrumento mais utilizado para a produção dos dados foi a entrevista. A maioria das teses e dissertações utilizou instrumentos combinados. Destacamos que as denominações dos instrumentos foram apresentadas como encontradas no texto das teses e dissertações:

- entrevistas e entrevistas em grupo;
- questionários e entrevistas;
- observação, história oral e entrevistas semiestruturadas;
- entrevista semiestruturada com caráter autobiográfico, observação participante e análise documental;
- observação, questionário e entrevistas orais;
- entrevista oral semiestruturada e encontro coletivo (tipo orientação clínica);
- entrevistas abertas e diários de campo;
- entrevistas, anotações de campo, fotos e vídeo.

Nem todas as pesquisas apresentaram referências que explicassem a adoção dos instrumentos utilizados. Quando indicados, as/os autoras/es que mais se destacaram foram:

- *entrevistas semiestruturada* - Augusto Nibaldo Silva Trivinões e Heloisa Szymanski;
- *entrevistas* - Robert Bogdan e Sare Biklen; Menga Lüdke e Marli André, Alda Judith Alves Mazzotti e Fernando Gewandsznajder; M. N. M. Machado; Luiz Antonio Marcuschi;
- *observação* - Heraldo Marelím Vianna;
- *diário de campo* - Robert Bogdan e Sare Biklen;
- *encontro coletivo (orientação clínica)* – Margareth Diniz; Mireille Cifali e Marcelo Ricardo Pereira.

Não foi encontrada qualquer referência sobre entrevistas em grupo mais conhecidas na literatura como *grupo focal* ou *grupo dialogal*.

Embora a maioria dos instrumentos utilizados seja adequada aos objetivos de cada uma das pesquisas, observamos que a combinação de dois ou mais instrumentos para a produção de dados não refletiu na sua análise e interpretação, prevalecendo aqueles gerados somente por meio das entrevistas.

Em relação ao método de análise dos dados produzidos encontramos apenas algumas indicações de referências:

- *categorias descritivas* – Marli André;
- *consolidação dos dados dos questionários* – *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS;
- *análise do discurso* – teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin combinada com conceito de normalização dos Estudos Culturais (EC);
- *teorias do discurso* – Michel Pêcheux, Jacqueline Authier-Revuz, Sigmund Freud e Jacques Lacan;
- *análise de conteúdo* - Maria Cecília de Souza Minayo; Laurence Bardin e Claudinei José Gomes Campos;
- *análise compreensivo-interpretativa* - Elizeu Clementino de Souza;

- *técnica de triangulação* - Maria Cecília de Souza Minayo;
- *enfoque narrativo* - referencial teórico metodológico baseado em Freiderich Nietzsche.

Diante do que foi analisado até aqui podemos afirmar que as teses e dissertações que compõem esta parte do estudo do tipo estado do conhecimento apresentam muitas fragilidades na apresentação dos métodos empregados, em suas justificativas que legitimam os instrumentos utilizados e, principalmente, no anúncio da forma como os dados produzidos foram analisados, o que compromete o rigor teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento de quaisquer pesquisas e para a produção do conhecimento sobre o tema abordado.

Principais achados e conclusões dos estudos

Seguindo a ordem até aqui estabelecida para a apresentação de alguns elementos das teses e dissertações analisadas, apresentamos os principais resultados e conclusões dos estudos.

A pesquisa “*O ‘tornar-se o que se é’ do professor de matemática e o espaço escolar*”, fruto de uma dissertação de mestrado, teve como objetivo principal compreender a formação da/do professora/professor em suas vivências na escola. O estudo desvelou que embora as/os participantes da pesquisa tenham estudado, se formado e trabalham em um modelo de escola que foi criado para produzir o homem moderno, cabendo a essas/esses profissionais a transmissão do conhecimento matemático, a escola, entendida como um espaço de múltiplas forças, está em constante movimento e oferece infinitas possibilidades, pois é um espaço de devir das/dos professoras/es e dos estudantes, concebida como espaço tempo de produção de subjetividades. Nela, a/o professora/professor, além de se formar, se transforma, pois ela/ele não é um sujeito acabado, cristalizado. Tal transformação ocorre na articulação com as coisas, a natureza e os outros e acontece quando consegue afetar seus alunos, em um encontro entre subjetividades. O que ocorre é um processo de autotransformação que implica na transformação no mundo e do mundo. Para o

autor da pesquisa, a educação é concebida não como um processo civilizatório, mas é uma possibilidade de invenção de si e do mundo e a escola é um espaço de possibilidades de produção de novos modos de existir.

A dissertação intitulada *“A construção da identidade profissional do professor de matemática: o caso dos egressos do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET-MG”*, cujo objetivo central foi investigar como as/os professoras/es de matemática, antes formadas/os para exercer a engenharia, se apresentam em termos identitários, desvelou que as/os professoras/es investigadas/os, embora não exerçam a profissão de engenheira/o, se apresentam profissionalmente e se reconhecem muito mais como engenheiras/os por acreditarem que essa profissão tem maior reconhecimento profissional. O estudo, que partiu de uma comparação entre o tipo ideal de professora/professor de matemática e as/os engenheiras/os requalificadas/os, revelou que há um distanciamento entre esses dois tipos de profissionais, pois a maneira como a/o professora/professor engenheira/engenheiro exerce o magistério e se relaciona com alunos e colegas demonstra importantes marcas de sua identidade profissional, o que interfere na forma como ela/ele direciona a prática docente. Ela/Ele se reconhece e percebe como é reconhecida/o pelos outros. A prática pedagógica da/do engenheira/engenheiro professora/professor privilegia a aplicação prática da matemática em situações do cotidiano, as atividades são problematizadas e é constante a proposição de trabalhos coletivos, além de possuírem maior habilidade para relacionar os conteúdos estudados com situações práticas do dia a dia e serem mais afetivos com os alunos. Assim, o estudo conclui que a reconstrução da identidade profissional está associada à trajetória de vida, escolar, profissional, às relações de ordem social, política, histórica, cultural, econômica. Ademais, as expectativas para a inserção no mercado de trabalho, o exercício da profissão, o significado social da profissão docente e os significados atribuídos pelas/pelos professoras/es pesquisadas/os ao trabalho realizado no dia a dia escolar são também referências na reconstrução da sua identidade profissional.

Na sequência, a dissertação *“O início da docência: vivências, saberes e conflitos de professores de química”*, que teve como objetivo principal analisar as

vivências de três professoras de química, em início de carreira, com menos de quatro anos de profissão, que lecionam ou lecionaram no ensino médio em escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de Uberlândia/MG e estudar os saberes e os conflitos que emergem dessas vivências, desvelou não haver diferenças entre o processo de iniciação à docência de professoras/es de química e de outras áreas, portanto qualquer professora/professor em início na docência enfrenta dificuldades similares. A diferença observada relaciona-se às especificidades da prática das/dos professoras/es de química e o ensino de modelos abstratos que exigem maiores competências em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, dada as dificuldades dos estudantes. De um modo geral, o estudo apontou para a necessidade de as escolas estabelecerem diálogo entre os pares e criarem espaços de reflexão para a formação docente, preparando as/os professoras/es para a realidade escolar e o processo de inserção a uma nova cultura. Ademais, considera necessário que os órgãos competentes promovam melhorias nas condições de trabalho, valorização e profissionalização docente para que as/os professoras/es mais experientes se sintam mais motivadas/os e, por sua vez, colaborem com as/os professoras/es iniciantes.

A tese intitulada *“Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas do meio rural e urbano”* teve como objetivo principal analisar as relações entre a construção das identidades e a formação da consciência histórica de professoras/es de história e jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental em escolas do meio rural e urbano, dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas. Em relação ao local da pesquisa, o estudo constatou que os meios rural e urbano em que se encontram as escolas possuem algumas particularidades similares a outras regiões do país e formam um cenário complexo marcado por mudanças e permanências. Em relação aos jovens participantes da pesquisa, o estudo indica que são plurais, amam, sofrem, se divertem, pensam sobre suas condições e experiências de vida, posicionando-se diante delas, além de possuírem desejos e propostas de mudanças em suas condições de vida. Acreditam na escola e nas/nos professoras/es e, embora sejam críticos em relação à escola, atribuíram

um sentido positivo para a história. Sobre as/os professoras/es, o estudo revela que expressam e reconstroem suas histórias de vida pessoal e profissional, se formando e transformando suas identidades nos diferentes territórios em que atuam – rurais e urbanos. O estudo constatou que o lugar da experiência de vida dos sujeitos marca profundamente a construção de suas identidades e sua consciência histórica. Assim, as/os professoras/es participantes da pesquisa, imersas/os em uma sociedade, formam suas identidades na relação que estabelecem com elementos da cultura como família, religião, instituições educativas e produzem sua identificação, que também está carregada de significados simbólicos, de valores recebidos e reelaborados, tornando-se o que são em relação com o mundo. Nessa direção, esses aspectos marcam a consciência histórica das/dos professoras/es e a maneira como ensinam a história. Embora as/os professoras/es tenham revelado o desejo de contribuir com a formação crítica dos estudantes, os limites das condições de trabalho na escola pública e os currículos prescritos as/os levam a uma prática pedagógica desenvolvida na perspectiva tradicional do ensino de história, apresentando alguns indícios de um ensino que enfatiza o papel formador e conformador da consciência histórica crítica.

A tese intitulada “*A Permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática*” teve como objetivo central investigar a permanência e o abandono da docência em matemática, sob uma perspectiva da construção identitária dos sujeitos. Os resultados do estudo revelaram que existem dois subcontextos particulares do trabalho docente: o *institucional* caracterizado pela força da instituição e o *discursivo* que revela como os sujeitos se reconhecem e acreditam serem reconhecidos na instituição e como interagem com os outros. Revelou, ainda, que a construção de uma identidade institucional foi essencial para a escolha das/dos professoras/es pela docência (tanto para as/os que não desistiram, como para as/os que desistiram). Além disso, apresentou que a identidade institucional exerce forte influência na permanência dessas/desses professoras/es na docência sustentada pelos seguintes fatores: vocação profissional, dificuldade de idealizar novas perspectivas profissionais, conquistar uma posição profissional, garantia de estabilidade empregatícia e ter uma

atividade rentável. Finalmente, a pesquisa produziu dados que atestam que os principais motivos que levam as/os professoras/es a desistirem da docência são as tensões vivenciadas por elas/eles entre a identidade institucional e a identidade discursiva, isto é, a existência de conflitos entre as condições de trabalho que sustentavam as identidades institucionais dessas/desses ex-professoras/es com a prática profissional que elas/eles desejavam exercer, além dos processos vividos de falta de reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido. Assim, o abandono da profissão poderia ser evitado se houvesse não só o reconhecimento dessas/desses profissionais pela escola e alunos, mas também um reconhecimento social e dos governantes na elaboração de políticas públicas que valorizassem o trabalho da/do professora/professor com a oferta de melhores salários, condições de trabalho e organização do sistema educacional.

A próxima pesquisa de mestrado, *“Vozes normalizadoras presentes no processo de identificação profissional de professores de química do ensino médio em início de carreira”*, teve como objetivo compreender as identidades profissionais docentes e os processos de constituição destas, a partir das vozes normalizadoras presentes nos enunciados de professores de química do ensino médio, em início de carreira. Seus resultados foram pautados na existência de *marcadores identitários* desvelados a partir de uma diversidade de vozes normalizadoras que influenciam o processo de identificação profissional. Dessa forma, o estudo conclui que as identidades profissionais são constituídas a partir de uma articulação das/dos professoras/es com essas vozes normalizadoras com as quais estabelecem relações durante experiências escolares anteriores à graduação (no seu processo de escolarização, com o pai e com a mãe), no processo de formação inicial (PIBID, estágio, conteúdos básicos, professoras/es formadoras/es) e nas situações de trabalho já como profissional (colegas professoras/es, alunos, direção).

A próxima pesquisa, uma dissertação de mestrado, intitulada *“Processos identitários docentes: adesão e desistência”*, teve como objetivo analisar as tensas e contraditórias adesões e desistências profissionais que se articulam com diferentes modos de docentes da educação básica pública pensarem e viverem a

docência. Seus resultados indicam que existe um “intrigante paradoxo” entre o bem-estar e o mal-estar profissional que foi revelado pelas experiências de trabalho marcadas, por um lado, pelo adoecimento, desvalorização profissional, angústia, abandono e, por outro, sentimentos de prazer, realização e construção de si. Ademais, as/os professoras/es investigadas/os apontam, em suas trajetórias, que o seu envolvimento com a docência se relaciona diretamente à forma como veem o magistério, a infância, a família, a escola e outras instituições ligadas à sua história de vida. O estudo ressaltou que um dos aspectos levantados em todas as situações de desistência das/dos professoras/es é a existência de uma organização escolar que não vai ao encontro das necessidades dos alunos e professoras/es impondo limitações para a realização de seus projetos e a construção de uma prática escolar significativa. Para o autor da pesquisa, no discurso das/dos professoras/es sobre os limites impostos pela escola e pelo sistema escolar, existe implicitamente uma forte crítica ao capitalismo e, mais, denuncia as desigualdades sociais existentes materializadas nas condições sociais de miséria e abandono social em que vivem grande parte dos seus alunos. Além disso, a pesquisa indica outro paradoxo, uma maior adesão à profissão de professoras vinculadas à rede estadual e que possuem salários mais baixos e condições de trabalho mais precárias. Os fatores que colaboram com essa adesão, segundo as professoras, são: as escolas estaduais estão mais próximas do modelo de escola que foram formadas, o modelo da pedagogia tradicional e, por isso, é uma escola mais respeitada e permite que trabalhem mais próximas do que acreditam; há uma maior continuidade nas políticas educacionais da rede pública estadual. Assim, o estudo conclui que o principal resultado da pesquisa é o paradoxo que se situa na **condição docente** atualmente, pois fatores que impulsionam o mal-estar para algumas/alguns em determinado momento podem ser geradores de bem-estar para outras/outros em momento distinto, o que demarca que o campo de possibilidades da/do professora/professor e o lugar que o magistério ocupa no seu projeto existencial são responsáveis pelas representações positivas ou negativas da docência.

Resultado de uma dissertação de mestrado, a próxima pesquisa intitulada *“Experiências (auto) formativas na narração da história de vida de duas professoras: caminhos do ser-fazer docente”* teve como objetivo geral discutir as experiências presentes na narrativa das histórias de vida de duas mulheres, bem como os caminhos que percorrem no sentido da (auto)formação e do ser professora ao longo da vida. Os resultados alcançados, por meio das histórias de vida das duas professoras, indicaram diferenciais nos seus processos de autoformação, embora tenha sido constatado uma constante na busca por novas experiências e mudanças. Tais processos estão relacionados à construção das suas práticas pedagógicas e disposição nas relações com o conhecimento. Além disso, a pesquisa constatou que as experiências com diferentes vivências culturais, teatrais e artísticas, as relações paternas e a trajetória de educação institucional foram fatores na constituição da identidade docente dessas professoras. Conclui-se que cada um tem sua identidade criada à semelhança de uma obra de arte, que está em constante construção, fruto do presente, do passado e do futuro, sendo resultados provisórios e instáveis de processos individuais e coletivos, subjetivos e objetivos.

Na sequência, a próxima pesquisa é uma tese de doutorado, *“Ser professor na contemporaneidade: tensão entre o particular e o coletivo”*, cujo objetivo geral foi analisar os dizeres de professoras/es, a fim de verificar quais são os seus modos de subjetivação diante da configuração da sociedade atual. O estudo ressalta que, mesmo que os discursos da educação atuais estejam pautados na pós-modernidade, a subjetividade das/dos professoras/es investigadas/os é constituída por aspectos sociais e históricos da modernidade, persistindo, assim, a tradição na forma como elas/eles lidam com a profissão e como elas/eles desenvolvem a docência. As representações de ser professora/professor na contemporaneidade revelam, por um lado, o ser professora/professor, o aluno, a escolha profissional, aspectos que atravessam o imaginário e deixam marcas na constituição da subjetividade dessa/desse professora/professor e, por outro lado, revelam a desvalorização social e financeira, o caráter vocacional da profissão, a violência vivenciada nas escolas, a perda de autoridade docente, o desinteresse dos alunos e o excesso de

discursos de políticas pedagógicas. Há um discurso recorrente de vitimização em relação ao sistema educacional, pois seu trabalho é sempre questionado, porém ela/ele se responsabiliza pela prática em sala de aula e se identifica como sendo parte de um sistema. Também narra que fica incomodada/o com o excesso de modelos de práticas pedagógicas em nome de um ideal de educação em que o novo é sempre melhor e a crítica ao tradicional é intensificada. Mesmo assim, a impossibilidade de desenvolver as práticas pedagógicas como gostaria contribui para que não se sinta paralisada/o diante das incertezas e das implicações dos seus atos. A pesquisa conclui que as determinações sociais (macroestrutura e microestrutura social) produzem diferentes maneiras da/do professora/professor representar a realidade e enfrentar suas condições de trabalho, sem deixar de considerar que essa produção não é linear, é sempre singular e de cada sujeito.

O próximo estudo, uma dissertação de mestrado, intitulada *“Ser professora: vivências e significados nas narrativas de uma docente leiga aposentada”*, teve como objetivo geral compreender os significados da experiência de ser professora nas narrativas da história de vida de uma professora leiga aposentada. A pesquisa teve por base a concepção de identidade docente como uma construção ao longo da carreira, traçada nos diferentes ambientes e relações e marcada por valores e vivências pessoais de cada profissional. Dos dados surgiram três dimensões, relevadas a partir do “arco hermenêutico”, que retratam os sentidos da experiência de ser professora: *a) Dimensão dos sentimentos*: gratidão aos pais; saudades dos tempos de aluna e professora; carinho pelos alunos e orgulho da profissão; *b) Dimensão do cuidado*: proximidade da profissão com a maternidade baseada na ideia de cuidar, zelar, respeitar e se dedicar aos alunos; *c) Dimensão ser-com-o-outro*: o fazer docente se dá a partir das relações com o outro, com os pais, colegas, comunidade.

Finalmente, o último estudo, uma dissertação de mestrado, *“Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais”*, cujo objetivo geral foi investigar se a experiência de ministrar aulas para alunos em privação de liberdade, no cenário da educação escolar de uma instituição prisional do estado de Minas Gerais,

pode influenciar no processo de constituição da identidade profissional docente, revela que as especificidades institucionais, sociais, morais e éticas encontradas nas unidades prisionais podem gerar transformações significativas na identidade profissional das professoras que ali trabalham, principalmente porque essas especificidades ultrapassam os desafios da educação exercida em instituições escolares. Segundo o estudo, foram revelados três temas que colaboram para o processo de constituição da identidade das professoras participantes: *a) Relação professor/aluno*: a relação direta entre o aluno em privação de liberdade e a professora influencia na forma como ela constitui sua autoimagem, autoestima e realização profissional; *b) Identidade para o outro e sentimento de incompreensão*: existe um sentimento de desvalorização e marginalização pela representação social da mídia e da sociedade que desconhece o trabalho docente desenvolvido em escolas de unidades prisionais; *c) Especificidades do perfil docente*: as especificidades institucionais que afetam a prática docente exercida nas unidades prisionais podem imprimir qualidades e experiências sobre a identidade profissional docente que não são observadas em outras instituições escolares, fazendo com que essas/esses docentes adquiram características e modos próprios de lecionarem na educação de jovens e adultos.

A síntese realizada com os principais achados e conclusões das onze (11) pesquisas analisadas caracteriza, como já havíamos anunciado anteriormente, a heterogeneidade na forma como o tema identidade docente vem sendo concebido, problematizado e interpretado no campo da pesquisa sobre a formação de professoras/es e da educação.

No entendimento de Garcia e Hypolito (2005):

As possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho (Garcia e Hypolito, 2005, p. 54).

No entanto, a partir de um esforço para encontrar aspectos comuns entre os resultados dos estudos, teceremos algumas considerações sobre eles e sua relação com a **condição docente** de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

A condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

De um modo geral, os estudos apresentam em comum a ideia de que as/os professoras/es são sujeitos com enorme potencial de transformação, que se mostra a partir de sua relação com o meio, com a sociedade, com a escola, com a comunidade, com seus alunos, mas que pode se limitar ou se readequar por condições de trabalho precárias e que exercem controle sobre sua prática.

Em consonância com as pesquisas analisadas, são elementos constitutivos da identidade profissional docente experiências culturais, experiências anteriores vividas com sua família, com a religião, durante os processos de escolarização e de formação inicial, notadamente aquelas que possuem significados simbólicos em suas trajetórias de vida. Em outras palavras, a experiência de vida dos sujeitos marca demasiadamente a construção de sua identidade profissional docente que também conta com os valores adquiridos e reelaborados nessas trajetórias.

Outro elemento constitutivo da identidade profissional docente são os discursos do outro (mídia, pais, comunidade, família, gestor público) que revelam o significado social da profissão docente, a desvalorização social e financeira, a falta de reconhecimento e o caráter vocacional da profissão, entre outros aspectos.

Embora considerado somente em duas pesquisas, outro elemento constitutivo da identidade profissional docente, importante de ser destacado, é o território em que a/o professora/professor trabalha. O estudo que levou em consideração escolas localizadas na zona rural e urbana destaca que esses lugares guardam particularidades e formam um cenário complexo marcado por mudanças e permanências que incidem sobre a identidade da/do professora/professor. O estudo que investigou professoras/es que trabalhavam

em unidades prisionais constatou que as especificidades sociais, morais e éticas próprias dessa instituição podem gerar transformações significativas na identidade profissional docente, principalmente porque esse lugar demanda desafios que vão além daqueles encontrados nas escolas.

Outro elemento constitutivo da identidade profissional docente são as situações de trabalho. Por um lado, a escola, por ser um ambiente fecundo de possibilidades, pode estimular a constituição identitária da/do professora/professor e, por conseguinte, oferecer forte influência na permanência dessa/desse professora/professor no magistério gerando sentimentos de prazer e realização profissional, por outro, as condições precárias de trabalho, os processos de desvalorização da profissão, o adoecimento podem afastar essa/esse professora/professor levando-a/o a desistir da profissão. As relações estabelecidas, nas situações de trabalho, entre a/o professora/professor e os pais, a comunidade, seus pares e a direção escolar também podem estimular ou retrain a constituição identitária docente.

Assim, os estudos analisados demarcam que a identidade profissional docente é um processo em constante construção e reconstrução, determinante e determinado por experiências passadas e pela realidade presente, pelos discursos do outro, pelas características do território do trabalho, pelas situações de trabalho e pelas condições de trabalho, um processo subjetivo individual e ao mesmo tempo coletivo marcado pela historicidade e pela conjuntura política e social.

Como anunciado anteriormente, somente dois trabalhos estabeleceram uma relação direta entre o processo de constituição identitária e as condições de trabalho da/do professora/professor decorrentes da organização das políticas educacionais da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e ambos apresentam como foco a desistência da profissão. Nessa direção, esses estudos revelam que as determinações sociais fazem com que as/os professoras/es criem diferentes maneiras de representar a realidade e enfrentar suas condições de trabalho. Nesse caso, ao mesmo tempo que reconhecem sua responsabilidade pela prática em sala de aula e se identificam como sendo parte de um sistema, em meio a um questionamento constante de seu trabalho, se incomodam com

os modelos prescritivos que partem de um ideal de educação que é sempre melhor que o que desenvolvem cotidianamente e as/os impossibilita de desenvolverem as práticas pedagógicas desejadas, assim como colocar em ação seus projetos pessoais. Algumas/Alguns declaram que as condições de trabalho e os currículos prescritos as/os impedem de desenvolver práticas mais críticas, levando-as/os a adotar práticas mais tradicionais.

Na direção contrária, um dos estudos evidencia que a prescrição constante acaba por intensificar a crítica às práticas tradicionais o que também gera incomodo nas/nos professoras/es. Outro estudo evidencia que são as professoras vinculadas à rede estadual que possuem uma maior adesão à profissão, mesmo com salários mais baixos e condições de trabalho mais precárias e o que as mobiliza a essa adesão são vários fatores: as escolas estaduais estão mais próximas ao modelo de escola que foram formadas, a pedagogia tradicional; como decorrência, a escola estadual é mais respeitada; esse fato permite que trabalhem mais próximo do que acreditam; há uma maior continuidade nas políticas educacionais da rede estadual.

Embora tenha sido encontrado em apenas dois estudos, esse paradoxo revelado nos alerta para o fato de que não podemos estabelecer uma relação linear entre as precárias condições de trabalho e a constituição identitária docente sem considerar as representações que as/os professoras/es possuem sobre a docência, resultado de suas trajetórias pessoais, de escolarização e de formação e de como representam a realidade.

É importante ressaltar, mais uma vez, que as condições de trabalho decorrentes das políticas públicas educacionais da rede estadual de Minas Gerais foram desconsideradas na maioria das pesquisas investigadas, embora todas elas tenham selecionado professoras/es dessa rede, o que nos faz concluir que os estudos sobre identidade profissional docente investigam aspectos que incidem na subjetividade dos sujeitos muito mais na ordem do pessoal do que do coletivo, muito mais na ordem do discurso do que das condições materiais de existência profissional. Parece-nos que há uma cisão, preocupante, entre a subjetividade do sujeito e suas condições concretas de existência.

Ademais, com a conclusão da análise sobre as pesquisas que tinham como foco a identidade docente, evidenciou-se inequívoca a relação entre a **condição docente** e a constituição identitária profissional docente, o que nos leva a afirmar que os estudos sobre identidade profissional docente precisariam problematizar mais e melhor as peculiares relações que constituem a **condição docente**.

Diante do exposto, temos pouco a afirmar sobre a **condição docente** das/dos professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. No entanto, cabem algumas considerações.

Se, de acordo com Fanfani (2010), a **condição docente** é um *estado do processo de constituição social do ofício docente*, a **condição docente** das/dos professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais se caracteriza por diversos elementos, de diferentes naturezas. Um deles são as condições precárias de trabalho assinaladas nos estudos, assim como os currículos prescritivos que reverberam nas práticas pedagógicas e no trabalho da/do professora/professor (seja de forma crítica ou tradicional), demarcando a **condição docente** no campo da materialidade do seu trabalho. Em outras palavras, o controle e a prescrição das práticas exercidas pela gestão educacional do estado levam as/os docentes a reafirmarem práticas tradicionais ou as/os inibem no desenvolvimento de práticas mais críticas. No entanto, há outros fatores a serem considerados.

Fanfani (2010) explica que:

A docência existe como realidade objetiva (pessoas que ganham sua vida ensinando em instituições escolares oficiais ou reconhecidas pelo Estado). Pode-se estudar suas características tais como gênero, idade, antiguidade, títulos que possuem, estado civil, renda, bens que possuem etc. Mas, além de possuírem esses atributos, existem também como sujeitos capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem. Por isso, quando se quer estudar a “condição docente”, deve-se incluir, no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas etc (Fanfani, 2010, p. 01).

Assim, outros elementos que caracterizam a **condição docente** das/dos professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais são: o discurso de desvalorização, de marginalização, de culpabilização das/dos professoras/es e da falta de reconhecimento de seu trabalho, muito presente nas pesquisas analisadas, circunscrevem a sua **condição docente**, pois elas/eles subsidiam, de um modo geral, a representação social dessa profissão tanto das/dos próprias/os professoras/es como da sociedade; as representações pessoais que as/os professoras/es possuem sobre a docência que ora exacerba as qualidades voltadas para o cuidar (vocação) e ora demarca o sentido crítico da educação escolar (profissão) também denotam a **condição docente**, pois tensionam o que é ser docente na atualidade; sentimentos de prazer e de satisfação (que reafirmam a escolha profissional) alinhados a sentimentos de angústia, abandono, desgaste funcional e consequente adoecimento (que geram o abandono da profissão) constituem a **condição docente**, pois são sentimentos antagônicos, produzidos pela própria realidade da rede estadual e da escola, vividos em alternância pelas/pelos professoras/es.

Portanto, a **condição docente** da/do professora/professor da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais não pode se confundir, nem se limitar às condições de trabalho precárias a que vem sendo submetidas/os desde os anos 2000, dada a pluralidade de elementos apresentados que caracterizam essa **condição docente**.

Diante do que foi exposto, nesta parte do relatório, parece-nos que há elementos pouco tratados nas pesquisas em geral que caracterizam a **condição docente**, principalmente, a relação entre a representação da/do professora/professor sobre sua própria profissão e a forma como os discursos e as políticas educacionais atuais reverberam em suas práticas. Talvez, essa constatação possa servir de orientação para futuras pesquisas no campo da formação de professoras/es, relacionadas à constituição da identidade profissional docente, pois ela oferece um caminho pouco explorado nas investigações acadêmicas até aqui desenvolvidas.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 01 dez 2021.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2019a. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445>. Acesso em: 01 dez. 2021.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIA, Ederson; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, Janeiro/Junho, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jan. 2023.

FANFANI, Emilio Tenti. Condição docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FRANCO, Karla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O Simeve à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, 2021.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO Álvaro Moreira; VIEIRA Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?lang=pt>. Acesso em: 01 jan. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Políticas Educacionais e a Reestruturação da Profissão do Educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis: Vozes, 2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai/ago., 2007.

Texto 11: A condição docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e as práticas pedagógicas

Pesquisadoras responsáveis pela escrita desta parte do relatório: Ana Lúcia Faria Azevedo; Andréa Schmitz Boccia; Samira Zaidan; Simone Grace de Paula.

También hay "cosas" que sólo se pueden ver si se está cerca, es decir, si se está allí donde la dirección del establecimiento, en la supervisión o en la administración cotidiana del sistema escolar: cada maestra o cada agente escolar tiene un saber exclusivo que sólo se adquiere a través de la experiencia, de la "vivencia" y del estar allí, en forma cotidiana y sistemática. (Fanfani, 2005, p. 26).

Apresentamos, nesta parte do relatório, uma pesquisa bibliográfica que considerou seis dissertações de mestrado nos anos 2000 a 2010, produzidas em universidades públicas e privadas. Ao analisarmos esses trabalhos, buscamos compreender a relação da prática pedagógica com a **condição docente** das/dos professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG).

O período em que foram realizadas as pesquisas que geraram este estudo foi marcado pela implantação de projetos governamentais tais como: o “Projeto Escolas Referências” e “Reenturmação Semanal”. Essas propostas visavam melhorar o desempenho escolar dos estudantes de algumas escolas públicas estaduais por meio de investimento seletivo na infraestrutura e na formação docente de suas/seus professoras/es. Propunham atividades pedagógicas em dois turnos escolares para algumas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e, ainda, flexibilização das regras que orientavam a formação de turmas de alunos, visando organizar agrupamentos especiais de estudantes com histórico de grande dificuldade de aprendizagem. Tais projetos governamentais nem sempre são elaborados após uma escuta das/dos participantes das escolas, de modo que há controvérsias quanto ao que propõem e quanto às condições de seu desenvolvimento.

No contexto dessas iniciativas governamentais, pesquisadoras/es empreenderam investigações e elaboraram trabalhos acadêmicos sobre aspectos da educação na rede estadual de Minas Gerais que nos permitem identificar elementos constitutivos da **condição docente** das/dos profissionais desse sistema, ainda que isso não fosse o foco dos estudos. Ou seja, pela leitura das pesquisas existentes sobre/e nas escolas estaduais, observamos e destacamos aspectos relativos à **condição docente**, aspectos estes que podem subsidiar uma análise dessa condição na REE-MG.

Tecemos nossas análises sobre a **condição docente** no âmbito dessa rede pública estadual a partir dos estudos realizados por Araújo (2009); Deus (2009); Lopes (2015); Santos (2008); Silva (2014); e Souza (2010). Esses trabalhos foram realizados por pesquisadoras iniciantes em nível de mestrado, em sua maioria vindas elas próprias da REE-MG. As escolas que se constituíram como *locus* das pesquisas, no período entre 2008 e 2015, estão localizadas em regiões urbanas e periféricas de cidades em distintas regiões de Minas Gerais: Pirapora, Montes Claros, São João del-Rei, Vespasiano, Uberlândia e Belo Horizonte.

As pesquisas apresentam como sujeitos participantes as/os professoras/es dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, referidas/os como licenciadas/os, sendo que em três delas foram também considerados agrupamentos de estudantes. Como metodologias de pesquisa, foram citados, nos estudos, a pesquisa-ação, o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e a análise documental, expressas em ações como: observações com registros escritos, gravações, fotografias e filmagens de escolas e especificamente de aulas; constituição de grupo focal; realização de entrevistas individuais ou coletivas, também uma roda de conversa; aplicação de questionários. As dissertações analisadas foram realizadas em programas de pós-graduação nas seguintes instituições de ensino superior: UnB, UFSJ, PUC-MG, CEFET-MG, UFU e UFMG.

A pergunta norteadora de nossas análises foi: o que as práticas pedagógicas observadas em escolas da REE-MG podem nos dizer sobre a **condição docente** de professoras/es?

Apresentamos inicialmente uma breve contextualização das condições de trabalho docente na REE-MG no período em que foram realizadas as pesquisas; em seguida, indicamos as ideias que embasam nosso entendimento sobre relações entre prática pedagógica e **condição docente** que possibilitaram a realização de uma análise; ao final, trazemos os achados dos trabalhos analisados.

Breve contextualização das condições do trabalho docente na REE-MG

São publicamente conhecidas as condições da docência na REE-MG. Sobre as condições de trabalho, destaca-se as contratações precárias. Segundo Amorim, Salej e Barreiros (2018), em 2014, as/os professoras/es eram 164.808, entre professoras/es efetivas/os (concursadas/os), efetivadas/os (tornadas/os efetivas/os sem concurso) e designadas/os. Em outro trabalho, Amorim e Salej (2020) apresentam a seguinte situação:

Em dezembro de 2018, havia 159.629 cargos de professor na REE-MG, dos quais, 68.929 efetivos e 90.700 não efetivos. Os cargos não efetivos se subdividiam, então, assim: 90.622 cargos designados e 78 cargos efetivados. Em outras palavras, no final de 2018, 48,18% dos cargos de professor da REE-MG eram efetivos, enquanto 56,82% não efetivos²⁸ (Amorim e Salej, 2020, p. 2).

Já, há algumas décadas, os salários são muito baixos nessa rede, levando a que as/os professoras/es busquem extensão da jornada de 20 para 40 ou

²⁸ O texto retrata as/os professores ocupantes de cargos efetivos e não efetivos na REE-MG, em 2018, da seguinte maneira: essas/esses profissionais, em sua maioria absoluta, ocupam cargos não efetivos de professora/professor, marcados pela precariedade do vínculo de trabalho, o que significa que Minas Gerais ainda não cumpriu a meta estipulada pelo PNE; majoritariamente, são mulheres as ocupantes de cargos de professora/professor na REE-MG, todavia, quando considerada a precariedade do vínculo de trabalho, elas se encontram em desvantagem ante os homens, corroborando o que normalmente se observa no mercado de trabalho; essas/esses profissionais, sejam elas/eles ocupantes de cargos efetivos ou não efetivos de professora/professor, têm, em sua maioria, entre 41 e 50 anos, e merece ser destacado que as/os professoras/es ocupantes de cargo não efetivo são mais numerosas/os em todas as faixas etárias, exceto naquela entre 71 e 75 anos; a maioria das/dos profissionais que ocupam cargo de professora/professor na REE-MG concluíram apenas o ensino médio, no entanto, se essa tendência se mantém quando isoladas/os as/os ocupantes de cargos efetivos, ela não se mantém se isoladas/os as/os ocupantes de cargos não efetivos, que, majoritariamente, concluíram o ensino superior; a maioria das/dos profissionais ocupantes de cargo de professora/professor na REE-MG que têm cargo comissionado ou função gratificada são as/os ocupantes de cargos efetivos. (SALEJ e AMORIM, 2018, p. 13).

mesmo 60 horas semanais. Geralmente a extensão da jornada de trabalho obriga a/o docente a atuar em mais de uma escola, fato este que torna mais densa a ação profissional, na medida em que é preciso considerar sempre as realidades diferentes, o que dificulta um planejamento mais amplo e consistente de suas atividades. Desse modo, pode-se considerar haver para a maioria das/dos docentes uma enorme dificuldade para dar um seguimento pertinente às suas ações, vivendo inseguranças no âmbito pessoal e profissional. Os baixos salários também indicam existir restrições na qualidade de vida, especialmente pelo pouco ou nenhum acesso a bens culturais.

Nessas condições, podemos inferir ainda a existência de um estado de cansaço, estresse ou mesmo um desgaste com a profissão das/dos atuantes nessa rede de ensino, o que nos trabalhos analisados aparece para algumas/alguns dos sujeitos participantes das pesquisas que se colocam em busca por outras profissões. Mesmo em se tratando de uma rede de ensino, há grande diversidade das condições das escolas e observa-se que as práticas ficam condicionadas à realidade de cada uma. Vamos entender que a **condição docente** se vincula às questões específicas locais e gerais de momento, tanto no âmbito material, pessoal, social e pedagógico.

Os estudos educacionais evidenciam a relação estreita entre o trabalho pedagógico bem sucedido e condições objetivas para a efetivação de um trabalho coletivo, tais como: tempo para estudos e planejamento em grupo, estímulo à troca de experiências entre os pares, ambiente favorável à reflexão e ao diálogo sobre as atividades pedagógicas em desenvolvimento (Duarte; Oliveira, 2014).

Desse modo, podemos considerar a vivência das condições de trabalho docente na categoria profissional da REE-MG com preocupações voltadas para a sua própria sobrevivência, com dificuldades de acesso a bens culturais, resumindo-se em uma condição de trabalho instável e com muitas precariedades. Uma professora ou um professor que tenha a segurança do seu lugar por meio da aprovação em concurso público, podendo dar continuidade aos projetos pedagógicos desenvolvidos na mesma escola durante vários anos, tem efetivamente mais possibilidades de alcançar bons resultados com seus esforços, como apontam as evidências nas pesquisas analisadas.

Visão geral das relações entre prática pedagógica e condição docente

A prática pedagógica pode ser situada no âmbito do “fazer docente”, o que se articula ao “ser docente” – quem é a/o professora/professor, suas experiências e formação repercutem diretamente em seu fazer, às suas escolhas didático-metodológica, às suas interações com estudantes, pais e comunidade escolar. A prática docente envolve uma complexa rede de relações em diferentes níveis, desde o macrossocial – principalmente, em relação às políticas públicas educacionais, ao contexto de trabalho, aos vínculos empregatícios – até os microsociais – referentes às representações sociais sobre o ensino, à aprendizagem e ao ser educando.

A prática pedagógica está vinculada ao fazer no sentido estrito da função de ensinar, o que envolve realizar e desenvolver o que foi planejado com uma margem significativa de invenção, criação, reinvenção e improviso. Há situações previsíveis, aprendidas no processo de formação docente, e também na experiência, e há situações imprevisíveis, incertas e únicas, provenientes das situações do dia a dia no contexto escolar. As situações imprevisíveis obrigam a respostas que, geralmente, são criadas no momento, podendo colaborar para uma aprendizagem na prática. Tais aprendizagens, quando compartilhadas com pares, podem se tornar conhecimentos da prática em uma escola ou mesmo em uma rede de escolas. Assim, a prática pedagógica pode ser considerada como elemento resultante da experiência e formação docente, mas também como elemento que impulsiona a experiência e formação.

Ao tomar um entendimento de **condição docente**, podemos perceber que ela se apresenta como um conceito amplo:

A docência existe como realidade objetiva (pessoas que ganham sua vida ensinando em instituições escolares oficiais ou reconhecidas pelo Estado). Pode-se estudar suas características tais como gênero, idade, antiguidade, títulos que possuem, estado civil, renda, bens que possuem, etc. Mas, além de possuírem esses atributos, existem também como sujeitos capazes de

dar um significado ao que são e ao que fazem. Por isso, quando se quer estudar a “condição docente”, deve-se incluir, no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas, etc. (Fanfani, 2010, p. 1).

No PRODOC, temos discutido e elaborado coletivamente um entendimento de **condição docente**, como forma de sistematizar um conceito que tomamos como referência em nossas pesquisas. Temos, então, que a **condição docente** articula aspectos objetivos e subjetivos relativos ao *ser* e ao *estar* docentes, na interação professora/professor-estudante, professora/professor-pares, professora/professor-dirigentes, professora/professor-comunidade escolar. Logo, expressa um trabalho humano que envolve tratamento de conhecimento científico-tecnológico, em um contexto histórico-social. Trata-se necessariamente de uma condição relacional.

Importante que se destaque que o entendimento de **condição docente**, como aqui considerado, se dá em uma perspectiva de educação crítica, o que consiste em: situa-se em relações dialógicas, posturas e valores democráticos, sentimentos e sensibilidades humanas; formação especializada, condições dignas de trabalho embricadas com o tratamento do conhecimento científico e tecnológico. Nessa ótica, a **condição docente** não é estática, pois encontra-se em constante transformação.

Que relações podem ser feitas entre prática pedagógica e condição docente?

A prática pedagógica é elemento intrínseco da **condição docente**, pois ela determina a inserção que ocorre no contexto formativo (escola, universidade ou outro espaço), cria o modo de relações que constitui a experiência docente (com os estudantes, os pares, os dirigentes, pais e comunidade), é proporcionada pelas condições de trabalho (salário, carreira, saúde e outros), desdobra conhecimento sistematizado e não sistematizado com tecnologias metodológicas em situações que se embaralham a valores, posturas, sentimentos e sensibilidades; recebe as influências e interferências do contexto local e geral, assim como gera influências

e interferências nesse mesmos contextos.

É possível perceber que as práticas pedagógicas se mostram como a faceta realizável da **condição docente**, com atuações diversificadas dentro de uma rede de ensino; de um lado, pressionada pelas condições materiais e pelo controle das/dos gestoras/es, de outro, nos dias de hoje, pelos desafios de ensinar a agrupamentos diversificados de educandos no exercício de seu direito à aprendizagem e desenvolvimento.

Outro aspecto central da prática pedagógica que repercute na **condição docente** é que a escola se apresenta como uma instituição em constante transformação, nela, as práticas também estão em constante movimento. As/Os professoras/es estão em um contexto de ação que é muito diferenciado o tempo todo, seja entre as turmas que possuem e que se renovam ano a ano, seja por políticas locais e gerais que regem a escola, conforme seus dirigentes e momento sócio-político. Essa diversidade de situações e práticas pode ser percebida como um fator positivo de enriquecimento do ensino e aprendizagem, pois como instituição social, a escola se apresenta ativa. De outro modo, tais características podem exigir demais de suas/seus participantes, podendo causar cansaço ou mesmo estresse, em especial pelas longas jornadas da docência. Logo, é possível pensar que a **condição docente** reflete os desafios a enfrentar no dia a dia da escola como instituição social, fruto das relações entre humanos, portanto, sempre modificando-se.

Como o *locus* privilegiado da escola, a sala de aula ainda é o espaço em que se dão prioritariamente as relações recíprocas entre professoras/es, alunos e conhecimentos formalizados. É nesse espaço-tempo tão minuciosamente definido, ao mesmo tempo tão complexo e contraditório, que professoras/es exercem sua profissionalidade. Nas condições das escolas atualmente, a prática de sala de aula ocupa contratuamente a maior parte do tempo docente na educação básica. Parece evidente pensar, portanto, que essas práticas cotidianas têm muito a nos dizer sobre a **condição docente**, tanto em sua dimensão objetiva como subjetiva.

Os desafios cotidianos na sala de aula para as/os docentes podem ocorrer em situações previsíveis, em que o profissional sabe agir dentro do esperado,

mas também podem ser imprevisíveis: como agir diante de comportamentos dos estudantes; dificuldades persistentes de aprendizagem; implantação de uma proposta de ensino nunca antes experimentada; falta de recursos básicos. Nesse sentido, pode-se perceber que a prática pedagógica e a **condição docente** vivem em constante estado de tensão.

A tensão no cotidiano da docência, sempre presente nas relações humanas, pode ocorrer por várias razões, mas apontamos os momentos em que as/os docentes têm que responder a situações desconhecidas ou impostas a elas/eles, seja na sala de aula ou na escola. Nessas situações, as/os docentes empreendem os seus saberes, conhecimentos e sensibilidades, se colocam e, muitas vezes, precisam tomar posição. Diante dos desafios cotidianos, há docentes que constroem respostas com novas ações, há docentes que não conseguem enfrentá-los, seja porque não se propõem a tal, seja porque não logram resultados esperados. Logo, trata-se esta profissão de vivência típica do relacionamento entre humanos, com situações novas colocadas o tempo todo, requerendo conhecimento, experiência, ética, sensibilidade e força para os enfrentamentos.

Destacamos, assim, um dos elementos essenciais da **condição docente**: as relações. As ações docentes expressam a centralidade das relações, sejam elas entre professora/professor-aluno, professora/professor-professora/professor, professora/professor-coordenação e/ou direção, professora/professor-pais e comunidade; escola-governo. O tempo todo desenvolvem-se, na escola, relações locais e gerais que envolvem conhecimentos, sentimentos, saberes, valores. Reafirma-se, então, mais uma vez, que as relações se mostram como parte essencial da **condição docente**.

As ações docentes vão o tempo todo no sentido de promover aprendizagens, de promover valores, sensibilidades, buscando o desenvolvimento previsto para o grupo de estudantes que possui. Nas escolas públicas, como é o caso da REE-MG, diante da grande diferenciação do público estudantil no que diz respeito à sua condição econômica-social e cultural, ao mesmo tempo em que possuem menos recursos nas escolas, as relações são vividas com tensões. Podemos entender que os sentidos vivenciados nas relações

podem ser duplos, de enriquecimento e reconhecimento para as/os docentes, pois são motivos de valorização da profissão, mas podem ser de dificuldade e sofrimento, sentindo-se uma desvalorização, por requererem um tratamento dialógico, respeitoso e competente. Tal contradição se identifica, de modo geral, com o tratamento dos dirigentes governamentais à/ao docente que, ao mesmo tempo que reconhecem sua importância, desvalorizam a profissão por não lhe oferecer adequadas condições objetivas de trabalho.

Obter a atenção e o envolvimento dos alunos é essencial para a docência, especialmente porque esta é uma relação central da prática pedagógica. Teixeira (2007) entende como “fundante” a relação docente-discente

[...] uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos. Trata-se, sobretudo, de sujeitos cuja condição de existência, cuja origem primeira está na corporeidade que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, em rítmicas da vida bio-psico-social e nos ciclos vitais. (Teixeira, 2007, p. 430).

Nesse sentido, as/os professoras/es mobilizam diversos elementos na relação com seus alunos, em um momento social e tecnológico que vivemos que exige ampliação dos saberes profissionais, principalmente em constantes aprimoramentos. Assim, é possível perceber uma busca mais constante de envolvimento do aluno nos processos de aprendizagem, o que pode expressar uma compreensão mais aprofundada das/dos professoras/es sobre o seu fazer e sobre o conhecimento tácito que têm sobre a necessidade de envolvimento coletivo para alcançar melhores aprendizagens, por meio da apresentação de metodologias diferenciadas no ensino, do envolvimento emocional promovendo relações afetivas e de compartilhamento, da utilização de recursos mais sedutores e explicativos, entre outras práticas.

Também a **condição docente** fica forjada por processos sociais seletivos, pois suas práticas no ensino fundamental e, mais ainda, no ensino médio, se voltam para a aprovação de estudantes em testes de seleção, muitas vezes, os obrigando a uma prática de treinamento. Entendemos que a **condição docente** é

favorecida quando a formação integral e democrática dos estudantes faz parte das aspirações de grande parte da comunidade em que a escola está inserida.

Pressões enfrentadas pela/pelo professora/professor diariamente (propostas curriculares oficiais, falta de oportunidades factíveis de diálogo com os alunos, poucas oportunidades/pouco tempo para contextualização do conhecimento, falta de materiais), em escolas que não possuem estruturas adequadas para oferecer prática de qualidade, especialmente com o uso de tecnologias, trazem insegurança ao exercício da docência, criam uma condição frustrante para as/os professoras/es. Insegurança e instabilidade profissional são fatores de grande desgaste à docência.

Por fim, há que se considerar a escola nos tempos atuais, como o aqui exposto, que a/o professora/professor está sempre diante de situações complexas na vivência cotidiana na escola. As suas posições e práticas dependem das condições do exercício da docência, tudo isso tem reflexos diretos na **condição docente**, sempre em movimento, sempre em transformação.

As práticas pedagógicas e a condição docente na REE-MG: os achados da pesquisa

A análise das seis dissertações nos permite apresentar alguns aspectos da prática pedagógica na REE-MG de onde pretendemos buscar relações com a **condição docente**.

Destacamos, inicialmente, um aspecto das práticas pedagógicas que compõem a **condição docente** da REE-MG: ele diz respeito ao tipo de envolvimento de docentes na escola (trabalho coletivo ou individual). Observando os trabalhos, podemos destacar o envolvimento que ocorre na forma de coletivos (grupos por turno, por área, por disciplina, por interesse, por amizade) parece contribuir mais para haver mudanças requeridas pela instituição, inclusive com aquelas propostas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. O contato constante com coletivos pode ser visto como um fator de suporte da profissão, podendo-se trocar ideias e até mesmo realizar estudos, diante dos desafios da prática. Porém, observa-se como mais comum a ação

individual ou por área, de modo que o envolvimento da/do professora/professor com os pares na escola se mostra segmentado.

Pode-se perceber a existência de uma gestão escolar envolvida de modo constante com projetos oficiais, advindos do governo estadual (eventualmente, também federal), que se mostram em busca de maior diretividade político-pedagógica, uma ingerência no processo de ensino. Diante de propostas oficiais de reformas curriculares e projetos de intervenção sobre uma situação específica, a prática e a **condição docente** sofrem interferência de múltiplos fatores, demandando reflexões e busca de soluções que ficam nas mãos das/dos professoras/es. Há relatos de experiências positivas de desdobramento de propostas oficiais, denotando um esforço das/dos docentes em cumpri-las. Observa-se, contudo, uma prática mais voltada para uma aplicação das orientações oficiais, muitas vezes de modo pragmático para cumprir tarefa, já que não há, via de regra, uma participação direta das/dos docentes na elaboração dessas políticas. A formação de coletivos provavelmente poderia favorecer mais as condições de avanços, mas tem sido uma construção muito difícil nas escolas, como já dito, prevalecendo ações individualizadas.

Algumas pesquisas foram realizadas sobre o que se considerou “práticas inovadoras” – definidas como aquelas que contrapõem ao ensino tradicional (focado na transmissão de conhecimentos em aulas expositivas). A pesquisa sobre oficinas de jogos, realizada por Lopes (2015), pode ter proporcionado ampliação do conhecimento docente sobre o ensino a partir de jogos e as repercussões na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Além da inovação no ensino, as professoras envolvidas – pesquisadora e a professora da escola básica, realizaram um estudo sobre jogos e vivenciaram experiências na prática; no âmbito da pesquisa-ação, ampliaram também os seus conhecimentos sobre metodologia de pesquisa, melhoria na aprendizagem e maior interação com seus alunos. Pode-se considerar que também foi um processo de formação continuada das professoras envolvidas na pesquisa.

Em alguns projetos de escola ou em propostas de ensino envolvendo práticas investigativas (projetos de trabalho na perspectiva da pedagogia de projetos, como apresenta Araújo, 2009), desafia-se a/o docente a uma prática

em que a pergunta vale mais que a resposta, em que instigar à participação se mostra mais efetivo que transmitir conhecimentos. A **condição docente** tem sido cada vez mais desafiada a se atualizar nos processos de ensino-aprendizagem, a propor ações investigativas, a utilizar tecnologias e a tratar de temas sociais, na expectativa de conquista de aprendizagem crítica.

Os entendimentos sobre “competências” na sua prática pedagógica também têm desafiado as/os professoras/es. De um lado, é esperado e desejável que a/o professora/professor seja capaz, que tenha competência para coordenar uma prática de ensino investigativa ou mesmo outras, usando metodologias mais criativas, que proporcionem aprendizagem e crescimento dos estudantes. Por outro lado, com base nesse mesmo conceito de competência, nas últimas décadas, têm sido estabelecidos objetivos, descritores e proposições de ensino em projetos curriculares do estado ou do MEC, em uma perspectiva meritocrática, controlando as práticas e os resultados de aprendizagem por processos avaliativos diversos (avaliação institucional estadual e nacional, por exemplo). Logo, tal conceito de competência, que hoje domina a política educativa estadual e nacional como critério de desenvolvimento e controle do sistema educacional, tem sido desafiador para as/os docentes, tornando sua condição de autonomia extremamente prejudicada e, ainda, impondo uma perspectiva homogeneizadora que dificulta o seu trabalho com os estudantes em contextos que são bastante diversificados.

Percebe-se um grande distanciamento entre os ideários hierarquicamente advindos de projetos institucionais que, na maioria das vezes, não consideram as demandas dos educandos e educadoras/es. As práticas efetivamente ocorrem no dia a dia escolar, com o seu conjunto multidimensional de realidades simultâneas e imprevisíveis, inseridas em um contexto social com expectativas sempre muito diversas.

Os trabalhos analisados apresentam a participação das/dos docentes na implantação das propostas governamentais para a educação em Minas Gerais. Os dados ressaltam a importância da formação docente e de condições institucionais para que as/os docentes se envolvam efetivamente nesses processos. O simples entendimento técnico das prescrições oficiais por parte

das/dos professores não garante que elas se concretizem no cotidiano da escola. É necessário considerar a cultura das instituições a que se destinam e que as orientações sempre serão adaptadas a cada realidade escolar. Mesmo assim, os estudos examinados mostram o esforço e a criatividade na implantação dessas propostas e apontam que os diversos saberes desenvolvidos pelas/pelos docentes em exercício são determinantes na realização das políticas públicas em qualquer nível ou modalidade de ensino.

O sistema escolar é resiliente por natureza, os padrões e hábitos da escolarização podem naturalizar a **condição docente**. Curiosamente, o foco de pesquisa de pelo menos três dos trabalhos analisados está localizado em turmas que não são “naturais” do sistema, ou seja, turmas que foram criadas para intervir de alguma forma no *modus operandi* padrão, que prescreve turmas seriadas e um currículo padronizado. É importante notar que essas turmas diferenciadas são criadas por decisão de gestores e professoras/es, com a legitimação da SEE-MG. Por isso, sem necessariamente cumprir com as finalidades originais dos projetos, estes nem sempre condizentes com o que se sabe sobre como os estudantes aprendem de fato, a legitimação de turmas diferenciadas acaba por dar maior autonomia de atuação para a escola e para as professoras, permitindo que elas saiam com mais facilidade da fragmentação habitual das disciplinas da educação básica e dos esquemas mais regulares e fechados em relação ao currículo e tempos de aprendizagem.

Os trabalhos analisados trazem à tona variáveis importantes que não têm relação causal com a tentativa de homogeneização das turmas, ideia essa contrária aos conceitos de equidade educacional e de aprendizagens promotoras de mudanças sociais transformadoras. A identificação dessas variáveis permite compreender que a escolarização e as aprendizagens sociais são mais possíveis quando: (a) as turmas têm menor número de alunos e possibilitam o trabalho em espaços alternativos de ensino, o que, por sua vez, pode encorajar escolhas metodológicas diferenciadas e com maior grau de interação professora/professor-aluno e entre os alunos; (b) os currículos são mais flexíveis e permitem levar mais em conta os interesses, ritmos e identidades dos alunos; (c) há maior possibilidade de construção de relacionamentos de confiança entre os alunos,

entre professora/professor e alunos, e entre professora/professor e famílias; (d) a/o professora/professor tem o aval da escola, na figura de seus pares, coordenadores e gestores, e também da Secretaria Estadual de Educação, para exercer sua autonomia profissional com mais liberdade pedagógica e transparência, quer seja em relação à definição de objetivos educacionais que visem à formação integral e democrática dos estudantes.

O aspecto da formação também merece destaque. Considerando uma tradição de formações com cursos ou minicursos, que podem ser bem aceitos ou criticados por não se dirigirem à realidade, os trabalhos aqui considerados indicam outro sentido. A formação em serviço aparece com referência nas experiências vividas na sala de aula, com estudos e reflexões das dificuldades e desafios vividos, seja em trocas de experiências entre pares, seja em eleição de temas para reflexões coletivas. Dessas ações, se formulam conhecimentos e saberes, mesmo não sistematizados; parece haver uma consciência das/dos docentes nesse sentido, de não ir buscar fora, em cursos deslocados de sua realidade, mas no estudo do seu fazer, uma formação requerida para os desafios da prática.

Alguns trabalhos evidenciam que os conhecimentos conquistados durante a formação acadêmica inicial e continuada construíram uma sólida base para realização de planejamentos mais eficazes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais diversificadas e transformadoras. Ou seja, uma importante valorização da formação inicial.

Nossa análise nos permitiu perceber que as/os professoras/es da REE-MG atribuem significado ao seu trabalho e a alienação (da/do professora/professor e dos alunos) é tomada como um aspecto desfavorável à aprendizagem. Existe nessas/nesses professoras/es também uma busca constante por mais valorização profissional e por mais autoconhecimento. Nesse sentido, a participação em cursos de pós-graduação e a titulação de mestrado modifica o *status* das/dos professoras/es na carreira profissional, alcançando também melhoria salarial. A afetividade em diferentes formas de expressão também é um elemento importante das relações entre professoras/es e estudantes que aparece nas pesquisas como fator essencial para que o trabalho pedagógico seja bem

sucedido.

Os trabalhos analisados evidenciam que as interações concretas entre esses sujeitos, marcadas por demonstrações de respeito e apreço, são essenciais para as aprendizagens escolares. Essas demonstrações não se traduzem apenas em um tratamento respeitoso e carinhoso dispensado pelas/pelos docentes aos seus alunos, mas também por meio da atenção dada às diferentes formas de organização do trabalho em sala de aula e do cuidado com o planejamento das atividades pedagógicas. Estas consideram o significado social dos temas de estudo em relação à vida desses indivíduos, para que eles possam atribuir sentido ao que fazem na escola.

Também se pode inferir das pesquisas analisadas um importante elemento da prática pedagógica que interfere sobremaneira na **condição docente**, que diz respeito ao resultado do trabalho na escola e na sala de aula. Quando há sucesso de aprendizagem ou rompimento de uma situação que se enfrentava com dificuldade, há fortalecimento e satisfação dos envolvidos. A satisfação com o seu fazer pode ser vista como um fator relevante para a docência, com valorização de sua prática e auto reforço. O cansaço, o estresse e mesmo um esgotamento físico e mental de professoras/es estão profundamente relacionados às extensas jornadas de trabalho e, também, ao insucesso em suas práticas de ensino-aprendizagem, diante dos múltiplos desafios que se apresentam.

Há relatos de pesquisas que enriquecem a prática na escola básica e favorecem a ampliação da visão do trabalho para as/os docentes. Em Deus (2009), Lopes (2015) e Santos (2008), a própria pesquisa possibilitou avanços nos conhecimentos das/dos docentes. Na pesquisa de Lopes (2015), a professora observa que a oficina de jogos proposta pela pesquisadora atuou fortemente na melhora da socialização e em práticas de colaboração entre os estudantes, mostrando-se muito satisfeita. Isso resultou também em aumento da autoestima da professora.

A **condição docente** ganha autonomia com a combinação “mais tempo”, “menor número alunos em sala” e “flexibilidade curricular”, como nas aulas que foram observadas e analisadas por Deus (2009) e Souza (2010). Em contraste com

as aulas da “grade” (sic) regular, essa condição oferece a possibilidade de que a/o professora/professor possa planejar e conduzir mais diálogos e interações em sala de aula e haja, com isso, uma maior contextualização e compreensão do conhecimento por um número maior de estudantes.

Sendo assim, podemos perceber que a prática pedagógica e a possibilidade de reflexão sobre ela própria, especialmente de modo coletivo no interior da escola, se torna um fator de grande enriquecimento da docência e de sua condição. Os trabalhos de Deus (2009) e Souza (2010) exemplificam modelos de ricas reflexões coletivas entre pares educadoras/es, realizadas entre pesquisadoras e professoras participantes a partir de observações comuns de práticas pedagógicas e horizontalidade nas interações. Várias das pesquisas realizadas pelas estudantes de mestrado ocorreram em parceria com as/os docentes das escolas da educação básica, ou seja, mais do que observar as escolas de forma individualizada, as pesquisadoras estenderam o convite para que a jornada investigativa, as reflexões e as aprendizagens fossem compartilhadas e construídas de forma coletiva com as/os professoras/es da escola.

A **condição docente** está em constante transformação diante das condições objetivas e subjetivas do trabalho nas escolas e pode ser alimentada por práticas de sucesso, especialmente quando a/o docente aceita um desafio proposto pela escola. Este é o caso da pesquisa de Santos (2008), quando a escola solicitou uma proposta de trabalho com uma turma que apresentava grandes dificuldades de aprendizagem. A professora vive, então, um processo diferenciado, tem autonomia para propor e desenvolver uma prática de ensino e escolha de materiais. Em sua proposta, estabelece relações dialógicas, afetivas e de compromisso com os estudantes, em uma série de ações de ensino, obtendo os resultados positivos e esperados. Sua disponibilidade mostra uma fase em que a **condição docente** adquire sentidos de realização profissional e pessoal, pois a professora tem compromisso com a aprendizagem, conhecimentos e saberes para lidar com a situação desafiadora que lhe foi apresentada e, aceitando o desafio, desenvolve sua proposta com sucesso. Reconhece, ao final, o seu próprio crescimento, ao ampliar suas reflexões e conhecimentos sobre o ensino a partir da experiência.

Em síntese, os trabalhos expressam a prática de professoras/es como uma expressão da **condição docente**. Mostram uma condição desfavorecida pelas relações de trabalho estabelecidas nessa Rede; mostra-se favorecida diante de algumas situações pedagógicas: menor número de estudantes na sala de aula, condições de incentivo e materiais para escolhas metodológicas diferenciadas, tempo na jornada de trabalho para planejamento, autonomia para definir seus objetivos diante dos agrupamentos que possui, em escolas em que há mais flexibilidade curricular, nas práticas dialógicas e nas interações com os colegas em pequenos coletivos.

Referências

AMORIM, Marina Alves, SALEJ, Ana Paula e BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230053>. Acesso em: 4 mar. 2022.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. Professores da Rede Estadual de educação de Minas Gerais (REE/MG): Informações e sugestões aos gestores. Nota Técnica. [online]. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, Ano 5, n.17, 2020. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/professores-da-rede/> Acesso em: junho de 2022.

ARAÚJO, Mayra de Castro Miranda. **Competências do professor para o trabalho com projetos de forma eficaz**. Orientador: Dácio Guimarães de Moura. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Departamento de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; DINIZ, Margareth; SOUZA, João Valdir Alves de (orgs). **PRODOC: 20 anos de pesquisa sobre a profissão, a formação e a condição docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

DEUS, Alessandra Fernandes de. **Práticas pedagógicas no cotidiano de uma turma de 5ª série**: sentido pessoal, significado social e alienação. Orientador: Anna Maria Salgueiro Caldeira. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, 2014.

FANFANI, Emilio Tenti. Condição docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

LOPES, Érica Lucas. **“Oficina do jogo” no ensino fundamental**: potencial pedagógico da brincadeira. Orientador: Antônio Villar Marques de Sá. 145 f. 2015 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SANTOS, Maricéa do Sacramento. **Reflexões e práticas de uma professora bem sucedida**. Orientador: Carlos Henrique de Souza Gerken. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João Del-Rey. São João Del-Rey, 2008.

SILVA, Rosa Maria Segalla. **Vestibular, programa de aprofundamento de estudos e a prática do professor de Química em Minas Gerais**: percepções, análises e reflexões. Orientador: Dr. Guimes Rodrigues Filho. 2014. 258 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SOUZA, Vanúbia Emanuelle de. **A proposta curricular de Ciências de Minas Gerais e as práticas docentes**. Orientador: Carmem Maria De Caro Martins. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai/ago., 2007.

Texto 12: A condição docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e as/os professoras/es iniciantes

Pesquisadoras responsáveis pela escrita desta parte do relatório: Célia Maria Fernandes Nunes; Geralda Aparecida de Carvalho Pena; Juliana Santos da Conceição.

Esta parte do relatório visa trazer o panorama das pesquisas, realizadas no período de 2008 a 2018, que tiveram como objeto temas relacionados às/aos professoras/es iniciantes e à profissão docente. Foram analisados nove trabalhos, sendo oito dissertações e uma tese. Para a análise das pesquisas, foi estabelecida uma *chave de leitura* para facilitar a organização dos dados de modo a identificar as metodologias e os instrumentos de coleta de dados mais utilizados; as temáticas privilegiadas e elementos/aspectos do **conceito de condição docente**; a literatura e autores que fundamentam os trabalhos e os principais achados.

Após a leitura dos trabalhos foi possível compreender a **condição docente** a partir da inserção na profissão docente com destaque para discussões sobre a valorização/desvalorização do magistério e acompanhamento/acolhimento e políticas de desenvolvimento profissional docente.

Panorama dos trabalhos analisados sobre profissão docente e professoras/es iniciantes

Dos nove trabalhos analisados, quatro são sobre profissão docente e cinco deles se enquadram no agrupamento que abordou a temática de professoras/es iniciantes. Em relação aos níveis de ensino, o ensino médio apareceu como foco de análise em três pesquisas, um trabalho abordou o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos (EJA) e dois tiveram como sujeitos professoras/es da educação básica. Em relação ao campo de pesquisa, a maior parte dos trabalhos, quatro, foram desenvolvidos em Belo Horizonte, um na cidade de Uberlândia e dois trataram da **condição docente** no estado de Minas Gerais como um todo.

As pesquisas realizadas tinham como sujeitos as/os professoras/es da educação básica de diferentes áreas do conhecimento como, matemática, geografia e química, desses, três trabalhos focaram em estudos sobre as/os professoras/es iniciantes e um sobre as/os licenciadas/os em história.

A abordagem qualitativa foi preponderante em seis trabalhos. Um deles utilizou tanto de uma abordagem quantitativa como qualitativa e dois se valeram da pesquisa documental. Os dados nos indicam que a abordagem qualitativa é o método que conseguiu de maneira mais apropriada subsidiar as pesquisas realizadas sobre a **condição docente**, considerando a complexidade da definição do conceito.

Já no processo de coleta de dados observamos que várias/vários pesquisadoras/es usaram mais de um instrumento, combinando dois ou mais, como questionário e grupo focal; observação em sala de aula e entrevista; questionário e entrevista semiestruturada; questionários e entrevistas narrativas; entrevista, observação participante e análise documental (com ênfase no memorial); questionário, observação da prática e entrevista semiestruturada. Outras/Outros pesquisadoras/es realizaram a pesquisa com a utilização de pesquisa bibliográfica; estudo histórico a partir de fontes documentais do Arquivo Público Mineiro; e outro utilizou fonte secundária a partir de um *survey*.

Os trabalhos analisados estão fundamentados na literatura sobre formação e trabalho docente, mais especificamente nos que se referem ao início do trabalho docente, aprendizagem da docência, prática pedagógica/docente, condições de trabalho, estabilidade na carreira docente, profissionalidade docente. As/Os autoras/es mais citadas/os foram: Diniz-Pereira, Gatti, Marcelo Garcia, Oliveira, Huberman, Tardif e Lessard, Fanfani, Tardif, entre outras/outros.

A partir da análise das temáticas privilegiadas nas pesquisas, observamos que os estudos sobre a profissão docente se concentraram em algumas subcategorias tais como: condições de trabalho/trabalho docente; profissionalização docente; prática pedagógica; avaliação de desempenho; ética/moral/formação para cidadania. Essas temáticas se vinculam a diversos elementos/aspectos do **conceito de condição docente**, como, por exemplo: condições de trabalho; contratos de trabalho, questões salariais, jornada de

trabalho; formação docente inicial e continuada; gênero; adoecimento docente; relação professora/professor-aluno; prática pedagógica; avaliação de desempenho.

Recorremos ao Dicionário do Gestrado para melhor compreensão dos conceitos aqui analisados. Tomamos o conceito de profissão docente, a partir das características apresentadas por Emilio Tenti Fanfani, que a define como “[...] uma combinação estrutural de três características típicas: conhecimento credenciado mediante títulos, autonomia no desempenho e prestígio, e reconhecimento social” (Fanfani, 1995, p. 20). Indo além, Pini (2010) destaca que, em relação à docência como profissão, encontramos várias condições de possibilidade de exercê-la, envolvendo diferentes níveis de formação e atualização.

Considerando o período de início da docência, há de se compreender a sua complexidade, uma vez que pode ser vivenciado em diferentes realidades e contextos, sendo uma etapa crucial para o desenvolvimento profissional da/do professora/professor. Segundo Marcelo Garcia (1999), tal etapa (de ingresso na carreira) é uma transição entre o ser estudante para o ser professora/professor, onde de fato tomará contato com a escola e irá desempenhar seu papel profissional.

Os trabalhos analisados se inserem na subcategoria de professoras/es iniciantes, focando o desenvolvimento profissional e as vivências e desafios da prática docente. Essas temáticas se vinculam a diversos elementos/aspectos do **conceito de condição docente**, como, por exemplo: inserção profissional docente, formação inicial e continuada, prática pedagógica, relação professora/professor-aluno e condições de trabalho.

Se considerarmos o **conceito de condição docente** proposto por Fanfani (2005), a expressão **condição docente** nos auxilia na denominação de um “estado” do processo de construção social do ofício docente. Nesse sentido, ao considerar o **conceito condição docente**, deve-se considerar as dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas etc.

Esse conceito implica aspectos objetivos e subjetivos relativos ao *ser* e ao

estar docentes, constituindo a docência como uma categoria própria da/do professora/professor em interação com o aluno sendo ambos sujeitos sócio-históricos. Essa interação é o núcleo essencial do ser docente, portanto, da **condição docente**, e se amplia para além da relação professora/professor-aluno, envolvendo as relações com pares, com as/os dirigentes, com a comunidade escolar, porquanto é uma realidade interacional. Em síntese, do ponto de vista ontológico-filosófico, a **condição docente** expressa uma realidade construída socialmente e que, exatamente por isso, entre outros condicionantes, do ponto de vista epistemológico-científico, apresenta-se com feições variadas.

Nesse sentido, os trabalhos selecionados trazem conceitos específicos que integram os elementos constitutivos da **condição docente**.

Inserção na profissão e desenvolvimento profissional docente

As pesquisas analisadas nos revelam o quanto os aspectos relativos ao início da docência e os seus desdobramentos vão se constituindo em aprendizado ao longo da trajetória das/dos professoras/es. Esse processo tem sido definido como desenvolvimento profissional docente uma vez que é influenciado pelo “[...] papel dos docentes, suas configurações identitárias e as subjetividades emergentes” (Martinez, 2010, p. 1). Considerando a categoria *valorização/desvalorização do magistério*, os trabalhos analisados trazem essa temática em seus achados.

Sobre esse conceito, Leher (2010) nos mostra que é importante estabelecer uma articulação entre as dimensões mais gerais do trabalho docente e o fazer educacional. Segundo Leher,

A análise da valorização não pode prescindir de variáveis como o nível de ensino (educação infantil, primeiro segmento do ensino fundamental, segundo segmento, ensino médio, tecnológico e superior) e a esfera de atuação: municipal, estadual, federal (setor público) e, em se tratando da esfera privada, a natureza da instituição (confessional, comunitária, empresarial). Considerando as particularidades da docência, a análise da valorização do magistério requer considerar as exigências de formação mínima, as regras de acesso aos

cargos e as principais frações de classe em que são recrutados os docentes dos diferentes níveis e modalidades de educação (Leher, 2010, p. 1).

Entre as pesquisas analisadas, temos a realizada por Silva (2018a) em que as/os participantes relataram sobre a insatisfação com a carreira e o plano de cargos e salários. Essa pesquisa demonstrou que a insatisfação com a carreira é um fator preocupante ao se pensar na profissão docente, pois, segundo o autor, esse é um mecanismo importante para o aprimoramento profissional. Outro aspecto revelado pelas/pelos participantes dessa pesquisa diz respeito à maior valorização do tempo de trabalho docente como fator primordial para a composição dos planos de cargos e salários, em detrimento a outros fatores na progressão na carreira, como o incentivo à formação continuada. “Desse modo, poucos motivos tem o docente para buscar aprimorar-se haja vista o pouco incentivo a tal ação e a desconsideração dessa dimensão para fins de progressão na carreira” (Silva, 2018^a, p. 98).

Essa mesma pesquisa aponta que, além das questões salariais, outros aspectos podem contribuir para a valorização docente como o incentivo e acesso às ações de formação, a redução dos alunos em sala de aula, além do apoio técnico.

Excetuando a forte presença dos aspectos salariais, percebeu-se que, por exemplo, o acesso a ações de formação, a diminuição do número de alunos em sala de aula e o apoio técnico foram manifestações corresponderam-se entre si (Silva, 2018a, p. 98).

Nessa mesma direção, mas com afirmações que vão de encontro ao que a literatura especializada da área aponta, o trabalho de Vieira (2008) destaca que a estabilidade pode ser uma variável que contribui para o fracasso escolar dos alunos da escola pública estadual, à medida que pode criar uma ação docente acomodada, enquanto a/o docente se sente segura/o no cargo:

[...] a perda da estabilidade somada a uma política nacional de formação continuada que se estabeleça em uma formação inicial com um padrão de qualidade dos que atuam na educação básica, associada também a uma política nacional de valorização real da profissão pode apontar para novos e desejados processos e resultados em nossa educação pública (Vieira, 2008, p. 143).

Pesquisa realizada por Oliveira (2011), que aborda o processo de profissionalização da docência em Minas Gerais, no período compreendido entre 1871 e 1911 (fins do período imperial início da república), revelou que a constituição da docência como profissão foi construída a partir da articulação das/dos professoras/es, configurando como sujeitos na construção de sua categoria profissional.

Desta forma, a produção da docência como profissão não foi imposta pelos representantes do Estado e nem ocorreu sem que houvesse a participação do professorado. As experiências compartilhadas entre os próprios docentes, bem como entre professores, gestores do ensino, políticos e comunidade local, contribuíram para que os professores fossem verdadeiros sujeitos na construção de sua categoria profissional (Oliveira, 2011, p. 139).

Além dos temas como valorização e desvalorização profissional, um dos trabalhos analisados trouxe a questão da subjetividade como um elemento da profissão docente. Segundo Mancebo (2010), esse elemento:

Refere-se aos aspectos do pensamento, da vontade, das emoções, dos valores, da linguagem, dos aspectos desejantes e das práticas (comportamento) do professor. A subjetividade docente, como a de qualquer outro profissional, constitui-se na relação com a objetividade (Mancebo, 2010, p. 1).

A pesquisa de Frade (2012) traz a questão da subjetividade docente ao revelar que a construção da prática pedagógica na EJA é permeada por suas histórias de vida, seu percurso formativo e sua experiência ao longo da carreira.

Esse quadro nos mostra que cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação, enfim, cada professor trilha um caminho. Diríamos, ainda, que esses docentes, mesmo sem formação específica, perceberam, alguns mais e outros menos, ao longo da experiência, as diferenças dessa modalidade de ensino em relação ao ensino regular. E, assim, puderam criar e desenvolver uma prática, que julgavam ser a mais adequada, com o intuito de atender às demandas desse público diferenciado (Frade, 2012, p. 136).

Aspectos como esses apontados mostram os diversos fatores que podemos considerar ao discutir o papel/lugar da/do professora/professor e o reconhecimento do seu trabalho. Segundo Nunes e Oliveira (2017),

É necessária uma valorização docente de modo a fomentar um imaginário coletivo acerca da profissão, desenvolvendo ações concretas de melhores das condições de trabalho e, ao mesmo tempo, a proposição de mecanismos avaliadores e reguladores para garantir a responsabilidade dos docentes no exercício da profissão (Nunes e Oliveira, 2017 p. 71).

Uma outra categoria de análise que identificamos refere-se ao *acompanhamento/acolhimento e políticas de desenvolvimento profissional docente*. Ao ingressar nas escolas para sua primeira experiência como professora/professor, manifestam-se no seu cotidiano sentimento de insegurança, receios e despreparo para os desafios que se apresentam na sala de aula. A forma como é realizada a recepção às/aos professoras/es novatas/os ou o acolhimento dos pares no processo de inserção na cultura profissional docente pode contribuir para a permanência e o enfrentamento das dificuldades iniciais na docência. O “choque com a realidade” descrito por Huberman (1992) tende a ser sentido de forma diferenciada dependendo das práticas de acolhimento e das ações de desenvolvimento profissional adotadas na instituição.

Essa categoria foi apresentada em algumas pesquisas analisadas como um importante encaminhamento que atenda aos anseios das/dos professoras/es, estando ligada a condição de trabalho das/dos docentes. Foi observado na pesquisa de Pena (2010) a importância de uma cultura do diálogo nas escolas por

meio de ações integrativas entre as/os docentes. Destaca-se ainda que essa reflexão deve ser inserida no campo da formação docente de modo a prepará-las/los para a inserção nessa nova cultura escolar.

Já, na pesquisa de Leal (2017), identificou-se a necessidade de um suporte que deve ser dado aos “chegantes nos territórios da docência”. A autora enfatiza que esse é um dos *locus* privilegiados; daí a necessidade de não abandonar as/os professoras/es iniciantes “[...] arrancando de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós” (Leal, 2017, p. 388), pois esse processo ajudaria inclusive a garantir permanência na profissão. Assim como nessa pesquisa, Silva (2018b), ao ouvir egressas/os do PIBID, destaca que a acolhida na escola ao receber as/os novas/os professoras/es pode influenciar na qualidade de vida dessas/es profissionais. Destaca assim a “[...] urgente necessidade de pensarmos em programas direcionados ao acompanhamento dos professores nos primeiros anos de ingresso na profissão” (Silva, 2018b, p. 98).

Esses programas de acompanhamento/desenvolvimento profissional devem ser organizados/implementados como um trabalho direcionado para auxiliar a/o professora/professor a continuar sua formação, para além da formação inicial, para que a/o professora/professor tenha mais segurança ao adentrar as instituições de ensino e iniciar seu trabalho docente. De acordo com Imbernón (2011), “[...] a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida” (Imbernón, 2011, p. 17). Para Oliveira (2016),

[...] o desenvolvimento profissional docente não se refere apenas ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. O desenvolvimento profissional reside em uma junção de tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou que impede o desenvolvimento de uma carreira docente (Oliveira, 2016, p. 280).

O desenvolvimento profissional, nessa perspectiva, é um processo complexo que envolve aspectos distintos. Sendo assim, é necessário que as instituições de ensino desenvolvam políticas de acolhimento e formação que considerem a aprendizagem docente durante sua trajetória profissional e utilizem as demandas das/dos docentes como subsídios para a implementação de programas destinados a essa formação. Entretanto, Romanowski e Martins (2013), ao analisar estudos referentes à formação continuada no Brasil, afirmam que os programas e cursos realizados e oferecidos às/aos professoras/es consideram pouco a realidade das escolas, trazendo conhecimentos de natureza generalista, pouco relacionados à prática da docência na educação básica, por vezes desconsiderando as necessidades das/dos professoras/es iniciantes e o seu contexto de atuação. A leitura das dissertações e teses analisadas aponta para esse descompasso entre as demandas das/dos docentes e as ações de formação desenvolvidas ou para a ausência de ações de formação nas escolas.

A dissertação de Frade (2012), por exemplo, ao discutir o início da docência na EJA, mostra que

[...] tanto as instituições de ensino superior, quanto as instituições nas quais esses docentes passaram a atuar não lhes ofereceram nenhum processo de formação específica e nenhum espaço para a discussão das demandas e práticas específicas da EJA (Frade, 2012, p. 136).

Analizando o início da carreira docente de professores de geografia, Campos (2013) afirma que “[...] não houve ações sistemáticas de acompanhamento, apoio e formação nos meses/anos iniciais do magistério” (Campos, 2013, p. 131) e que “[...] ainda que imersos em ambientes repletos de pessoas mais experientes, os jovens professores têm, como principal fonte de aprendizagem, buscas, estudos e ‘reflexões’ que realizam individualmente” (Campos, 2013, p. 129).

Ao estudar egressas/os de um curso de licenciatura em matemática, Silva (2018b) constatou a urgência de programas direcionados ao acompanhamento das/dos professores nos primeiros anos de ingresso na profissão. Ela ressalta

que “[...] a valorização e o apoio, além de serem essenciais, poderiam ser um dos caminhos de superação para manter interessados os novos profissionais na carreira docente” (Silva, 2018b, p. 98).

Dessa maneira, pode-se dizer que as teses e dissertações analisadas reforçam a necessidade de ações de acolhimento adequado da/do professora/professor iniciante, bem como a relevância de políticas de desenvolvimento profissional docente que possam contribuir para a formação continuada e o aprimoramento didático-pedagógico. Além disso, o apoio e o acompanhamento das/dos professoras/es no enfrentamento dos desafios que se apresentam no desenvolvimento da prática pedagógica nas escolas de educação básica tornam-se essenciais, principalmente para as/os profissionais que estão no início da docência.

Considerações finais

A título de encerramento desta parte do relatório, trazemos, nesta seção, alguns achados a partir da análise das pesquisas selecionadas no âmbito da temática sobre o trabalho docente – especificamente voltada para o estudo sobre as/os professoras/es iniciantes – e também na temática sobre a profissão docente.

Foi possível perceber o início da docência como uma fase complexa e repleta de nuances que podem se configurar em grandes desafios para as/os professoras/es. Destaca-se nos estudos a importância do apoio das/dos colegas mais experientes e da gestão educacional como um fator de extrema importância no início da carreira docente. Para que a/o professora/professor iniciante se sinta mais segura/o e confiante do seu desempenho profissional e para que seu processo de ensino e aprendizagem aconteça de modo efetivo, é necessário que haja uma intervenção responsável por parte da equipe pedagógica, visto que é na reflexão sobre a prática e no compartilhamento de experiências que a/o docente vai construindo sua própria prática docente.

Observou-se que, nos diferentes contextos de ensino em que as pesquisas foram desenvolvidas (ensino fundamental, ensino médio ou EJA), foram constatados alguns desafios comuns no processo de inserção na carreira docente, embora esses desafios possam ser enfrentados de formas singulares por cada professora/professor, em decorrência de suas experiências subjetivas e de outros fatores ligados à instituição escolar. Assim, as pesquisas apontam para a relevância do suporte, apoio e acolhimento adequados às/aos professoras/es iniciantes quando ingressam na profissão docente. Essas ações advindas da gestão da escola e dos pares, bem como as ações de desenvolvimento profissional que possibilitem o crescimento profissional no decorrer da carreira docente, aliadas a outros fatores igualmente importantes, podem contribuir de maneira significativa para a permanência na profissão docente.

No que tange a temática da profissão docente, a análise das pesquisas nos permitiu identificar que, se por um lado os conflitos escolares dificultaram o desenvolvimento do trabalho docente, por outro, as tensões no cotidiano escolar expressam o permanente movimento de mudanças nas relações de poder presentes no processo de escolarização.

Nesse sentido, os trabalhos apontam que uma política nacional de formação continuada que se estabeleça em uma formação inicial com um padrão de qualidade das/dos que atuam na educação básica, associada também a uma política nacional de valorização real da profissão, pode apontar para novos e desejados processos e resultados em nossa educação pública.

Referências

CAMPOS, Alessandra Bernardes Faria Campos. **Aprendendo a ser professor**: caminhos da formação no início da carreira docente em geografia. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FANFANI, Emilio Tenti. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, año 4, n. 7, p.17-25, 1995.

_____. **La condición docente**: análisis comparada de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FRADE, Érica Paula. **A construção da prática pedagógica**: um estudo com professores iniciantes de História na EJA. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a Incerteza. São Paulo: Cortez. 2011.

LEAL, Álida Angélica Alves. **Desafios Comuns, enfrentamentos singulares**: narrativas de jovens docentes iniciantes no ensino médio público. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MANCIBO, Deise. Subjetividade docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINEZ, Javier Campos. Desenvolvimento profissional docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli.; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar., 2017.

OLIVEIRA, Eliana de. **O Processo de produção da profissão docente:** profissionalização, prática pedagógica e Associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871-1011). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Oséias Santos de. Formação continuada de professores: implicações políticas dos programas executados no âmbito de um sistema municipal de ensino. *In*: PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de (org). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

PENA, Grazielle Borges de Oliveira. **O início da docência:** vivências, saberes e conflitos de professores de química. 2010. Dissertação (Mestrado em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

PINI, Mônica Eva. Profissão docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da Formação de Professores Iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideu, v. 6, p. 75-88, 2013.

SILVA, Danilo Marques. **O olhar de docentes sobre as condições de trabalho no Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a.

SILVA, Suelen Sabrina. **Desafios do início da carreira docente na percepção de egressos da Licenciatura em Matemática que participaram do PIBID durante a formação inicial**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2018b.

VIEIRA, Marcilene de Andrade. **A Estabilidade profissional do professor estadual e o seu desempenho face ao processo de aprendizagem:** resultados visíveis e invisíveis. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Texto 13: A condição docente na rede estadual de Minas Gerais e o campo da *Tecnologia e Educação*

Pesquisadoras responsáveis pela escrita desta parte do relatório: Darsoni de Oliveira Caligiorne; Dina Mara Pinheiro Dantas; Maria Rita Neto Sales Oliveira.

Esta parte do relatório tem por objetivo apresentar resultados de um estudo integrativo do tipo estado do conhecimento sobre a **condição docente** de professoras/es da educação básica da rede estadual de Minas Gerais (MG), tendo-se por base suas manifestações no campo da *Tecnologia e Educação*.

Em relação a esse tema, foram consideradas sete dissertações cujos conteúdos são apresentados nesta parte do relatório a fim de contribuir para a compreensão da questão central desta “meta-pesquisa”: o que se pode afirmar sobre o conceito da **condição docente** daquelas/es professoras/es?.

Particularmente, no presente estudo, levantam-se as seguintes questões: como as propriedades da **condição docente**, identificadas *a priori* e tomadas ao mesmo tempo como um dos referenciais conceituais e como hipótese de trabalho do estudo, manifestam-se no contexto do tratamento do campo da *Tecnologia e Educação* na rede estadual de Minas Gerais? Quais os conteúdos que expressam e reforçam essas propriedades?

No contexto de um estudo integrativo, do tipo estado do conhecimento, como a presente investigação acadêmica, busca-se construir uma síntese sobre o **conceito de condição docente**, dentro dos limites que envolvem descrição, interpretação e análise comparativas de trabalhos de dissertação sobre *Tecnologia e Educação*.

Quanto ao conteúdo desta parte do relatório, ele é tratado em dois tópicos, respectivamente: referências conceituais, em que se incluem reflexões sobre aspectos do campo da *Tecnologia e Educação*; apresentação das dissertações analisadas com base nas referências mencionadas, quando se identificam características fenomênicas daquela realidade investigada. O texto termina com uma síntese provisória das propriedades da **condição docente** no contexto do

campo da *Tecnologia e Educação* em que se busca contribuir para a resposta à questão central deste estudo.

Referências conceituais sobre Tecnologia e Educação

O conceito de condição docente

A formulação construída e aqui apresentada sobre **o conceito de condição docente** no início deste relatório será retomada neste texto como um referencial de análise que orienta a discussão do conteúdo das sete dissertações que fazem parte deste estudo. Ao mesmo tempo, a formulação em pauta tem aqui a função de uma hipótese de trabalho sobre **o conceito de condição docente** cujas propriedades explicitadas são verificadas e *conteudizadas* na docência de professoras/es da educação básica da rede estadual de Minas Gerais, nos limites do campo da *Tecnologia e Educação*.

Tecnologia e Educação

De início, para efeito do objetivo deste texto, há que se registrar o entendimento sobre o conceito de tecnologia. Do ponto de vista técnico-científico, tecnologia refere-se à relação entre o ser humano e a matéria e outros seres humanos, no processo de trabalho, envolvendo meios de produção e processos sociais tendo por base energia, conhecimento e informação. Dentro disso, a expressão em pauta envolve arranjos materiais e sociais ligados ao conhecimento científico aplicável, sendo resultados da ação humana, historicamente construídos e expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. A tecnologia não é neutra e tampouco uma questão de destino, uma vez que carrega consigo relações de poder, intenções e interesses diversos, em um dado contexto sócio-histórico.

Isso posto, com base em Bourdieu (1983a, 1983b), pode-se considerar a *Tecnologia e Educação* como um campo de conhecimento que trata das relações

entre a tecnologia e a educação. Esta é entendida como o processo de transmissão, assimilação e construção dos conhecimentos culturais acumulados pela humanidade, caracterizando-se como trabalho concreto de produção e reprodução da existência humana em que os seres humanos interagem entre si com o mundo natural e social. Educação é uma prática social e esta prática se relaciona por contradição (correspondência e oposição simultâneas) com outras práticas sociais.

A consideração expressa tem como base o fato de a *Tecnologia e Educação* ser uma área teórica, profissional e de ensino que conta com objeto de estudo e objetivo próprios, regras de funcionamento também próprias e sujeitos históricos, produtores e consumidores de bens simbólicos. Estes são legitimados e divulgados por instâncias e instituições aceitas pela comunidade científica. Nessas condições, ocorrem lutas de poder, conflitos e negociações que implicam reinvenções em um contexto cuja dinamicidade está presente. Na constituição do campo em pauta, importa registrar o estímulo e a grande influência por parte de políticas públicas expressas em projetos governamentais relativos à presença da tecnologia na educação, mormente aquelas ligadas às denominadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ou às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

A partir do exposto, convém mencionar alguns momentos históricos com discussões conceituais (Valente, 1993; Oliveira, 1993; 2001)²⁹ expressivas em termos de caracterização teórica e propostas no âmbito da *Tecnologia e Educação*, no Brasil, em que se lembra do primeiro projeto governamental brasileiro de Informática na Educação, desenvolvido por cinco centros-piloto criados, no segundo semestre de 1984, em cinco universidades do Brasil (UFMG, UFPE, UFRJ, UNICAMP, URGs).

Da segunda metade de 1980 até a primeira metade da década de 1990, há a defesa de propostas alternativas, não necessariamente excludentes, sobre: informática aplicada à educação (utilização da informática no tratamento de dados na gestão e administração escolar, na pesquisa e nas exposições didáticas);

²⁹ Em Oliveira (1993), há uma cronologia relativa à informática na educação abrangendo o período de outubro de 1979 a abril de 1991.

informática na educação e informática educacional (por exemplo, uso de *softwares* para ensino e o uso do computador como ferramenta para resolução de problemas); e informática educativa (programas computadorizados interativos, no ensino, fundados no construtivismo piagetiano, sobretudo, com a denominada *Filosofia Logo* de Papert). Resguardadas exceções, defende-se que o uso do computador no processo de ensino garantiria melhorias na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. A propósito, importa registrar a discussão de Valente (1993) acerca da visão cética e otimista em relação a recursos informáticos no ensino pelas/pelos professoras/es.

A partir do momento anterior, ênfases na tecnologia educacional foram revisitadas. Nesse caso, há a proposta de uso das denominadas *novas tecnologias* na escola a partir de discussões sobre a empresa flexível e integrada e do tratamento da tecnologia, além de método/recurso como conteúdo/objeto de ensino na formação de novas/os trabalhadoras/es.

Tendo como base a trilogia de Castells (1999, 2000a, 200b), com ênfase no denominado paradigma tecnológico, segundo o qual se tem um novo modo de desenvolvimento, a fonte de produtividade encontra-se na tecnologia da informação, ou seja, na geração de conhecimentos, no processamento da informação e na comunicação de símbolos. E, com isso, a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos, na condição em que a matéria prima é a informação. Discute-se a expansão rápida de novas tecnologias (TICs) em seu caráter digital (portanto, TDICs), inseridas em plataformas digitais permeadas pela cibercultura.

A partir da década de 2000, registra-se um amplo conjunto de projetos/programas governamentais, referenciados por Dantas (2010), entre os quais foram bem difundidos, no âmbito federal, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), o Programa Um Computador por Aluno (Prouca), Portal do Professor, Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE). Há que se lembrar também da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a incorporação das TDICs no campo da educação por meio de programas e projetos, como o Proinfo (Urbano, Rural, Integrado) na direção de atendimento ao Plano Nacional de Educação (2001-2010). No estado de Minas Gerais, salienta-se o

Programa Escolas em Rede (ER).

Finalmente, não se poderia deixar de registrar as discussões no campo da *Tecnologia e Educação* no contexto da pandemia da Covid 19, com a educação *on-line*, nas formas de ensino remoto síncrono e assíncrono em substituição às aulas presenciais. Nesse contexto, lembra-se, com frequência, da importância da desejada e possível inclusão digital, para além da mera alfabetização tecnológica e até mesmo do letramento digital³⁰, como discutido por Aguiar e Caligorne (2021). Essa importância é justificada pelo desvelamento inquestionável das desigualdades no âmbito da educação escolar, que importa sanar, à luz daquele processo educacional explicitado nesta parte do relatório. E também pelo fato de que, pela contradição do capitalismo informacional quanto à acumulação privada de capital, no novo modo desenvolvimento, os conhecimentos tecnológicos, que são meios de produção, são passíveis de apropriação pelas/pelos próprias/os trabalhadoras/es, por exemplo, na educação escolar.

Análise das dissertações

Em primeiro lugar, a partir de uma abordagem que envolve aspectos quantitativos e qualitativos, serão apresentados dados e informações relativos às sete dissertações que fazem parte deste estudo, tendo em vista os objetivos e as questões de pesquisa explicitados na introdução deste relatório. Para facilitar a construção aqui intencionada, serão utilizadas planilhas que favorecem comparações, seguidas de síntese interpretativa, na forma de inferências sobre o **conceito de condição docente**.

As dissertações serão analisadas tendo-se por base as referências conceituais deste estudo e na seguinte ordem: conhecimentos do campo da *Tecnologia e Educação* nas dissertações – visto que eles estão presentes na mediação da interação professora/professor-aluno; aspectos da especificidade da interação professora/professor-aluno, propriamente dita e do trabalho humano de ensinar e aprender, ambos no contexto da educação escolar. Antes,

³⁰ Registre-se ainda que, desde a década de 2000, há programas em nível federal e estadual (em Minas Gerais) relacionados à inclusão digital, tais como o “Educação Conectada” e o “Programa Telecentros”.

porém, serão explicitadas informações gerais que identificam as dissertações que fazem parte deste estudo.

Identificação das dissertações

Os quadros 01 e 02 a seguir indicam as/os autoras/es, os títulos, as datas de defesa e informações sobre o trabalho empírico das dissertações analisadas. No quadro 02, as informações sobre o local e as/os participantes do trabalho empírico realizado nas pesquisas vão ao encontro do critério de se incluir, no presente estudo, as dissertações que tratam da educação básica na rede estadual de Minas Gerais.

Quadro 01 – Autoras/es, datas de defesa e títulos das dissertações.

Lima	2007	Metáforas e Interfaces gráficas: contribuições para uma aprendizagem significativa da informática.
Fialho	2008	A prática pedagógica e as TICs nas aulas de biologia: um olhar sobre duas escolas públicas mineiras.
Costa	2009	Projetos e desafios em busca de novas práticas pedagógicas: estudo de caso em duas escolas estaduais de MG.
Menezes	2009	Tecnologia no ensino de astronomia na educação básica: análise do uso de recursos computacionais na ação docente.
Bezerra	2015	TIC's nas aulas de geografia: seus usos no ensino fundamental II nas escolas públicas estaduais de Uberlândia-MG.
Castilho	2016	As implicações e o impacto para o trabalho docente com as novas tecnologias na escola.
Richitelli	2017	Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública.

Fonte: Textos das dissertações.

Quadro 02 – Trabalho empírico das dissertações

Autoras/es	Local	Participantes
Lima	uma escola (curso ministrado) em Belo Horizonte (região central)	25 professoras/es.
Fialho	duas escolas, sendo uma delas uma escola referência em Uberlândia.	três professoras e três salas de aula observadas (76 alunos matriculados, 64 frequentes).
Costa	duas escolas referência participantes dos projetos Escola em Rede e Projeto de Desenvolvimento Profissional, em Belo Horizonte	Um diretor, uma Coordenadora, 21 professoras/es, alunos (estes por conversas no recreio).
Menezes	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, em Uberlândia (curso ministrado).	26 Professores redes pública (E M) e privada.
Bezerra	18 escolas em Uberlândia.	Diretores; duas/dois professoras/es de uma das escolas.
Castilho	três escolas (uma estadual, uma municipal e uma privada) em Uberlândia.	sete professoras.
Richitelli	quatro escolas (estaduais e municipais) em Uberaba.	quatro professoras/es participantes de programas de políticas de inclusão digital, como: ProInfo, Prouca, Tablet Educacional, Mídia na Educação.

Fonte: Textos das dissertações.

Pelas informações registradas, constata-se que três das dissertações envolveram também professoras/es das redes pública municipal e privada. No entanto, dada a expressividade das características gerais do conteúdo dessas dissertações para o entendimento da **condição docente**, somada à dificuldade geral de se separarem as características exclusivas de um e de outro caso, considerou-se razoável a não exclusão das três dissertações no presente estudo. Isso também fundamentado no fato de que o trabalho empírico das dissertações contou com: dezenove diretoras/es, uma coordenadora e vários alunos (todos da rede estadual); cinquenta e uma/um professoras/es exclusivamente dessa rede, do total de oitenta e oito incluídas/os as/os participantes das três dissertações que, tal como explicitado, envolvem também outras redes de ensino. Com tudo isso, pode-se afirmar que os resultados encontrados sobre a **condição docente**, tal como estudada no presente estudo, contam com expressão de validade amostral.

Outro aspecto que foi objeto de atenção neste estudo refere-se ao fato de se as referências teórico-metodológicas nas dissertações podem ser assumidas como características de conhecimentos científico-tecnológicos presentes na mediação da interação professora/professor-aluno na **condição docente** de

professoras/es da educação básica em Minas Gerais. Para tratar essa questão, foram levantadas informações sobre os currículos das/dos autoras/es das dissertações, apresentadas no quadro 03 a seguir.

Quadro 03 – Experiência das/dos autoras/es na educação

Autoras/es	Tipo de experiência	Rede de ensino
Lima	Magistério na educação básica	Estadual
Costa	Coordenação de projeto SEE	
Richitelli	Magistério na educação básica	
Fialho	Magistério na educação superior	Federal
Menezes	Magistério na educação superior	
Castilho	Magistério na educação básica e superior	
Bezerra	Magistério na educação básica	Municipal, estadual e federal

Fonte: Currículo Lattes.

Pelas informações coletadas, a maioria das/dos autoras/es, ou seja, quatro, conta com experiência na educação básica sendo que três, mais uma coordenadora, têm experiência na rede estadual de ensino de Minas Gerais. A partir dessa constatação, pode-se pressupor que as temáticas, questões de pesquisa e referências teórico-metodológicas, além das conclusões das dissertações analisadas expressam aspectos do capital cultural da **condição docente** dos professoras/es da educação básica da rede estadual de Minas Gerais. Esse pressuposto é importante por atribuir legitimidade às inferências que são feitas neste estudo sobre a realidade do *ser* e do *estar* docentes.

Isso posto, interessa também atentar para os fatos de que, tal como indicam os títulos das dissertações, verificam-se as considerações a seguir.

Ao abordarem conteúdos do campo da *Tecnologia e Educação*, as dissertações tratam não apenas dos recursos computacionais, mas de vários outros englobados no amplo grupo das TICs. Além disso, sinalizam-se duas abordagens: uma que lida com os conteúdos como recursos de ensino e outra

como conteúdos propriamente ditos que são objeto de aprendizagem. No caso da informática, esta aparece nos títulos das dissertações como um recurso, uma ferramenta no ensino e, portanto, indo ao encontro da denominada informática educacional.

Assim, pode-se considerar que a **condição docente** das/dos professoras/es da educação básica da rede estadual de Minas Gerais: envolve vários conteúdos do capital cultural do campo da *Tecnologia e Educação*; implica um tratamento diferenciado de conhecimentos tratados ora como recursos de ensino, ora como conteúdos a serem aprendidos pelo corpo discente.

Além do exposto, a questão da inclusão passa a estar presente em título de dissertações de 2017, reiterando aspecto da evolução do campo da *Tecnologia e Educação*, quando presente na **condição docente** estudada. Indo ao encontro da propriedade de dinamicidade da **condição docente**, pode-se reafirmar que ela sofre determinação por parte da evolução do conhecimento presente na mediação da interação professora/professor-aluno, no processo de ensinar e aprender.

Os conhecimentos do campo da Tecnologia e Educação presentes na mediação da interação professora/professor-aluno na condição docente

Temáticas e vocabulário técnico

As temáticas das dissertações indicadas no quadro 04 evidenciam a predominância de temas relacionados ao campo da educação em si mesmo considerado com um total de dez referências, envolvendo: práticas pedagógicas, formação de professoras/es (duas citações), políticas públicas educacionais, aprendizagem significativa, formação continuada, educação básica, ensino de astronomia, escola não referência e trabalho docente. O campo da Tecnologia em si mesmo aparece em segundo lugar, com um total de sete referências relativas à/ao(s): inclusão digital, tecnologias digitais, interface gráfica, recursos computacionais, ferramentas tecnológicas, redes de informação, laboratório de informática.

Quadro 04 – Autoras/es e temáticas/palavras-chave das dissertações

Lima	metáfora; analogia; linguagem, interface gráfica; aprendizagem significativa.
Fialho	tecnologia em aulas de biologia; programa escola referência; escola não referência.
Costa	formação de professoras/es; tecnologia na educação; projetos e desenvolvimento profissional.
Menezes	ensino de astronomia; recursos computacionais; formação continuada; educação básica.
Bezerra	ferramentas tecnológicas; redes de informação; laboratório de informática.
Castilho	trabalho docente; novas tecnologias e educação.
Richitelli	práticas pedagógicas; inclusão digital; formação de professoras/es; políticas públicas educacionais; tecnologias digitais.

Fonte: Textos das dissertações.

Quanto à integração da tecnologia com a educação, no campo interdisciplinar da *Tecnologia e Educação*, têm-se apenas três referências relativas à(s): tecnologia na educação, tecnologia em aulas de biologia, novas tecnologias e educação. E, em termos de projetos nesse campo, constata-se a menção a dois deles: programa escola referência e outro relativo ao “desenvolvimento profissional”.

Pelo exposto, pode-se inferir, inicialmente, que as/os professoras/es da educação básica na rede estadual de Minas Gerais enfatizam menções a conhecimentos do campo da educação, independentemente do fato de os recursos didático-pedagógicos que utilizam na docência estarem mais vinculados a outros campos de conhecimento. Assim a **condição docente** das/dos professoras/es da educação básica na rede estadual de Minas Gerais não se expressa por aspectos do capital cultural do campo da *Tecnologia e Educação*, mesmo quando se trata da docência nesse campo, no contexto da divulgação dos estudos nele situados. A **condição docente** aqui estudada envolve um ser docente que prefere se apresentar como sendo um sujeito produtor e consumidor prioritariamente no campo da educação, na divulgação dos seus estudos.

Isso sem desconsiderar, obviamente, a suposta aparente contradição, ao se verificar que há o predomínio do campo da *Tecnologia e Educação* quando se acrescenta, à análise dos títulos e das palavras-chave das dissertações, a análise dos termos presentes nas questões pesquisadas tal como mostram os quadros 05 e 06.

Quadro 05 – Questões de pesquisa nas dissertações

Títulos	Questões
Metáforas e interfaces gráficas: contribuições para uma aprendizagem significativa da informática	Como as analogias e metáforas podem contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem da informática e qual a percepção dos usuários para as representações metafóricas inseridas nas interfaces gráficas bem como para a terminologia específica da linguagem computacional?
TIC's nas aulas de biologia: um olhar sobre duas escolas públicas mineiras	Como as práticas pedagógicas de professores de Biologia de ensino médio têm respondido às demandas colocadas pela sociedade contemporânea para a escola? Como as TIC's são utilizadas, de forma a contribuir para a aprendizagem, em aulas de biologia?
Projetos e desafios em busca de novas práticas pedagógicas: estudo de caso em duas escolas estaduais de Minas Gerais	Como os profissionais da escola percebem a transformação provocada pela informática na escola e nos processos pedagógicos e como essa transformação afetou seus trabalhos na identificação de recursos tecnológicos para a solução de problemas de aprendizagem? Em que medida o profissional de educação tem consciência da necessidade de expor seus alunos a outros contextos de aprendizagem além da sala de aula As propostas dos projetos “Escolas em Rede” e “Escolas Referência” provocaram alguma ruptura na dinâmica interna da escola ou mudança de postura em relação ao uso da tecnologia? Quais fatores subjazem à dinâmica escolar que interferem na implantação de projetos de inovação educacional?
Tecnologia no ensino de astronomia na educação básica: análise do uso de recursos computacionais na ação docente	Questão central e que julgamos relevantes ao trabalho docente com tais recursos: como os recursos computacionais se configuram no espaço escolar? De que forma os professores usam esses recursos em seu trabalho docente? Quais fatores contribuem ou dificultam a inserção, pelos professores, desses recursos na prática docente? São resguardadas condições para que os docentes se aproximem dos recursos computacionais de modo a compreendê-los para usá-los com propriedade em sua prática?
As TIC's nas aulas de geografia: seus usos no EF II nas escolas públicas estaduais de Uberlândia (MG)	Quais as condições do uso das TIC's (computadores e internet) em escolas estaduais; Quais escolas estaduais possuem laboratórios e se eles estão sendo ou não utilizados? Como é o uso das TIC's por professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental II (metodologias utilizadas, dificuldades encontradas e resultados do aprendizado)?
As implicações e o impacto para o trabalho docente com as novas tecnologias na escola.	Quais são os desafios e possibilidades do uso de novas tecnologias nas escolas? Quais as implicações e o impacto para o trabalho docente com a inserção das novas TIC's dentro da escola?
Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública	Como as políticas públicas de inclusão digital estão contribuindo com a formação e com as práticas pedagógicas de quatro professores em relação à integração das tecnologias digitais?

Fonte: Textos das dissertações.

Aliás, não poderia ser de outra forma: as questões de pesquisa levantadas por professoras/es, quando se propõem a pesquisar no campo da *Tecnologia e Educação*, contam com vocabulário técnico desse campo. Além disso, as questões sinalizam os momentos históricos em que se discutem aspectos da tecnologia na educação. Isso corrobora, em outras palavras, que a **condição docente** tem um caráter dinâmico.

Nessa direção, o uso dos termos “informática” e “computadores” na educação, historicamente vinculados, sobretudo, aos cinco centros-piloto de informática na educação e ao denominado projeto educom, sofre, pouco a pouco, um movimento de expansão (TICs) e retração (tecnologias digitais). E pelo desvelamento cada vez maior da exclusão societária nos mais variados setores da formação social brasileira, passa-se a mencionar no campo em pauta a expressão “inclusão digital”.

Quadro 06 – Termos dos campos de conhecimento focalizados nos títulos, palavras-chave e questões pesquisadas

Ano da defesa (em décadas de 2000 e 2010)	07	08	09	09	15	16	17
EM TECNOLOGIA							
Tecnologias digitais							X
Interface gráfica	X						
Linguagem computacional	X						
Recursos computacionais				X			
Laboratório de informática					X		
Ferramentas tecnológicas					X		
Redes de informação					X		
EM EDUCAÇÃO							
Formação de professores			X				X
Ação docente, prática docente, trabalho docente.				X		X*	
Prática pedagógica, novas práticas pedagógicas.		X	X				X
EM TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO							
Políticas para inclusão digital							X
Tecnologia na educação, no ensino, em salas de aula.		X	X	X			

Novas tecnologias em salas de aula; na escola, em educação.		X				X	
TICs na educação, nas aulas, na escola.		X**			X***		
Informática na escola			X				
Aprendizagem da informática	X						
PROJETOS EM TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO							
Projetos e desenvolvimento profissional			X				
Escola Referência		X					
Escola em Rede			☆				
Projetos de inovação educacional			☆				

Fonte: Textos das dissertações.

X = indicação apenas nas palavras-chave; ☆ = indicação apenas nas questões.

*A autora se utiliza da expressão trabalho docente e seu referencial teórico é o materialismo histórico-dialético.

**A autora esclarece sobre a grande gama de TICs e propõe uma classificação: recursos de informática, eletrônicos de uso pessoal, recursos didáticos, recursos audiovisuais. Faz referência a: mundo tecnológico, espaço cibernético, sistema informatizado, *web*, formação tecnológica.

***O autor especifica computadores e *Internet* em TICs.

Aspectos teórico-metodológicos das dissertações

Ao adensar as conclusões relativas aos conhecimentos do campo da *Tecnologia e Educação* como um saber que professoras/es contam com ele na mediação da interação professora/professor-aluno na **condição docente**, têm-se os aspectos teórico-metodológicos das dissertações, tal como indicados no quadro 07 e na tabela 01.

Quadro 07 – Aspectos metodológicos, tal como indicados nas dissertações, indicados por autoras/es.

Autora/or	Aspectos metodológicos
Lima	Estudo descritivo exploratório; questionário de avaliação (escala Likert); grupo focal.
Fialho	Abordagem qualitativa; entrevista; observação de aulas; conversa; diário de campo.
Costa	Abordagem qualitativa; estudo de caso; questionário; entrevista; observação direta e passiva.
Menezes	Abordagem qualitativa; questionário.
Bezerra	Análise documental; questionário; entrevista; observação.
Castilho	Pressupostos do materialismo histórico-dialético; entrevista; observação; diário de campo.
Richitelli	Abordagem qualitativa; análise documental; pesquisa bibliográfica; estudo de caso; questionário; entrevista; observação da escola.

Fonte: Textos das dissertações.

Pelas informações e dados apresentados e pela análise dos textos das pesquisas, pode-se acrescentar sobre a **condição docente** que: no âmbito da pesquisa, o *ser* e o *estar* de professoras/es da educação básica na rede estadual de Minas Gerais envolvem mais familiaridade com referenciais metodológicos em nível de abordagem, procedimentos, técnicas e recursos de investigação (etnográficos), do que em nível teórico-conceitual de caráter geral (por exemplo, materialismo histórico-dialético). E esses referenciais são tratados, a rigor, de forma desvinculada das suas raízes epistemológicas. Um comentário importante: na dissertação com base no materialismo histórico dialético, aparece, já na questão, a menção ao trabalho docente, reiterando a presença da categoria trabalho tão cara a esse referencial.

Tabela 01 – Frequência dos aspectos metodológico nas dissertações: fundamentos, tipo geral de pesquisa, abordagem, procedimentos/técnicas e recursos

Aspecto	F
Materialismo histórico-dialético	1 cada
Estudo descritivo exploratório	
Estudo de caso	2 cada
Análise documental	
Pesquisa bibliográfica	1
Abordagem qualitativa	4
Entrevista	5 cada
Observação	
Questionário e questionário de avaliação (escala Likert)	
Grupo focal	1
Conversa	
Diário de campo	2

Fonte: Textos das dissertações.

A análise das fontes bibliográficas das dissertações (tabela 02 e quadros 08 e 09) completa o exposto.

Tabela 02 – Fontes bibliográficas nas dissertações.

Nº de títulos	Nº de citações	
	Por título	Total
382	1	382
020	2	040
006	3	018
001	4	004
Total 409	Total 444	

Fonte: Referências bibliográficas das dissertações.

Quadro 08 – Fontes bibliográficas com quatro ou três citações nas dissertações

Título	Referência autoral*
Novas tecnologias e mediação Pedagógica	Moran, J. M. Masetto, M.T. Beherens, M.A.
Educação: um tesouro a descobrir	Delors, J. (Ed.).
O computador na sociedade do Conhecimento	Valente, J.A. (Org.).
A inteligência coletiva	Levy, P.
Pedagogia da autonomia	Freire, P.
Pedagogia do oprimido	
A sociedade em rede	Castells, M.

Fonte: Referências bibliográficas das dissertações.

Pelos dados e informações apresentados, constata-se a presença de uma ampla e variada gama de referências autorais, nas pesquisas realizadas (409 títulos, com 444 citações). Isso pode sinalizar as alternativas a seguir que podem não ser exclusivas entre si: a **condição docente** estudada envolve um sentimento de insegurança acadêmica do *ser* e do *estar* docentes, no campo da pesquisa, sentimento este que se expressa pela quantidade de fontes bibliográficas que as professoras/es pesquisadoras/es mencionam. Essas fontes, no entanto, não são objeto de uma síntese qualitativa de referenciais teórico-metodológicos a serem utilizados na metodologia e nos fundamentos teórico-conceituais das pesquisas conduzidas por elas/es;

OU

a **condição docente** estudada conta com a presença de um grande conjunto de bens culturais produzido e consumido por sujeitos históricos, nos diferentes campos de conhecimento, no caso, o da *Tecnologia e Educação*, expressando posições teórico-conceituais diferentes que nem sempre seriam tratadas ou percebidas como tal. De qualquer forma, nesse conjunto, são reconhecidas certas referências autorais, embora poucas, que teriam o caráter de hegemonia em um dado campo de conhecimento. Em *Tecnologia e Educação*, destacam-se Valente, PierreLevy e Castells, não sem o destaque de autoras/es do campo da educação, como: Freire; Moran, Masetto e Beherens.

Quadro 09 – Referências autorais com quatro ou mais títulos diferentes, considerando-se o primeiro autor, quando há mais de um para um mesmo título, nas dissertações

Referência	Títulos	Campo de conhecimento predominante
Moran, J. M.	10	Tecnologia/Tecnologia e Educação
Almeida, M. E. B.	08	
Kenski, V.	08	
Levy, P.	05	
Pretto, N.	04	
Brasil	36	Políticas públicas
Minas Gerais	04	
Saviani, D	06	Filosofia da educação, Formação de professoras/es, Pedagogia, Políticas públicas, Categoria trabalho.
Nóvoa, A	05	Formação de professoras/es
Masetto, M.	04	Docência universitária

Fonte: Referências bibliográficas das dissertações.

Parece interessante o fato de que em todo o conjunto de autoras/es com quatro ou mais títulos diferentes é expressiva a citação de Brasil e Minas Gerais (40 no total). Isso permite afirmar que a **condição docente** aqui pesquisada é determinada sobremaneira pelas políticas públicas.

A interação professora/professor-aluno e o trabalho docente de ensinar e aprender

A partir da análise desses dois outros aspectos da **condição docente**, com base nas pesquisas das dissertações que fazem parte deste estudo, acrescentam-se novas propriedades do conceito em pauta. Essas ficam bem evidenciadas nas questões e nos achados das pesquisas mencionadas.

Assim, verifica-se que, nessas pesquisas conduzidas no campo da *Tecnologia e Educação*, em geral abordam-se vários aspectos que podem ser organizados em três grupos: percepções e sentimentos das/dos professoras/es em relação à tecnologia e educação; relação dos recursos tecnológicos com a dinâmica geral da escola, com a aprendizagem discente e com a formação docente; e o uso em si dos recursos tecnológicos no trabalho docente, em termos didático-pedagógico, administrativo e de condições físico-materiais e econômico-financeiras.

Os dois primeiros vão ao encontro da propriedade interacional da **condição docente**. Neste caso, constata-se modificações nas relações entre professoras/es, alunos, pais, e a escola e sociedade. Quanto ao *ser* docente, verifica-se uma apreensão das/dos professoras/es em termos da integração dos recursos tecnológicos na escola e no processo de ensino. Pode-se afirmar que há um olhar cuidadoso em relação ao processo de aprendizagem discente com o uso das tecnologias em questão. Acrescenta-se a isso certa hostilidade na interação professora/professor-aluno e entre os próprios discentes. Estes, pertencentes a uma geração inserida no universo das novas tecnologias, demandam do corpo docente a atualização de seus conhecimentos e a sua qualificação para o uso desses recursos. Já o corpo docente sente certa insegurança na interação em pauta, a despeito do seu compromisso com a aprendizagem discente. Verifica-se, ainda, que aulas com o uso das *novas tecnologias* são mais atrativas para os alunos do que as aulas meramente expositivas em ambiente tradicional.

A partir dessas constatações pode-se inferir que a propriedade interacional da **condição docente** estudada, em suas mediações, implica relações da docência com o contexto social mais amplo e relações entre pessoas de gerações diferentes – o que pode envolver sentimentos de apreensão, insegurança e hostilidade.

Finalmente, o tratamento do uso em si dos recursos tecnológicos no trabalho docente, tal como se apresenta nas pesquisas das dissertações, desvela, entre outros aspectos:

- a formação docente não tem incluído a formação demandada, até pelos discentes, para o uso das *novas tecnologias* como recursos didático-pedagógicos;
- as políticas públicas no campo da *Tecnologia e Educação* deixam a desejar em termos de preparação da escola para a implementação dessas políticas e dos programas que lhes correspondem;
- há dificuldades na gestão do tempo para inserção das TDICs nas atividades escolares;
- ocorrem descompassos entre a cobrança dos gestores educacionais e a realidade do trabalho docente;
- as escolas carecem de infraestrutura que favoreça o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender com boa qualidade, pela falta de equipamentos, pelo caráter obsoleto dos equipamentos os quais também carecem de manutenção, e por divergências sobre investimento em infraestrutura tecnológica;
- o corpo docente encontra-se sem estímulo e desmotivado para o trabalho, em um contexto de: desinteresse do corpo discente pela aprendizagem, sobrecarga de trabalho, baixos salários, falta de apoio pedagógico e de políticas de valorização docente. Com isso, não aderem a aulas que lhes são disponibilizadas no campo da *Tecnologia e Educação*.

Assim, a **condição docente** de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais envolve um trabalho precarizado em que professoras/es se sentem desmotivadas/os, sem formação de boa qualidade, em um ambiente potencialmente adoecedor, com sentidas injustiças e condições físico-materiais e econômico-financeiras insatisfatórias.

Finalmente, as propriedades da interação professora/professor-aluno e do trabalho docente, na prática do campo da *Tecnologia e Educação* no processo de ensinar e aprender nas escolas, indicam que: os aspectos fenomênicos da **condição**

docente no mencionado campo reiteram propriedades gerais da **condição docente** bastante conhecidas e vivenciadas na/pela prática docente em Minas Gerais e no país.

Síntese provisória sobre o conceito de condição docente

Retomam-se aqui, de forma sintética, as propriedades do **conceito de condição docente** evidenciadas neste estudo e que vão ao encontro do objetivo de contribuir para a compreensão/construção desse conceito.

Em primeiro lugar, pode-se afirmar, nos limites deste estudo, que a realidade da docência de professoras/es da educação básica da rede estadual pode ser compreendida a partir daquelas propriedades ou características identitárias que foram expressas na formulação conceitual apresentada neste estudo sob a denominação de **condição docente**. Essas propriedades e a sua conteudização construída pela análise das sete dissertações no campo da *Tecnologia e Educação* que fizeram parte do presente estudo encontram-se evidenciadas naquelas inferências apresentadas no decorrer deste texto.

De início fica claro que: os conhecimentos na realidade histórica e intencional da docência em pauta assume características próprias sendo tratados como recurso ou conteúdo de ensino no processo de ensinar e aprender. Além disso, o tratamento do conhecimento é condicionado pela sua evolução sócio-histórica, o que vai ao encontro da afirmação da determinação histórica da **condição docente**. Assim, em termos de **condição docente** de professoras/es da educação básica da rede estadual de Minas Gerais, tem-se que essa simbolização expressa o fenômeno da docência:

- em que está presente uma abordagem própria de conhecimentos tratados ora como recursos de ensino, ora como conteúdos a serem aprendidos;
- que sofre determinação por parte da evolução do conhecimento.

Além disso, o conceito de **condição docente** envolve a/o professora/professor como um sujeito histórico que se reconhece como produtora/produtor e consumidora/consumidor de conhecimentos, sobretudo,

do campo da educação. Isso independentemente dos campos aos quais se referem os conhecimentos que estão presentes na mediação professora/professor-aluno, no processo de ensinar e aprender. Dessa forma, pode-se afirmar também que **o conceito de condição docente** envolve um *ser* docente que prefere se apresentar como sendo um sujeito produtor e consumidor prioritariamente do campo da educação, quando se trata da divulgação dos seus estudos.

Em relação à produção de conhecimentos no âmbito da pesquisa científica, pode-se afirmar ainda a sinalização de que o fenômeno da **condição docente** aqui estudado implica maior familiaridade por parte de professoras/es com referenciais metodológicos em nível de abordagem, procedimentos, técnicas e recursos de investigação (etnográficos), do que em nível teórico-conceitual de caráter geral. E esses referenciais são tratados, de certa forma, como desvinculados das suas raízes epistemológicas.

Finalmente, completando as propriedades do **conceito de condição docente** mencionadas, pode-se supor, pelo menos em relação ao campo da *Tecnologia e Educação*, que a **condição docente**, nos limites deste estudo, expressaria uma realidade da docência pela qual professoras/es parecem ter sua segurança acadêmica suportada pela referência que fazem a um conjunto amplo e variado de fontes bibliográficas que se referem a possíveis suportes teórico-conceituais das pesquisas. Ao lado disso, essa referência expressaria, de fato, a existência de posições teórico-conceituais diferentes, dignas de menção, as quais, no entanto, nem sempre são tratadas ou percebidas como tal, nas pesquisas em pauta. De qualquer forma, nesse conjunto, são reconhecidas certas referências autorais, embora poucas, que teriam o caráter de hegemonia em um dado campo de conhecimento. Nesse caso, a **condição docente** mostra-se influenciada sobretudo pelas políticas públicas.

As propriedades da **condição docente** explicitadas são ampliadas quando se discutem a questão da interação professora/professor-aluno, considerada característica essencial da docência, e a questão do trabalho humano no processo de ensinar e aprender.

Nessa direção, a propriedade interacional da **condição docente** e a de envolver o trabalho humano em sua dimensão laboral e intencional encontra-se

conteudizada por duas outras características, pois:

- implica relações da docência com o contexto social mais amplo e relações entre pessoas de gerações diferentes o que pode envolver sentimentos de apreensão, insegurança e hostilidade, entre elas;
- envolve um trabalho precarizado, em que professoras/es se sentem sem motivação, não contam com formação ampla de boa qualidade, em um ambiente potencialmente adoecedor, com injustiças e condições físico-materiais e econômico-financeiras insatisfatórias.

Para teminar, registra-se que os achados do presente estudo vão ao encontro daquele **conceito de condição docente** apresentado anteriormente neste relatório, com sua conteudização, considerando-se o campo da *Tecnologia e Educação*. No entanto, essa conteudização fica apresentada no presente estudo como uma nova hipótese de trabalho para outras pesquisas sobre a temática em pauta.

Referências

AGUIAR, Cristiane Pereira de; CALIGIORNE, Darsoni de Oliveira. “Fototirinha”: prática pedagógica de mobilidade por meio de dispositivos móveis. In: Simpósio Nacional sobre Cultura Escrita Digital, 2., 2021, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2021. p. 35.

BEZERRA, Djalma Vieira. **Tecnologias da informação e comunicação nas aulas de geografia**: seus usos no ensino fundamental II nas escolas públicas estaduais de Uberlândia – MG. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

_____. **O campo científico**. In: Ortiz, R. (Org). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983b.

CASTELLS, Manuel. Fim de milênio. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (v. 3: A era da informação: economia, sociedade e cultura).

_____. O poder da identidade. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a (v. 2: A era da informação: economia, sociedade e cultura).

_____. A sociedade em rede. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b. (vol.1: A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CASTILHO, Andressa Garcia. **As implicações e o impacto para o trabalho docente com as novas tecnologias na escola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COSTA, Beatriz. **Projetos e desafios em busca de novas práticas pedagógicas**: estudo de caso em duas escolas estaduais de Minas Gerais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Departamento de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DANTAS, Dina Maria Pinheiro. **SEM²**: uma proposta metodológica para o uso dos softwares na educação. Orientador: Hermínio Borges Neto. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, saberes e trabalho docente. *In*: Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade, 5., 2014, Belo Horizonte: UFMG. **Mesa redonda**. Formação de professores, saberes e trabalho docente. Belo Horizonte: UFMG.

FANFANI, Emilio Tenti. Condição docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. **A prática pedagógica e as tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de Biologia**: um olhar sobre duas escolas públicas mineiras. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

GOODE, William Josiah; HATT, Paul K. Elementos básicos do método científico: conceitos. *In*: GOODE, William Josiah; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1969. p.55-73.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LIMA, Niuza Eugênia do Amaral. **Metáforas e interfaces gráficas:** contribuições para uma aprendizagem significativa da informática. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Departamento de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MENEZES, Leonardo Donizette de Deus. **Tecnologia no ensino de astronomia na educação básica:** análise do uso de recursos computacionais na ação docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A reconstrução da didática:** elementos teórico-metodológicos. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993a.

_____. Avaliação e perspectivas na área da educação - Educação e informática. *In:* Reunião Anual da ANPEd, 16., 1993, Porto Alegre. **Apresentação de Trabalho** [...]. Porto Alegre: ANPEd, 1993b.

_____. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, , n. 18, set, out. nov. dez., p. 101-1007, 2001.

RICHITELI, Aurélio Alberto. **Políticas para a inclusão digital:** práticas e possibilidades na escola pública. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai/ago., 2007. VALENTE, José Armando. **Por que o computador na educação.** Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Texto 14: Uma análise da condição docente a partir de pesquisas sobre formação continuada e desenvolvimento profissional de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Pesquisadoras responsáveis pela escrita desta parte do relatório: Maria José Batista Pinto Flores; Iris Alves de Oliveira Figueiredo; Poliana Aparecida Gomes Dias; Silvia Conceição Rocha Manoel.

Nesta parte do relatório, abordamos pesquisas realizadas no período de 2008 a 2018 que tiveram como objeto de estudo a formação continuada e o desenvolvimento profissional de docentes na rede estadual de Minas Gerais. Foram localizados oito trabalhos, dos quais, seis foram incluídos nas análises. Dois trabalhos foram descartados após identificação de “não adequação”; um por ser originário de mestrado profissional e outro por ter como público docentes de outra rede de ensino. Os seis trabalhos incluídos são dissertações de mestrado defendidas em instituições de ensino superior públicas (05) e privada (01), universidades e institutos federais, todos localizados em Minas Gerais. Algumas pesquisas foram realizadas por docentes da própria rede estadual, ou seja, elas/eles estavam em um processo de titulação e em formação continuada em um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Para a análise das fontes, recorreu-se a chave de leitura compartilhada coletivamente pelo grupo de pesquisa que proporcionou uma organização e sistematização dos dados em dois eixos: um contextual, voltado para a localização espaço-temporal da produção do conhecimento e outro, denominado de “questões analíticas”, que buscava identificar a natureza do objeto de estudo em cada dissertação e as dimensões teóricas e metodológicas elegidas para tal.

Esse percurso conduziu ao estudo das dissertações e permitiu desvelar dimensões da **condição docente** nas pesquisas sobre formação continuada e o desenvolvimento profissional docente na rede estadual de Minas Gerais, problematizando as dissonâncias entre esses processos e a questão da condição docente nessa rede de ensino.

Caracterização das produções sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente

Os trabalhos analisados abrangeram sujeitos docentes em processos de formação continuada atuantes no ensino fundamental (anos iniciais e finais) e uma maioria do ensino médio. Ao considerar o foco na rede estadual de Minas Gerais, era mesmo esperado que a maioria das/dos professoras/es trabalhasse no ensino médio, visto que, na distribuição administrativa dos níveis de ensino no Brasil, cabe aos estados, preferencialmente, a responsabilidade pela oferta do ensino médio.

Quatro pesquisas foram realizadas no ambiente das escolas em que trabalham as/os docentes e as demais não especificaram o local. Elas abarcaram professoras/es de diferentes municípios de Minas Gerais, como: Belo Horizonte, Juiz de Fora, Machado, Ouro Preto, Uberlândia e Viçosa.

A abordagem qualitativa foi predominante nas investigações realizadas e tiveram uma diversidade de procedimentos de coleta de dados, sendo poucas com cruzamento de mais de um procedimento na mesma pesquisa. Foram relatados os seguintes procedimentos: estudo de caso, pesquisa intervenção, questionário, entrevistas, sessões reflexivas, pesquisa documental, observação participante.

Tendo como foco a análise de programas e práticas de formação continuada instituídas com e entre professoras/es, os trabalhos basearam-se em uma literatura especializada em que predominou a tendência crítico-reflexiva da formação de professoras/es, ou seja, autoras/es que privilegiaram o entendimento da aprendizagem da docência a partir da reflexão sobre a prática. Uma/Um dos autoras/es mais citados foi António Nóvoa (1991), referenciado no livro *“Os professores e sua formação”* (Nóvoa; 1991), obra que traz as/os principais autoras/es internacionais que têm influenciado significativamente a produção de conhecimento sobre formação docente no Brasil na perspectiva do prático reflexivo. A outra autora é Bernadete Gatti, principalmente seu trabalho junto com outras autoras (Marli André e Elba Barreto) sobre o estado da arte de políticas docentes no Brasil, publicado em 2011. Ela também tem sido uma autora referente no campo da formação docente no Brasil com condução de significativos estudos empíricos nacionais vinculados à UNESCO.

Metade das dissertações fundamenta os estudos e defende a teoria da atividade – teoria histórico cultural para as práticas de formação continuada. Há também um esforço na maioria dos trabalhos em torno do discernimento sobre os conceitos de formação docente, formação continuada e desenvolvimento profissional.

Consideramos que essa recorrência conceitual, assim como a fundamentação teórica, reforçam a questão da formação docente (inicial e continuada) como uma categoria significativa da **condição docente**. Tal como exposto por Tenti Fanfani (2005), entendemos que a noção “condição docente” envolve uma compreensão da docência em sua complexidade, pois permite uma análise que não se delimita ao escopo teórico de abordagens da profissionalização baseada em tipos ideais. Segundo esse autor:

A docência existe como realidade objetiva (pessoas que ganham sua vida ensinando em instituições escolares oficiais ou reconhecidas pelo Estado). Pode-se estudar suas características tais como gênero, idade, antiguidade, títulos que possuem, estado civil, renda, bens que possuem etc. Mas, além de possuírem esses atributos, existem também como sujeitos capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem. Por isso, quando se quer estudar a “condição docente”, deve-se incluir, no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas etc (Fanfani, 2010, p. 1).

Sendo abrangente, o conceito “condição docente” não ignora os fatores objetivos que constituem faces da docência e ao mesmo tempo incorpora dimensões socioculturais que permitem uma leitura atenta aos condicionantes históricos que interagem com o exercício em si e também com quem o faz, em uma relação dialética entre macro e micro, assim como entre objetividade e subjetividade.

Nessa perspectiva, a formação de professoras/es é uma categoria significativa da **condição docente** porque nela reside a relação com o saber docente e, enquanto campo de conhecimento, a formação indaga desde quais são os saberes próprios da docência até a relação de poder entre quem os detêm, assim como quem os distribuem no universo dessa profissão.

Como é sabido, historicamente, essa é uma das faces frágeis da docência, dado que é um dos ofícios mais antigos e seu estabelecimento intrínseco à relação humana faz com que sua demanda seja dispersa, numerosa, heterogênea e exercitada de

maneira espontânea por muitos. Em razão disso, há uma dificuldade de resguardar os saberes e sua legitimidade a aqueles que formalmente se tornam docentes.

No entanto, conforme aponta Fanfani (2005), um trabalho ou atividade é “profissional” se, entre outras coisas, possui uma qualificação especializada e titulações emitidas pelo sistema educativo formal. Ele assim ressalta:

Cabe señalar que en el origen de los sistemas educativos modernos se registró un gran debate acerca de las necesidad y pertinência de la formación especializada de los docentes y la exigência de los títulos para el ejercicio de la actividad. Los “empíricos” reivindicaban el conocimiento práctico que se adquiría a través de la experiencia, mientras que los que tenían una formación formal (en el exterior o en las incipientes instituciones formadoras de maestros) reivindicaban una espécie de monopolio ocupacional en beneficio de quienes poseían títulos otorgados por instituciones formadoras de docentes. (Fanfani, 2005, p. 61, grifo nosso)

A tensão entre a legitimidade dos saberes e monopólio da titulação e sua repercussão nos processos admissionais é presente no nosso contexto educacional brasileiro, inclusive, nos espaços formais de ensino. Na própria rede estadual de Minas Gerais, tem sido reiterado nos estudos como, por exemplo, o de Amorim e Salerj (2020) e Amorim, Salerj e Barreiros (2018), o fenômeno da contratação de docentes com títulos precários e admitidos nessa mesma condição – como denominam as autoras, uma “superdesignação”.

Mediante esse entendimento, a formação acadêmico-profissional reconhecida pela legislação brasileira em licenciaturas específicas para formação docente em nível superior não tem sido suficiente para uma legitimidade incontestável dessa face da **condição docente** entre nós, restando-nos muitos desafios a serem enfrentados por meio de estudos, políticas e práticas a favor desse reconhecimento.

Ao mesmo tempo, titulação, formação acadêmico-profissional e delimitação de saberes formais não encerram um entendimento de formação docente ou a formação de qualquer outro profissional no mundo globalizado, marcado por mudanças constantes nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Daí a compreensão do conceito de formação continuada e desenvolvimento profissional como categorias pertinentes à conceituação de **condição docente** no

escopo da formação de professoras/es.

Formação continuada e desenvolvimento profissional são dois conceitos convergentes, mas que não se confundem. Para Imbernón (2009), a formação de professoras/es constitui um elemento importante do desenvolvimento profissional docente, mas não o único responsável. O desenvolvimento profissional compreende um processo contínuo de melhoria da condição docente incorporando diversos elementos inerentes, tais como: carreira, condições de trabalho e outros.

Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

As pesquisas analisadas ressaltam a importância da formação continuada em uma perspectiva crítica, voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional da/do docente e fomentada institucionalmente. Ainda que nem todas se relacionem teoricamente com o conceito de desenvolvimento profissional, não despreza o entendimento de um processo contínuo de aprendizagem da docência ao longo das suas experiências e práticas. Também não desvincula o entendimento da formação continuada como um direito das/dos docentes associado à valorização das/dos profissionais da educação tal como previsto na LDB 9.394/95.

Nessa direção, concordamos com Diniz-Pereira (2019) que situa a compreensão conceitual de desenvolvimento profissional docente em um estado de disputa no campo da formação de professoras/es. Esse autor ressalta a importância do termo como um conceito capaz de dar sentido à necessária superação da dicotomia que persiste tanto nas pesquisas sobre formação docente quanto na prática de formar professoras/es que dissociam formação e trabalho e, ainda, segmenta a formação docente em etapas incomunicáveis entre si. Assim mesmo, Diniz-Pereira (2019) sinaliza que ele não é um termo novo, sendo recorrente há mais de uma década na literatura especializada internacional.

Para Diniz-Pereira (2019), em diálogo com outros autores como, por exemplo, Marcelo García (2009), o desenvolvimento profissional docente reforça o princípio da indissociabilidade entre a formação e o trabalho docente, isto é, se garantidas as condições adequadas para a realização de seu trabalho. Do contrário, poderíamos assumir uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece

devido às/aos professoras/es e sua suposta “má formação”.

Day (1999) afirma que “[...] o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (Day, 1999, p. 15).

Nessa perspectiva, nos chamou atenção o fato de somente uma dissertação (Couto, 2016) problematizar as condições precárias de trabalho das/dos docentes da rede estadual como empecilho para a formação continuada, embora todas as demais tenham reafirmado falta de condições (tempo, espaço) para participação das/dos docentes nos processos de formação.

Essas análises são fundamentais para entender o desenvolvimento profissional como elemento da **condição docente** que não se furta das dimensões subjetivas, mas que não se estrutura apenas nestas para sustentar o entendimento da docência. O trabalho em si e as condições de trabalho garantidas institucionalmente interagem de maneira significativa no desenvolvimento profissional e na condição docente.

A formação continuada, tratada como “formação permanente” por Tenti-Fanfani (2005), constitui uma demanda crescente em todos os campos profissionais. Segundo esse autor, “[...] *aun cuando se trata de un campo laboral relativamente protegido de las exigencias de la “competitividad”, la docencia también debe responder a una demanda creciente de formación inicial y permanente de diverso tipo*” (Fanfani, 2005, p. 67, grifo nosso).

Na análise de sua pesquisa empírica realizada com professoras/es de diferentes países da América Latina, esse autor assinalava que a formação continuada das/dos docentes oscilava entre políticas de introdução de inovações educativas propostas pelos sistemas de ensino à oportunidades de cobrir *déficits* de formação inicial (Fanfani, 2005, p. 73).

Tais perspectivas mostram uma concepção muito restrita de formação continuada voltada para uma visão compensatória que lida com os saberes docentes como uma falta a ser suprida ou superada. Tal concepção centra-se, portanto, no indivíduo e desvincula de uma noção potencial de desenvolvimento profissional.

A esse respeito, Imbernón (2011) expõe que a formação continuada deve “[...] fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática” (Imbernón, 2011, p.

49).

As pesquisas analisadas abrangeram experiências distintas, tais como: programas de formação inicial e continuada do governo federal (PIBID) (Martins, 2017); programa do governo estadual de incentivo à formação continuada (Edital Fapemig-2012) (Couto, 2016); programa do governo estadual de formação continuada em inclusão digital (Silva, 2009); práticas de formação continuada nas escolas promovidas pelo próprio coletivo docente nas reuniões pedagógicas (Brazier, 2017); práticas de pesquisa-formação baseada em parceria entre docentes e docente investigador (Germanos, 2016); bem como efeitos de práticas de gestão sobre a formação continuada das/dos próprias/os docentes que ocupam função de direção (Rodrigues, 2008).

Em todas elas, relatam-se efeitos positivos da formação continuada sobre o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional explicitados nos diversos depoimentos de docentes que vivenciaram o processo formativo. Também se verifica nas pesquisas uma tendência predominante de defesa da escola como *lócus* de formação continuada e a relevância da/do professora/professor como protagonista nesse processo.

Das três experiências provenientes de programas governamentais, apenas uma sinaliza uma formação descontextualizada. Silva (2009) fez as seguintes considerações sobre a análise do programa de formação continuada voltado para inclusão digital:

Há ainda um caráter de verticalização na implantação do projeto, considerando que, em nenhum momento, a política dialoga com a realidade dos professores e de suas escolas de origem, ocasionando um distanciamento entre o programa da SEE-MG e as reais demandas das instituições de ensino e educadores da rede estadual (Silva, 2009, p. 06).

O outro trabalho analisado que teve como foco a experiência de um programa que incentivava a participação de professoras/es em projetos de pesquisa financiados pela agência de fomento de Minas Gerais apresentou as seguintes análises:

Os resultados encontrados mostraram que os projetos analisados foram exitosos no tocante à sua implementação e execução, com destaque para as práticas colaborativas desenvolvidas, bem como, no desenvolvimento profissional das bolsistas, por meio da sua inserção nos projetos e reflexões

proporcionadas no processo, permitindo o autoconhecimento, a mudança de suas crenças e no que é ser professor; além de proporcionar a renovação de práticas escolares, como a melhoria no atendimento de famílias e alunos, fortalecimento do trabalho coletivo em detrimento ao trabalho individual e aumento da motivação e do desempenho escolar dos alunos (Couto, 2016, p. 06).

E a outra experiência foi proveniente de um programa federal que articula formação inicial e continuada por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Assim, a pesquisadora concluiu que: “[...] o PIBID tem proporcionado aos professores supervisores envolvidos, uma formação continuada no próprio contexto da escola, concebendo esse espaço como produtor de conhecimentos e valorizando os saberes da experiência do professor” (Martins, 2017, p. 08).

Tais análises mostram a relevância de programas e políticas institucionais no fomento à formação continuada e, ao mesmo tempo, explicitam a possibilidade de estruturar políticas em nível do sistema de ensino com abordagens críticas e progressistas em relação ao entendimento do lugar da/do professora/professor no processo formativo. Ou seja, políticas que operem com a compreensão da/do professora/professor como adulto em desenvolvimento, dotado de interesses e preocupações que vão evoluindo ao longo da sua carreira (Estrela, 2001; Marcelo García, 2009 e outros).

Na mesma direção, as demais pesquisas explicitam práticas potenciais criadas e vivenciadas em nível das escolas por meio de diversas abordagens formativas (investigação-ação, grupos de estudos e experiência de gestão) favorecedoras de uma reflexão sobre e na prática e fortalecedoras de práticas coletivas.

Portanto, elas mostram que concebem a escola como um espaço relevante para uma formação continuada comprometida com o desenvolvimento profissional das/dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva e individual de saberes e práticas, tendo como ideia a escola como um projeto em permanente construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo (Diniz-Pereira, 2019b).

Em acordo com esse entendimento, recorreremos novamente à Imbernón (2011). Para esse autor:

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para satisfação dessas necessidades profissionais (Imbernón, 2011, p.47).

As pesquisas aqui analisadas sinalizam uma convergência entre a discussão teórica sobre formação e desenvolvimento profissional docente e as experiências focalizadas no que diz respeito a uma ruptura com um paradigma de formação centrado somente na ideia de atualização científica, didática e psicopedagógica da/do professora/professor. Pois, das seis dissertações analisadas, apenas uma apresentou uma experiência centrada nessa concepção.

Nesse sentido, essa produção de conhecimento explicitou experiências exitosas e significativas e reforçam a relevância de institucionalizar políticas e práticas de formação continuada junto às/aos docentes da rede estadual de Minas Gerais.

Considerações finais

Para concluir essa meta-análise, retomamos a questão inicial que motivou o nosso grupo de pesquisa: o que sabemos e o que não sabemos sobre a condição docente de professoras/es da rede estadual de Minas Gerais?

Considerando os elementos formação continuada e desenvolvimento profissional como os eixos de análise, verificamos nas pesquisas a realização de experiências potenciais, tanto em programas institucionais, quanto em práticas desenvolvidas pelas/pelos docentes nas próprias escolas, mesmo em condições de trabalho adversas.

As experiências de formação continuada analisadas foram em sua maioria exitosas, apresentaram uma abordagem contextualizada e crítica e incidiram no desenvolvimento pessoal e profissional das/dos docentes, sendo essas/esses os principais sujeitos informantes nas investigações realizadas.

Embora tenham dado esse panorama, cabe indagar o que não sabemos?

De modo geral, as pesquisas não permitem concluir sobre a existência de uma política ou órgão da rede estadual de ensino que seja responsável por fomentar a formação continuada. Também não há evidências sobre o impacto dos processos formativos na carreira docente, seja na progressão ou no salário. Aquelas iniciativas que estão associadas a incentivos financeiros aparecem apenas como bolsas de caráter temporário, ou seja, apenas enquanto se vinculam ao programa.

Nesse sentido, embora os resultados e análises das dissertações evidenciem formação continuada com forte relação ao desenvolvimento profissional docente, podemos perguntar sobre qual dimensão desse desenvolvimento tem sido privilegiada, dada a fragilidade da carreira e condições de trabalhos das/dos professoras/es da rede estadual. Estaria esse desenvolvimento igualmente fortalecido na dimensão coletiva e institucional?

Diante dessa questão, agregamos ainda outra problematização: mesmo trazendo resultados exitosos, dos três programas analisados, apenas um tem persistido no cenário atual e com restrições significativas no seu alcance, o PIBID. Isso nos permite evidenciar descontinuidades nas propostas e inferir sobre uma escala pouco abrangente nas ofertas de programas, considerando o tamanho da rede estadual de ensino de Minas Gerais e a quantidade de professoras/es.

Frente a essas indagações reafirmamos a relevância de institucionalização de políticas e práticas de formação continuada comprometida com uma perspectiva de desenvolvimento profissional pleno e garantida como direito das/dos professoras/es, portanto, a serem assumidas como compromisso de estado e não de governo.

Por fim, concluímos esta parte da meta-análise com essas considerações e afirmando que as dimensões formação continuada e desenvolvimento profissional docente constituem importantes elementos na elucidação conceitual e empírica da **condição docente**.

Referências

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. Professores da Rede Estadual de educação de Minas Gerais (REE/MG): Informações e sugestões aos gestores. Nota Técnica. [online]. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, Ano 5, n.17, 2020. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/professores-da-rede/> Acesso em: junho de 2022.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230053>. Acesso em: 4 mar. 2022.

BRAZIER, Fábio. **A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano**: um estudo de caso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.

COUTO, Henriqueta Regina Pereira. **Desenvolvimento profissional de professores da educação básica inseridos em projetos de pesquisa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2016.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In: Formação permanente de professores*: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019b.

ESTRELA, Maria Teresa, Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n. 1, v. 14, p. 27-48, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414103>. Acesso em: 1 jun. 2022.

Texto 15: A dimensão objetiva da condição docente das/dos professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG): o que se sabe sobre a situação dos designados e os impactos da designação?

Pesquisadoras responsáveis pela escrita desta parte do relatório: Marina Alves Amorim; Ana Luiza Gomes de Araújo; Ana Paula Salej.

ATENÇÃO! O texto desta parte do relatório foi aceito para publicação na forma de artigo na revista **Educação em Foco** da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tem-se a seguir uma VERSÃO MODIFICADA desse artigo. Portanto, em caso de citação de alguma parte específica desse texto, solicita-se acessar diretamente o artigo nesse periódico eletrônico.

O **conceito de condição docente** abriu uma nova possibilidade de avanço nas reflexões que desenvolvemos acerca das/dos professoras/es da REE-MG, no âmbito da Fundação João Pinheiro (FJP), nos últimos anos. Em primeiro lugar, é do nosso interesse a coleta, a sistematização e a análise de informações do governo do estado de Minas Gerais que permitem conhecer a situação profissional das/dos professoras/es da REE-MG, bem como o acompanhamento da sua evolução ao longo do tempo. Além disso, da nossa perspectiva, tais informações não apenas contribuem com o avanço da construção do conhecimento sobre a realidade laboral das/dos professoras/es em questão, mas podem e devem servir para embasar o desenho, a implementação, o acompanhamento e a avaliação de políticas públicas educacionais e de gestão de recursos humanos pelo governo do estado de Minas Gerais, que garantam, às/aos professoras/es da REE-MG, condições de trabalho dignas e condizentes com a missão de escolarizar crianças e adolescentes, e, aos alunos da REE-MG, o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, mas também, ao governo do estado de Minas Gerais, uma atuação efetiva e promotora de justiça social. Com esse espírito, acompanhamos a evolução da distribuição de vínculos de trabalho dos professores da REE-MG, levantamos informações das/dos professoras/es por tipo de vínculo de trabalho (tais como direitos, salários e licenças médicas), e procuramos demonstrar que tudo isso impacta na qualidade da educação, sendo

que uma educação de qualidade é um direito dos cidadãos e um dever do poder público. A apropriação do **conceito de condição docente**, no âmbito do desenvolvimento das nossas pesquisas, permitiu a compreensão de que temos nos dedicado ao estudo de uma dimensão específica da **condição docente** das/dos professoras/es da REE-MG, a sua dimensão objetiva (*estar*). Até então, vínhamos compreendendo o que é, na verdade, uma dimensão de algo como um fenômeno isolado e que não possuía uma outra dimensão inter-relacionada. Isso amplia o nosso horizonte e abre possibilidades de pesquisas futuras, com recortes até então impensáveis.

Esta parte do relatório apresenta o resultado do nosso estudo mais recente, focado na construção de um estado do conhecimento. Buscamos, em primeiro lugar, analisar o banco de dados criado para esta “meta-pesquisa”, identificar quais estudos que compõem esse banco abordam a questão dos vínculos de trabalho das/dos professoras/es, ler e analisar os estudos identificados, para compreender a relação entre vínculo de trabalho e **condição docente** no âmbito da REE-MG. Além disso, considerando as limitações observadas no momento da realização da etapa anterior, limitações essas que exploraremos com mais vagar adiante, nós realizamos um novo levantamento bibliográfico, complementando o banco de dados em questão, para que pudéssemos responder à contento à pergunta sobre o que sabemos sobre a **condição docente** dos professoras/es da REE-MG, considerando os diferentes vínculos de trabalho dessas/es professoras/es. Os estudos levantados nessa nova etapa também foram lidos e analisados.

Corpus documental

A dimensão objetiva da **condição docente** das/dos professoras/es da REE-MG é ainda pouco explorada pelos pesquisadores, inclusive, no campo educacional. Especificamente, a situação das/dos designadas/os e os impactos da designação sobre a **condição docente** e a educação de forma mais ampla constitui temática ainda menos estudada. No levantamento de todas as dissertações de mestrado acadêmico e teses de doutorado sobre a **condição**

docente das/dos professoras/es da REE-MG, defendidas entre 2008 e 2018, no Brasil, em nenhuma delas consta com a palavra “designação” ou “designada/o(s)” no título, no subtítulo ou no resumo, embora o estatuto da designação seja central para compreender não somente a **condição docente** das/dos professoras/es da REE-MG, mas essa própria rede de ensino e tudo que diz respeito a ela, haja visto o volume de designadas/os existente³¹. A leitura de todos os títulos, subtítulos e resumos dos 201 estudos que figuram no banco de dados, levou a identificação de uma única dissertação que procura relacionar o vínculo de trabalho das/dos professoras/es da REE-MG e a qualidade da educação assegurada pelo governo do estado de Minas Gerais: “*A estabilidade profissional do professor estadual e o seu desempenho face ao processo de aprendizagem: resultados visíveis e invisíveis*” (Vieira, 2008).

A insatisfação com o resultado mencionado acima levou à ampliação do escopo do estado do conhecimento e à consulta de alguns repositórios institucionais que, acreditávamos, poderiam conter mais estudos pertinentes, a saber: o do mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o do mestrado profissional educação e docência (PROMESTRE) da UFMG e o do curso de administração pública (Csap) da própria FJP. Identificamos, então, outros sete estudos preocupados especificamente com a situação das/dos designadas/os e os impactos da designação sobre a **condição docente** das/dos professoras/es da REE-MG e a educação de forma ampla. Todos eles são monografias do Csap/FJP, a saber:

- *Desafios da profissionalização da administração pública no Brasil: considerações a partir do caso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais* (Neueschwander, 2015);
- *A contratação precária no estado de Minas Gerais a partir do caso da Lei Complementar nº 100/2007* (Maia, 2015)³²;
- *Um panorama da situação docente na rede estadual de ensino de*

³¹ No último mês de gestão dos três mandatos anteriores ao atual, a proporção de cargos efetivos e não-efetivos da carreira de professor da educação básica (PEB) na REE-MG era a seguinte: em 12/2010, 37,5% efetivos e 62,5% não-efetivos; em 12/2014, 29,6% de efetivos e 70,4% de não-efetivos; em 12/2018, 43,2% de efetivos e 56,8% de não-efetivos (Amorim; Salej, 2020). Dentre os não-efetivos, destacam-se os designados.

³² Um artigo apresenta os resultados alcançados por essa monografia: Araújo; Maia, 2016.

Minas Gerais (REE-MG): o espaço ocupado pelo professor designado (Barreiros, 2016)³³;

- *Contratação de pessoal por vínculo precário no estado de Minas Gerais: um estudo sobre o instituto da designação na educação básica* (Santana, 2017);
- *Análise das licenças médicas por motivo de saúde dos professores de educação básica de Minas Gerais com vínculo de designados e efetivos no triênio de 2016 a 2018* (Martins, 2019)³⁴;
- *A relação entre o número de professores designados e os resultados educacionais na rede estadual de Minas Gerais* (Soares, 2020); e
- *A reposição da força de trabalho da SEE-MG face à aposentadoria dos professores da rede estadual de ensino em BH: análise dos desafios* (Santos, 2021).

Também consultamos o portal eletrônico *SciELO* de periódicos científicos, com o objetivo de ampliar ainda mais o escopo do estado do conhecimento inicial. Localizamos, então, um artigo sobre a dimensão objetiva da **condição docente** das/dos professoras/es da REE-MG que aborda a diversidade de vínculos de trabalhos, todavia, trata-se de publicação que inclui os resultados de uma monografia mencionada acima e que, portanto, já constava no levantamento: Amorim et al. (2018)³⁵.

Por fim, ainda juntamos ao *corpus documental* três artigos publicados em periódicos científicos pertinentes dos quais tínhamos conhecimento prévio. Trata-se de:

- *Dois pesos, duas medidas e uma política pública: a distinta realidade de incentivos dos professores efetivos e designados na rede estadual de educação de Minas Gerais* (Oliveira et al., 2019);
- *Desafios ao planejamento da força de trabalho no estado de Minas Gerais: o instituto da designação no recrutamento dos professores da*

³³ Os resultados apresentados por essa monografia constam no seguinte artigo: Amorim *et al.*, 2018.

³⁴ Essa monografia deu origem a um artigo aprovado para a publicação, a saber: Martins *et al.*, 2022.

³⁵ Trata-se do artigo de autoria de Amorim *et al.* (2018) que inclui os resultados da monografia defendida por Barreiros (2016).

educação básica (Araújo et al., 2020);

- *Professores da rede estadual de educação de Minas Gerais* (REE-MG): *informações e sugestões aos gestores* (Amorim; Salej, 2020).

O desafio que nós nos propomos a enfrentar nesta parte do relatório é o de desvelar o que sabemos acerca da dimensão objetiva da **condição docente** das/dos professoras/es da REE-MG, em geral, e, mais especificamente, acerca da diversidade de vínculos de trabalho existentes e os seus impactos, tomando como ponto de partida os 14 estudos identificados acima:

- uma dissertação de mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas);
- sete monografias de graduação do Csap/FJP, mais os três artigos derivados dessas monografias ou que incluem resultados por elas alcançados, sendo que um deles está disponível no portal SciELO;
- três artigos científicos pertinentes dos quais tínhamos conhecimento prévio.

Afinal, o que sabemos sobre a diversidade de vínculos de trabalho existentes na REE-MG?

Historiar o fenômeno da designação na REE-MG, dimensionar esse fenômeno, construir hipóteses explicativas para ele e procurar medir os seus impactos: esses são os pontos principais que têm sido explorados pelas pesquisas interessadas pela diversidade de vínculos de trabalho existentes na REE-MG, considerando a leitura e a análise dos 14 estudos que compõem o *corpus* documental.

Histórico do fenômeno

A maioria dos estudos em questão (10/14) se preocupa em explorar a constituição do fenômeno da designação na REE-MG associada ao desenvolvimento da legislação, ao menos desde o advento da Constituição da República Federativa do Brasil (CRF/BR) de 1988 (Brasil, 1988). Trata-se de um cuidado em descrever: 1) o que foi sendo previsto em lei, tanto na esfera federal quanto estadual, e julgado no Supremo Tribunal Federal (STF), ao longo das últimas décadas; 2) como o governo do estado de Minas Gerais foi agindo, em diálogo com o desenvolvimento da legislação; 3) qual o desafio que poderia surgir ou estaria posto para a administração pública estadual, a depender da data da publicação, por decisões que poderiam ser tomadas ou foram tomadas recentemente pelo STF.

Maia (2015), Newenschwander (2015), Araújo e Maia (2016), Santana (2017), Martins (2019), Oliveira et al. (2019), Soares (2020), Araújo et al. (2020), Santos (2021) e Martins et al. (2022) exploram centralmente a CRF/BR (Brasil, 1988), a Constituição Estadual de Minas Gerais (Minas Gerais, 1989), a Lei Ordinária (LO) nº 10.254 de 20 de julho de 1990 (Minas Gerais, 1990), a Lei Complementar (LC) nº 100 de 5 de novembro de 2007 (Minas Gerais, 2007), a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.876, que foi julgada pelo STF em 2014 e transitou em julgado em 2015 (Brasil, 2014c), e a ADI 5.267, que foi julgada pelo STF em 2020 e transitou em julgado em 2021 (Brasil, 2020). Vale dizer que as publicações abordam em maior ou menor profundidade cada um desses eventos, procurando compreender os seus porquês, segundo a data da publicação, mas também o objeto central em análise.

O que sabemos sobre o histórico do fenômeno da designação, na sua interface com o desenvolvimento da legislação, tomando como ponto de partida os estudos desenvolvidos por esses autores?

A regra da contratação de pessoal no serviço público é o concurso público, segundo a CRF/BR, art. 37, inc. II (Brasil, 1988). No entanto, se essa é a regra, inquestionavelmente, no caso de necessidades temporárias e excepcional interesse público, há situações nas quais o concurso público não se mostra o mais

adequado, seja em razão da transitoriedade da demanda (necessidade temporária), seja por questões de excepcional interesse público. Por isso, a própria CRF/BR, art. 37, inc. IX (Brasil, 1988), criou uma exceção para atender a esses casos. Trata-se da contratação temporária, que, é importante mencionar, está condicionada à existência de lei específica enumerando as hipóteses consideradas de excepcional interesse público, situações de anormalidade, em regra, incompatíveis com a demora do procedimento do concurso (Marinela, 2018, p. 713). Quanto à temporariedade da função, se a necessidade deixar de ser temporária e passar a ser caracterizada como permanente, o estado deverá realizar concurso público e responder à necessidade por vias normais, usando cargo ou emprego público (Marinela, 2018, p. 764).

No caso de Minas Gerais, o vínculo mais comumente utilizado para a contratação de professoras/es pela REE-MG é a designação e não o contrato temporário. Isso se deu por que a constituição estadual de Minas Gerais, em seu art. 22 (Minas Gerais, 1989), estabeleceu que a contratação temporária somente seria utilizada para atender necessidades temporárias de excepcional interesse público, não se aplicando, às funções de magistério. Essas necessidades foram tratadas, posteriormente, pela Lei 10.254/90, que no art. 10, §1º, alínea “a” (Minas Gerais, 1990), instituiu a designação para o exercício de função pública para os cargos de professor, regência de classe, especialista em educação e serviço, para exercício exclusivo em unidade estadual de ensino. Desse modo, percebe-se que as funções de magistério na REE-MG são supridas pelo instituto da designação e não pela contratação temporária, além dos concursos públicos.

A situação das/dos professoras/es designadas/os da REE-MG ganhou maior repercussão em 2014, quando o STF julgou a ADI 4.876 (Brasil, 2014c) e determinou a inconstitucionalidade da LC 100/07 (Minas Gerais, 2007). Tal lei, no seu artigo 7º, realizou a efetivação sem aprovação em concurso público de um grande número de designadas/os.

Entre as razões mencionadas para tal efetivação sem concurso constava a necessidade de retirar de um “limbo previdenciário” cerca de 100 mil servidores. Isso porque, com a edição da emenda constitucional (EC) nº 20 de 15 de dezembro de 1998 (Brasil, 1998), apenas os servidores efetivos passaram a fazer

jus ao regime próprio de previdência. Ocorre que, em Minas Gerais, os designados contribuíam para o regime próprio, embora não pudessem se aposentar por ele. Conforme regra constitucional, o regime próprio, no caso de Minas Gerais, gerido pelo Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (Ipsemg), deveria fazer os repasses relativos à essas contribuições ao regime geral regido pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), o que impunha a transferência de cerca de 6 bilhões de reais, algo inviável para o governo do estado (Maia, 2015).

Com a promulgação da chamada Lei 100 seria possível, também, obter o Certificado de Regularização Previdenciária (CRP), documento que atesta o cumprimento das obrigações previdenciárias pelos estados e municípios, tornando-os aptos a receber transferências da União e empréstimos internacionais. Desde 2004, o CRP de Minas Gerais vinha sendo renovado por decisões judiciais. Ademais, essa foi uma ação de forte apelo popular, pois “regularizava” a situação precária de um grande número de designados (Maia, 2015).

Havia um grande detalhe, no entanto: tal efetivação era inconstitucional, o que acabou por ser reconhecido pelo STF posteriormente.

Interessante mencionar que, em 2014, o STF modulou os efeitos de sua sentença no julgamento da ADI 4.876 (Brasil, 2014c), com o intuito de dar ao governo do estado de Minas Gerais tempo hábil (1 ano) para regularizar sua situação, fazendo concursos públicos, nomeando e dando posse aos novos servidores. Esse prazo foi, posteriormente, prorrogado até dezembro de 2015, graças à embargos de declaração interpostos pelo governo do estado de Minas Gerais. É importante destacar que, nesse momento, o que foi declarado inconstitucional pelo STF foi a efetivação sem concurso público e não a designação em si. Sendo assim, uma das soluções adotadas pela administração pública após a declaração de inconstitucionalidade, para além das nomeações dos aprovados em concurso público, foi a designação daquelas pessoas que haviam outrora sido efetivadas pela LC 100/07 (Minas Gerais, 2007), com o intuito de “solucionar” a carência de pessoal.

Em 2020, na ocasião do julgamento da ADI 5.267 (Brasil, 2020), é que o

STF declarou, por unanimidade, a inconstitucionalidade parcial do art. 10 da Lei 10.254/90 (Minas Gerais, 1990), no que se refere à designação de profissionais para a educação em cargos vagos, uma vez que esses são permanentes e previsíveis, devendo ser providos, portanto, por concurso público. Logo, hoje, o instituto da designação pode ser aplicado apenas em casos de substituição no quadro de pessoal das escolas e o governo do estado de Minas Gerais precisa regularizar a situação na REE-MG.

Dimensão do fenômeno

Os estudos levantados, lidos e analisados também, em sua maioria absoluta (13/14), procuram dimensionar o fenômeno da designação na REE-MG. Tabelas e gráficos apresentam, então, quantitativos referentes ao corpo docente por tipo de vínculo empregatício, cobrindo diferentes períodos e lançando mão de mais de uma fonte de informação. Os 13 estudos preocupados com esse ponto são os seguintes: Maia (2015), Newenschwander (2015), Barreiros (2016), Araújo e Maia (2016), Santana (2017), Amorim et al. (2018) Martins (2019), Oliveira et al. (2019), Soares (2020), Araújo et al. (2020), Amorim e Salej (2020), Santos (2021) e Martins et al. (2022).

A informação mais recente é apresentada por Santos (2021) e abrange o período entre 2010 e 2020, no entanto, ela é limitada geograficamente, pois mostra a evolução do tipo de vínculo das/dos docentes atuando na REE-MG apenas em Belo Horizonte. A informação mais recente que abrange todo o estado de Minas Gerais é apresentada por Amorim e Salej (2020). Em 2018, a REE-MG possuía um total de 159.629 cargos de PEB, dos quais 68.929 eram efetivos (43,2%) e 90.700, não-efetivos (56,8%). Os não-efetivos compreendiam, então, 90.622 designados e 78 efetivados. Amorim e Salej (2020) também apresentam a evolução percentual dos cargos efetivos e não-efetivos de PEB na REE-MG, entre 2010 e 2018. O percentual de cargos efetivos, que era de 37,5% em 2010, baixou para 29,6% em 2014 e subiu para 43,2% em 2018. Em contraposição, o percentual de não-efetivos, que era de 62,5% em 2010, subiu para 70,4% em 2014 e baixou para 56,8% em 2018. A evolução percentual apresentada por

Amorim e Salej (2020) levou em consideração as informações referentes aos anos de 2010 e 2014 contidas em Amorim et al. (2018). A Tabela 1, abaixo, possibilita uma rápida apreensão dos números absolutos e percentuais trazidos à tona pelas autoras:

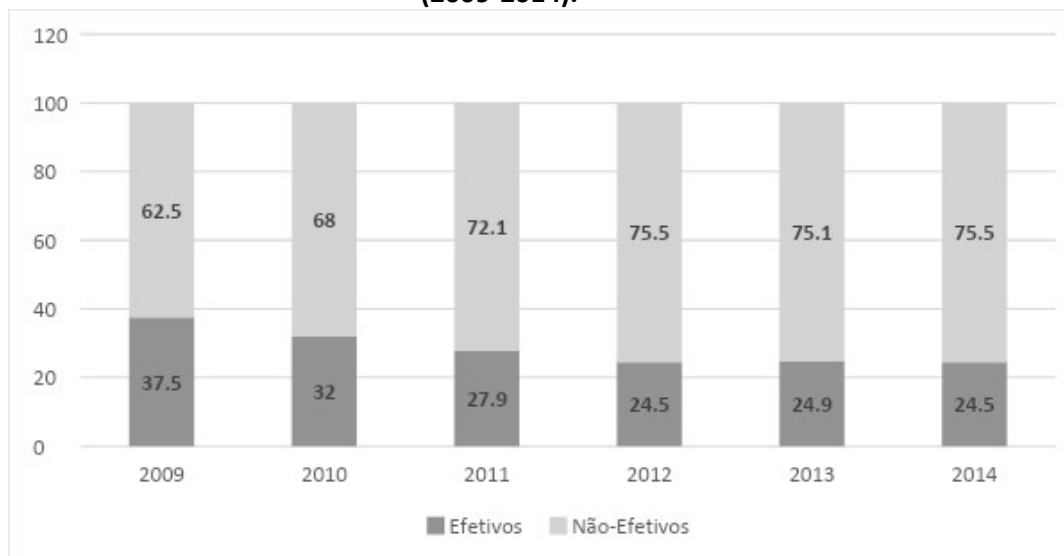
Tabela 1 – Distribuição dos cargos de Professor da Educação Básica (PEB) da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) em números absolutos e percentuais (2010, 2014 e 2018).

Cargos de PEB	2010		2014		2018	
Efetivos	65.016	37,5%	49.107	29,6%	68.929	43,2%
Não-efetivos	108.303	62,5%	116.701	70,4%	90.700	56,8%
Totais	173.319	100%	165.808	100%	159.629	100%

Fonte: Amorim; Salej (2020, p. 2-3) e Amorim et al. (2018, p. 7).

Amorim et al. (2018) demonstram que o quadro pintado acima, já marcado por uma maioria de não-efetivos na REE-MG, torna-se ainda mais crítico, considerando o eventual afastamento da sala de aula de professoras/es ocupando cargo efetivo de PEB, por exemplo, para ocupar cargo de gestão na escola. O percentual de cargos efetivos de PEB na REE-MG equivalia à 37,5% do total de cargos em 2010 e à 29,6% em 2014. No entanto, levando em consideração apenas as/os professoras/es em sala de aula, esses percentuais caem para 32% em 2010 e 24,5% em 2014. O Gráfico 1 retoma as informações apresentadas por Amorim et al. (2018) a esse respeito.

Gráfico 1 – Percentual de professor em cargos efetivos e não-efetivos da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) que atuam em sala de aula (2009-2014).



Fonte: Amorim *et al.* (2018), p. 12.

Vale lembrar que o Plano Nacional de Educação (PNE), datado de 2014, aponta que é preciso “*estruturar as redes públicas de educação básica, de modo que (...) 90% no mínimo dos respectivos profissionais do magistério (...) sejam ocupantes de cargo de provimento efetivo*” (Brasil, 2014b, p. 57, grifo nosso). As informações anteriores demonstram o quão distante de alcançar o que é proposto pelo PNE está o governo do estado de Minas Gerais.

No que diz respeito ao esforço de dimensionamento do fenômeno da designação, além disso, não podem deixar de ser mencionadas as informações trabalhadas por Maia (2015) e Araújo e Maia (2016) sobre os denominados atingidos pela Lei 100, ou seja, aquelas/es professoras/es designadas/os que foram efetivadas/os na REE-MG em 2007 sem passar pelo rito do concurso público, em função da LC 100/07 (Minas Gerais, 2007), algo que foi julgado inconstitucional pelo STF posteriormente (Brasil, 2014c). Não podem deixar de ser mencionadas, ainda, as informações trabalhadas por Santos (2021) sobre as/os professoras/es designadas/os respondendo por cargo vago, algo que o STF também julgou inconstitucional (Brasil, 2020).

A LC 100/07 (Minas Gerais, 2007) efetivou 112.507 designados, segundo Maia (2015) e Araújo e Maia (2016). Esse número se refere aos agentes públicos

designados a partir de agosto de 1990 e admitidos até dezembro de 2006, ainda em atividade na Administração Pública Estadual quando da publicação da referida lei complementar, para exercer várias funções, dentre elas a de PEB. Em janeiro de 2008, a REE-MG contava com 68.288 professoras/es efetivadas/os. Em dezembro de 2015, elas/eles eram 49.131. Quando o prazo para o governo do estado de Minas Gerais regularizar a situação dos efetivados pela LC 100/2007 (Minas Gerais, 2007) terminou, em função do resultado do julgamento da ADI 4.876 pelo STF (Brasil, 2014c), havia, então, quase 50.000 professoras/es em situação irregular (Maia, 2015, Araújo; Maia, 2016). A Tabela 2 foi elaborada pelos autores para apresentar a evolução do número de servidores efetivados pela LC 100/07 (Minas Gerais, 2007) por função exercida, entre 2008 e 2016.

Tabela 2 – Número de servidores efetivados pela Lei Complementar nº 100/2007 ativos na SEE-MG por carreira e período

Carreira	01/2008	01/2012	03/2014	02/2015	12/2015	01/2016
Analista de Educação Básica	202	139	129	124	113	0
Analista Educacional – Inspetor Educacional	157	135	128	114	99	0
Auxiliar de Serviços de Educação Básica	30.790	24.273	22.434	19.241	17.415	0
Assistente Técnico de Educação Básica	6.257	5.290	5.067	4.727	4.478	0
Assistente Técnico Educacional	4	4	4	4	3	0
Especialista em Educação Básica	5.504	4.662	4.437	4.158	3.903	0
Professor de Educação Básica	68.288	59.127	56.096	52.837	49.131	0
Total	111.202	93.630	88.295	81.205	75.142	0

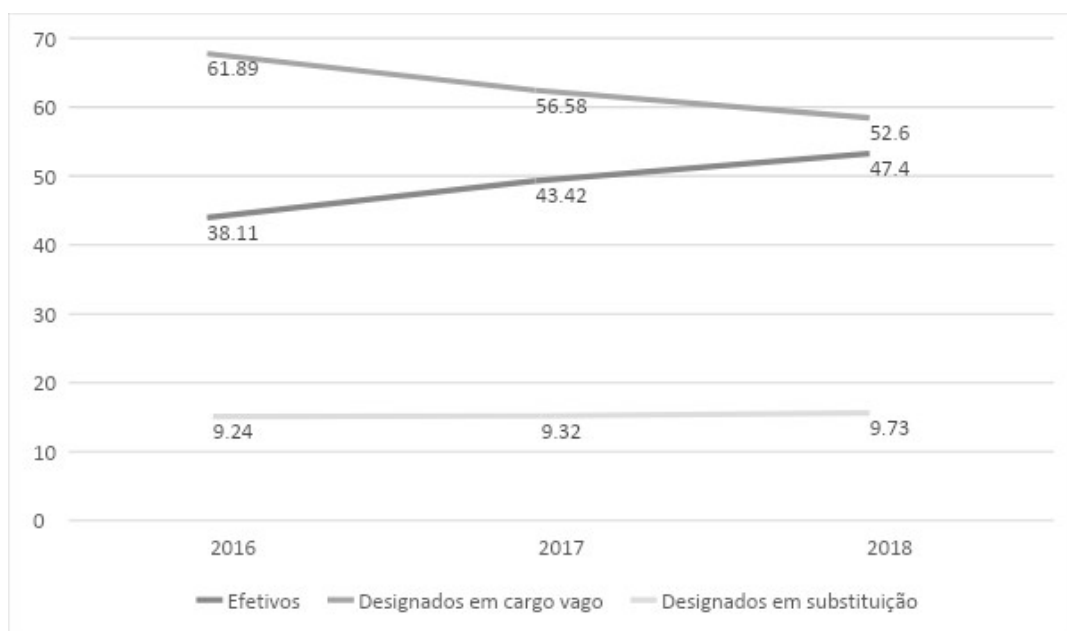
Fonte: Araújo; Maia, 2016, p. 12-13.

Nota: Os dados não incluem o Conselho Estadual de Educação, inativos, efetivados desligados, licença por interesse particular, disposição/adjunção sem ônus, mandato eletivo e licenças para se ausentar do país sem ônus.

O resultado do julgamento da ADI 5.267 pelo STF (Brasil, 2020) impõe ao governo de Minas Gerais questionar quantos são as/os professoras/es da REE-MG designadas/os respondendo por cargos vagos de PEB, considerando que isso foi determinando como sendo inconstitucional. Soares (2020) aponta que a designação em substituição permanece constante em torno de 10% e ressalta que somente essa poderá continuar sendo utilizada porque foi considerada constitucional pelo STF. A Administração Pública tem, portanto, um grande desafio neste momento. Como planejar sua força de trabalho, de modo a propiciar o amplo acesso à educação, valendo-se do vínculo jurídico adequado a suas/seus docentes, a saber, o concurso público, uma vez que, como já mencionado, a designação não poderá mais ser utilizada para o preenchimento de cargo vago, como tem sido feito amplamente?

O Gráfico 2, de autoria de Soares (2020), apresenta a evolução da contratação de professoras/es pela REE-MG por tipo de vínculo, entre 2016 e 2018.

Gráfico 2 – Evolução do tipo de vínculo das/dos professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais no mês de novembro (2016-2018).



Fonte: Soares, 2020, p. 91.

Explicações do Fenômeno

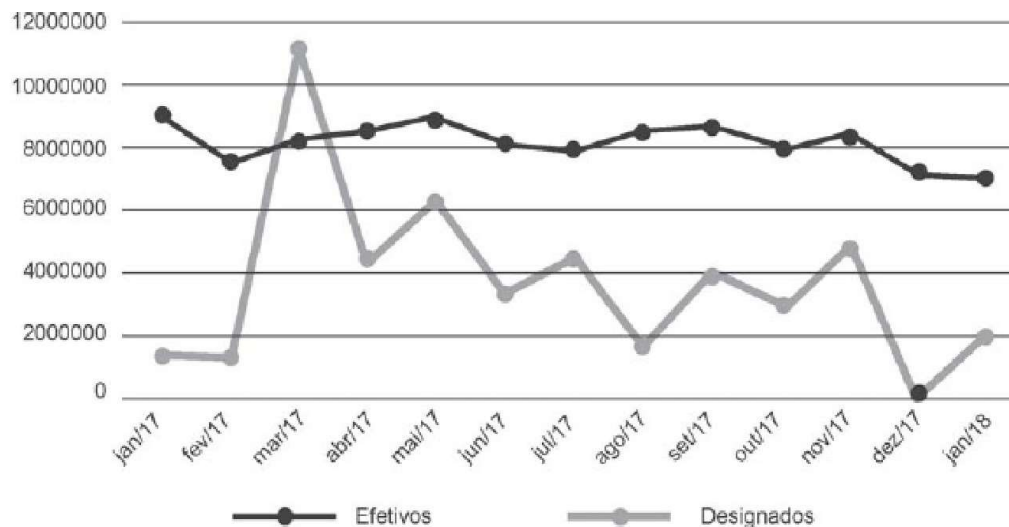
Poucos (4/14) são os estudos que se propõem à realmente procurar explicar o porquê do fenômeno da designação, dentre aqueles levantados, lidos e analisados. Dos quatro estudos que constroem hipóteses explicativas de forma mais aprofundada, dois apontam unicamente uma justificativa econômica. Os outros dois estudos extrapolam essa via, explorando também uma hipótese gerencial e outra sociológica, um de forma bastante preliminar e outro de forma já elaborada.

Barreiros (2016), Amorim et al. (2018), Oliveira et al. (2019) e Araújo et al. (2020) apontam que contratar professoras/es designadas/os para atuar na REE-MG é menos custoso para o governo do estado de Minas Gerais e isso explicaria ou ajudaria a explicar o fenômeno, especialmente frente aos problemas fiscais enfrentados pelo governo estadual em vários momentos desde a criação da designação. As informações mais recentes são aquelas apresentadas por Oliveira et al. (2019) e Araújo et al. (2020), datadas de 2017 e 2018.

A remuneração média de uma/um professora/professor efetiva/o na REE-MG, em novembro de 2017, equivaleria à R\$ 3.090,30, enquanto a de uma/um professora/professor designada/o equivaleria à R\$ 2.021,75, segundo Oliveira et al. (2019). A remuneração das/dos professoras/es designadas/os seria, em média, 34,57% inferior à remuneração das/dos professoras/es efetivas/os, conforme demonstra Araújo et al. (2020).

A diferença entre o valor empenhado (reservado pela administração pública para efetuar pagamento de despesa) para o pagamento de professoras/es efetivas/os e designadas/os, no período de janeiro de 2017 à janeiro de 2019, foi apresentada por Oliveira et al. (2019) e também Araújo et al. (2020). O Gráfico 3 foi extraído dessas publicações:

Gráfico 3 – Valor empenhado para efetivos e designados no período de janeiro de 2017 a janeiro de 2018



Fonte: elaboração dos autores a partir de dados do DCMEFO/SEPLAG.

Araujo et al. (2020), ao analisar o Gráfico 3, chamam a atenção para o fato que o valor empenhado para o pagamento das/dos professoras/es efetivas/os da educação permanece constante ao longo do período analisado, ao passo que, no que diz respeito às/aos professoras/es designadas/os, esse valor sofre grande variação, sendo que os menores valores são constatados nos períodos de férias (janeiro e dezembro) e o pico de designação se dá quando inicia o ano letivo, em fevereiro. Isso demonstra que, além da precariedade que envolve o vínculo da designação, não há continuidade em sua manutenção, dado que, anualmente, as designações se encerram em dezembro para recomeçarem em fevereiro. Os autores chamam à atenção, ainda, para o fato de que, embora o número absoluto de designadas/os seja superior ao número de efetivas/os, o valor empenhado para suprir as despesas com as/os designadas/os é bem inferior às/aos efetivas/os, em todos os meses, com exceção apenas no mês de março, quando ocorre o pico dos gastos com a designação, considerado o início das aulas em fevereiro.

Além da hipótese econômica, Barreiros (2016) esboça duas outras hipóteses explicativas para o fenômeno da designação na REE-MG, uma gerencial e outra sociológica, que são retomadas e bem desenhadas por Amorim et al.

(2018). A hipótese gerencial relaciona o fenômeno a sucessivas decisões de gestão, tomadas ao longo de vários governos, que não somente foram desenhando-o como também o tornando mais difícil de ser equacionado, sobretudo, no curto prazo. Por exemplo, realizar um concurso público para preencher um enorme número de vagas dificulta garantir o ingresso no serviço público de bons profissionais. Já a hipótese sociológica questiona se o fenômeno da designação, na verdade, não está relacionado com um descaso do poder público com a educação das camadas populares, de onde é originária grande parte dos alunos da REE-MG, e com o seu direito à educação pública, gratuita e de qualidade, como se, para pobres, bastasse uma “escola pobre”. Fica o questionamento: se a população atendida fosse outra, do ponto de vista social, a situação do corpo docente seria também outra?

Impactos do Fenômeno

Parte dos estudos que compõem o *corpus documental* (7/14), por fim, preocupa-se com os impactos do fenômeno da designação na REE-MG, para as/os próprias/os professoras/es e no que diz respeito à qualidade da educação assegurada pelo governo de Minas Gerais.

Já foi mencionado anteriormente que as/os professoras/es designadas/os na REE-MG ganham, em média, menos do que aquelas/es ocupando cargo efetivo, segundo Oliveira et al. (2019) e Araújo et al. (2020). Além de assegurar um salário menor às/aos docentes, a designação também assegura menos benefícios do que a ocupação de cargo efetivo. Oliveira et al. (2019), Martins (2019), Martins et al. (2022) e Santos (2021) retomam a lista de benefícios por tipo de vínculo de trabalho do Manual do Secretário Escolar (Minas Gerais, 2014). O Quadro 1 apresenta tal lista:

Quadro 1 – Benefícios dos Professores de Educação Básica (PEB) da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG)

Benefício	Professor Efetivo	Professor Designado
Abono Família	Possui	Possui
Adicional Trintenário (10%)*	Possui	Não possui
Adjunção/ Disposição	Possui	Não possui
Afastamento da Docência	Possui	Não possui
Afastamento para Campanha Eleitoral	Possui	Não possui
Afastamento para Mandato Eletivo	Possui	Não possui
Afastamento para Mandato Sindical	Possui	Não possui
Afastamento por Motivo de Casamento	Possui	Possui
Afastamento por Motivo de Luto	Possui	Possui
Afastamento Voluntário Incentivado – AVI	Possui	Não possui
Ajustamento Funcional	Possui	Não possui
Alteração de Titulação	Possui	Não possui
Apostilamento (Título Declaratório)*	Possui	Não possui
Autorização para Frequentar Curso	Possui	Não possui
Gratificação de Educação Especial	Possui	Possui
Gratificação de Função de Vice-Diretor	Possui	Possui
Gratificação de Incentivo à Docência – Biênio	Possui	Não possui
Gratificação por Curso de Pós-Graduação	Possui	Não possui
Quinquênio (Adicionais por Tempo de Serviço)*	Possui	Não possui
Férias-Prêmio	Possui	Não possui
Licença Maternidade	Possui	Possui
Licença para Acompanhar Pessoa Doente da Família	Possui	Não possui
Licença para Tratamento de Saúde	Possui	Possui
Licença para Tratar de Interesses Particulares	Possui	Não possui
Licença Paternidade	Possui	Possui
Opção pelo Regime de 40 Horas Semanais de Trabalho	Possui	Não possui
Progressão	Possui	Não possui
Promoção ao Grau E	Possui	Não possui
Promoção por Escolaridade Adicional	Possui	Não possui
Redução de Jornada de Trabalho	Possui	Não possui

Fonte: Martins et al., 2022.

Nota: Os benefícios marcados com um asterisco (*) são assegurados somente para os servidores que ingressaram no serviço público antes de 2003, quando ocorreram reforma previdenciária e administrativa em Minas Gerais.

Oliveira et al. (2019) apontam que, por um lado, há benefícios que não fariam mesmo sentido para as/os professoras/es designadas/os, em função do caráter temporário da sua contratação, tais como afastamento da docência, afastamento para campanha eleitoral, mandato eletivo e sindical, adjunção, licença para tratar de interesses particulares e afastamento voluntário

incentivado. Por outro lado, segundo as autoras, há benefícios que constituem direitos consagrados na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e que, por isso, o estado não poderia se abster de pagar, a saber: afastamentos por luto, casamento, férias, licenças maternidade, paternidade e para tratamento de saúde. No entanto, as autoras destacam a existência de dois importantes incentivos monetários não aplicáveis às/aos designadas/os, são eles: o adicional de valorização da educação básica (ADVEB) e a gratificação por curso de pós graduação. Tais incentivos, inicialmente, podem acarretar um aumento na remuneração das/dos professoras/es que pode girar em torno de 5% a 55%, e não são oferecidos de forma equitativa. No que se refere à gratificação, ressaltam, ainda, que a não concessão para as/os professoras/es designadas/os pode funcionar como um desincentivo no que se refere ao aumento de escolaridade desses profissionais. Essa gratificação possuiria, então, relação direta com a qualidade do serviço escolar e da política pública educacional, já que tem como objetivo estimular a formação continuada das/dos professoras/es da educação básica. Por esse motivo, independentemente do vínculo de trabalho e focando na qualidade da política educacional, essa gratificação deveria ser oferecida a todas/os as/os professoras/es da rede estadual.

As/Os professoras/es designadas/os, dessa forma, não são detentoras/es nem de cargo, nem de carreira, sendo que grande parte de seus direitos e deveres se encontram dispostos em resoluções esparsas da Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG) e inúmeros direitos atribuídos às/aos professoras/es efetivas/os não se estendem a elas/eles. Na verdade, a designação consegue apresentar ainda maior precariedade que a contratação temporária. Isso porque o contrato temporário tem suas hipóteses de aplicação expressamente previstas em lei, estabelecendo seu prazo máximo de vigência, as situações que viabilizam a prorrogação, o limite máximo de prorrogações, bem como os direitos e deveres aplicáveis. Contrariamente, a designação não estabelece prazo de vigência, podendo, inclusive, ser revista a qualquer momento pela chegada à escola de uma/um professora/professor efetiva/o para o posto, mas podendo também

perdurar por anos a fio. Ela também não apresenta um instrumento normativo que estabeleça direitos e deveres aplicáveis, e sim uma miscelânea de normas esparsas e resoluções facilmente revogáveis (Oliveira et al., 2019; Araújo et al., 2020).

Indo além, Martins (2019) e Martins et al. (2022) fizeram a análise dos afastamentos para tratamento de saúde entre docentes efetivas/os e designadas/os da REE-MG, no período de 2016 a 2018. Os autores constataram que as/os professoras/es designadas/os apresentam um número de licenças menor do que as/os professoras/es efetivas/os, contrariando a hipótese inicial do estudo. Entretanto, os seus afastamentos são significativamente mais duradouros e permitem entrever um adoecimento mais grave entre designadas/os. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, eles observaram que, muitas vezes, as/os professoras/es designadas/os optam por continuar com suas atividades laborais, mesmo doentes, por temerem pela continuidade de seu vínculo precário de designação.

A Tabela 3, publicada por Martins (2019) e Martins et al. (2022), indica que, em 2018, as/os professoras/es efetivas/os foram responsáveis por 59.547 eventos de Licença para Tratamento de Saúde (LTS), enquanto as/os designadas/os, por 50.423. Já a Tabela 4, publicada pelos mesmos autores, apresenta uma média de dias de afastamento em função de LTS equivalente à 18,58 para as/os professoras/es efetivas/os e à 26,51 para as/os designadas/os.

Tabela 3 – Quantidade de eventos de Licença para Tratamento de Saúde (LTS) dos professores da Rede Estadual de Minas Gerais (REE-MG) que ocupam cargos efetivos e designados (2016-2018)

Situação	Eventos de LTS		
	2016	2017	2018
Funcional			
Efetivos	52.270	58.142	59.547
Designados	52.085	51.991	50.423
Total	104.355	110.133	109.970

Fonte: Martins et al., 2022.

Tabela 4 – Média de dias de afastamento por Licença para Tratamento de Saúde (LTS) dos professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG) por vínculo de trabalho efetivo e designado (2016-2018)

Situação	Média de dias por LTS		
	2016	2017	2018
Funcional			
Efetivos	19,90	18,35	18,58
Designados	25,75	25,44	26,51

Fonte: Martins et al., 2022.

E como a designação impacta no aprendizado dos alunos? A nota técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sustenta que há malefícios da alta rotatividade de professoras/es:

A alta rotatividade de professores nas escolas pode afetar o estabelecimento de vínculo com a escola e alunos, pois um professor que permanece pouco tempo na escola tem menos condições para identificar situações específicas dos alunos e da comunidade atendida pela escola, de dar continuidade a planejamentos, nem de contribuir na resolução de eventuais problemas pelos quais a escola esteja passando (INEP, 2015, *apud* SOARES, 2020, p. 16).

Soares (2020) decidiu enfrentar o problema e concluiu que, de fato, há um forte indício de que a alternância de docentes gerada pelo estatuto da designação pode levar à uma redução no desempenho: enquanto designações em substituição não possuíam relações com os indicadores de desempenho, designações para responder por cargo vago teriam impacto e negativo, isso para a maioria dos resultados educacionais. Especificamente em relação aos impactos da designação em cargo vago, Soares (2020) demonstra que:

os quatro indicadores educacionais analisados apresentaram uma relação com o número de docentes designados em cargo vago (taxa de aprovação, Proeb, Saeb e Ideb), sendo que os que captam a qualidade educacional apresentaram relação inversa, ou seja, quanto maior o número de professores designados em uma escola, menores são os resultados no Proeb, Saeb e Ideb. Já para a taxa de aprovação, o resultado foi contraditório, pois um aumento no número de designados aumentaria a taxa de aprovação. Desta (sic)

forma, podemos dizer que existe uma relação, (sic) do número de professores designados e os resultados educacionais nas escolas estaduais de Minas Gerais, e este (sic) impacto é negativo na maioria dos resultados analisados (Soares, 2020, 107).

Finalmente, Vieira (2008) caminha na contramão da tese defendida pelo Inep e por Soares (2020). Segundo essa autora, que realizou pesquisa qualitativa em escolas da REE-MG, a estabilidade docente pode ser uma variável que contribui com o fracasso escolar, porque induz uma ação docente acomodada. Por isso, ela defende, inclusive, a perda da estabilidade, associada à outras medidas, para ajudar a promover uma melhoria de desempenho docente. A literatura internacional e nacional sobre efeito-escola, em geral, e efeito-professor, em particular, com a qual Vieira (2008) não dialoga, no entanto, sustentam o contrário e se sustentam em pesquisas quantitativas robustas, como é o caso daquela desenvolvida por Soares (2020).

Considerações finais

Entender a **condição docente** como um fenômeno social é um passo essencial para sua compreensão e modificação, pois permite identificar, ao longo de sua história, os elementos determinantes da situação em vigor e os desafios que precisam ser enfrentados para alterá-la. Nessa perspectiva, estudar a **condição docente** da/do professora/professor da REE-MG implica em entender a designação.

Os estudos encontrados não trazem informações sobre as dinâmicas que motivaram a vedação à aplicação do instituto do contrato temporário ao magistério na Constituição do Estado de Minas Gerais. Nesse sentido, pode ser interessante recuperar em novas pesquisas o processo e as discussões sobre a educação na constituinte mineira, para entender o contexto de inserção dessa vedação na lei e, eventualmente, sua própria vedação. Apesar da ausência de maiores informações a esse respeito, parece evidente que tal vedação criou uma brecha legal que propiciou o estabelecimento uma norma diferenciada para o trabalho temporário no âmbito do magistério, mais especificamente, a

designação.

Como aqui evidenciado, a designação é um aspecto da dimensão objetiva da **condição docente** da maioria das/dos professoras/es da REE-MG. Além das incertezas inerentes ao trabalho regido por contrato temporário, como a precariedade do vínculo e o acesso a menos vantagens pecuniárias e benefícios, ela aumentou a incerteza quanto a duração do vínculo de trabalho das/dos docentes ao possibilitar a dispensa do trabalhador a qualquer momento. Essa característica, somada às anteriores, dá flexibilidade para o gestor tornando seu uso ainda mais atrativo, especialmente, em cenários econômicos de déficit fiscal. A instabilidade econômica, somada a uma perspectiva neoliberal da gestão pública, podem ser fatores relevantes na explicação sobre a disseminação do uso da designação, especialmente até 2007.

A jurisprudência estudada aponta que as inconsistências legais inerentes a designação foram sanadas gradativamente, no entanto, encontrar uma solução gerencial para o problema parece ser mais complexo. Para que o governo do estado de Minas consiga limitar o uso da designação, situação prevista em lei, será necessário rever a organização do trabalho docente. A realização de concursos, de forma continuada, no médio prazo, é o caminho. No entanto, os problemas fiscais enfrentados, já há algum tempo, pelos governos estaduais podem ser um dificultador.

No caso das/dos efetivas/os, entender melhor a distribuição da carga horária, a atuação em múltiplas escolas e os anseios de melhoria de renda desse grupo pode viabilizar uma reorganização do trabalho que possibilite a redução do número de designadas/os, minimizando a necessidade de realização de novos concursos no curto prazo. Essa reorganização do trabalho deve orientar as novas contratações por meio de concursos, especialmente, a análise das carreiras, priorizando contratos que prevejam um maior número de horas/aula semanais.

Quanto às/aos designadas/os cabe ao estado, conduzir o processo de ajustamento de forma transparente e responsável. Análises semelhantes quanto ao dimensionamento da força de trabalho e a distribuição da carga horária, podem viabilizar um processo transitório mais rápido e menos prejudicial à **condição docente** na REE-MG.

Referências

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. Professores da Rede Estadual de educação de Minas Gerais (REE/MG): Informações e sugestões aos gestores. Nota Técnica. [online]. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, ano 5, n. 17, 2020. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/professores-da-rede/> Acesso em: junho de 2022.

AMORIM, Marina Alves, SALEJ, Ana Paula e BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230053>. Acesso em: 4 mar. 2022.

ARAÚJO, Ana Luiza Gomes de; MAIA, Lucas Silqueira Franco. Contratação precária na administração pública no Estado de Minas Gerais: o caso da Lei Complementar nº 100/2007. **Revista Brasileira de Estudos da Função Pública**. Belo Horizonte, v. 5, n. 14, mai./ago., 2016.

ARAUJO, Ana Luiza Gomes de; OLIVEIRA, Kamila Pagel de; SOARES, Leandro Alves; OLIVEIRA, Isabelle Fernandes de; CARVALHO, João Victor Teodoro, PONTES, Mauro Fidelis Santana. Desafios ao planejamento da força de trabalho no Estado de Minas Gerais: o instituto da designação no recrutamento dos professores da Educação Básica. **Fórum Administrativo – FA**, Belo Horizonte, ano 20, n. 229, p. 9-17, mar., 2020.

BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. **Um panorama da situação docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG): o espaço ocupado pelo professor designado**. Orientador: Marina Alves Amorim. 2016. 90f. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

_____. **Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998**. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm. Acesso em: 23 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Planejamento da próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014b. p. 62.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.876/DF.** Artigo 7º da Lei Complementar 100/2007 do Estado de Minas Gerais. Norma que tornou titulares de cargos efetivos servidores que ingressaram na administração pública sem concurso público, englobando servidores admitidos antes e depois da Constituição de 1988. Ofensa ao art. 37, inciso II, da Constituição Federal, e ao art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Modulação dos efeitos. Procedência parcial. Recorrente: Ministério Público Federal. Recorrido: Governador do Estado de Minas Gerais e Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Relator: Min. Dias Toffoli, 26 de março de 2014c. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/863616312/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-4876-df>. Acesso em: 23 jun. 2022.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.267/MG.** Embargos de declaração nos embargos de declaração na ação direta de inconstitucionalidade. Petição de recurso não subscrita pelo Governador do Estado. Ilegitimidade recursal. Vício não convalidável. Precedentes. Omissão, contradição e erro material não configurados. Mero inconformismo. Rediscussão não admitida em sede de embargos. Embargos declaratórios rejeitados. Recorrente: Governador do Estado de Minas Gerais. Recorrido: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Relator: Min. Luiz Fux, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/865403707/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-5267-mg-minas-gerais-8622006-9620151000000/inteiro-teor-865403716?ref=feed>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FANFANI, Emilio Tenti. Condição docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MAIA, Lucas Silqueira Franco. **A contratação precária no Estado de Minas Gerais a partir do caso da Lei Complementar no 100/2007.** Orientador: Ana Luiza Gomes de Araújo. 2015. 58f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2015.

MARINELA, Fernanda. **Direito Administrativo.** 12ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

MARTINS, Ralf Felipe. **Análise das licenças médicas por motivo de saúde dos professores de educação básica de Minas Gerais com vínculo de designados e efetivos no triênio de 2016 a 2018**. Orientador: Ana Luiza Gomes de Araújo. 2019. 61f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2019.

MARTINS, Ralf Felipe; ARAÚJO, Ana Luiza Gomes de; AMORIM, Marina Alves. Vínculo de Trabalho & Adoecimento Docente: análise das licenças dos professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022. [online].

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, [2021]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

_____. **Lei Ordinária nº 10.254, de 20 de julho de 1990**. Institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, [1990]. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=10254&ano=1990&tipo=LEI>. Acesso em: 22 jun. 2022.

_____. **Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007**. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada – Ugeprevi – do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência – Ceprev –, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, [2007]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=100&comp=&ano=2007>. Acesso em: 22 jun. 2020.

NEUESCHWANDER, Joana de Oliveira. **Desafios da profissionalização da administração pública no Brasil**: considerações a partir do caso da Secretaria de Estado da Educação. Orientador: Ricardo Carneiro. 2015. 86f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, Kamila Pagel de; ARAÚJO, Ana Luiza Gomes de; SANCHES, Elisa Cristina Pereira; GALANTINI, Fernanda de Moura; MENEZES, Elias Natal de. Dois pesos, duas medidas e uma política pública: a distinta realidade de incentivos dos professores efetivos e designados na rede estadual de educação de Minas Gerais. **Fórum Administrativo (FA)**, Belo Horizonte, n. 223, 2019.

SANTANA, Letícia Costa. **Contratação de pessoal por vínculo precário no Estado de Minas Gerais**: um estado sobre o instituto da designação na educação básica. Orientador: Maria Isabel Araújo Rodrigues. 2017. 85f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, Stéphanie Silva. **A reposição da força de trabalho na SEE/MG face à aposentadoria dos professores da Rede Estadual de Ensino em BH**: análise dos desafios. Orientador: Rosânia Rodrigues de Sousa. 2020. 125f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2020.

SOARES, Leandro Alves. **A relação entre o número de professores designados e os resultados educacionais na Rede Estadual de Minas Gerais**. Orientador: Juliana de Lucena Ruas Riani. 2020. 122f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2020.

VIEIRA, Marcilene de Andrade. **A Estabilidade profissional do professor estadual e o seu desempenho face ao processo de aprendizagem**: resultados visíveis e invisíveis. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A **condição docente** de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) é, atualmente, extremamente delicada e muito preocupante. É o que revelam as teses e dissertações sobre esse tema selecionadas e analisadas neste estudo coletivo do tipo estado do conhecimento realizado pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC).

Essa **condição docente** atual na REE-MG é resultado de sucessivas políticas educacionais – focadas em avaliações externas às escolas e de larga escala, bem como em tentativas de monitoramento e controle das práticas pedagógicas – implantadas por governos conservadores, de direita ou centro direita e de orientação neoliberal, nos últimos trinta anos, nesse estado³⁶.

Ao mesmo tempo que concordarmos com o sociólogo argentino, Emilio Tenti Fanfani, que a **condição docente** é “[...] um ‘estado’ do processo de construção social do ofício docente” (Fanfani, 2010, p. 1), ousamos, neste relatório, dar um passo adiante na compreensão desse conceito, enfatizando que as dimensões objetivas e subjetivas da docência estão presentes simultaneamente e dialeticamente nestes dois polos da **condição docente**: a condição de *ser* docente – reunindo dimensões subjetivas-objetivas do *ser* professora/professor – e a condição de *estar* na docência – reunindo dimensões objetivas-subjetivas do exercício do magistério³⁷.

Compreendemos, então, a expressão **condição docente** como a simbolização de um conjunto de características identitárias que se referem à docência, reconhecida em sua forma abstrata e empírica e cuja construção sócio-histórica é condicionada/influenciada pelo contexto em que se realiza.

Esse conceito implica, então, aspectos objetivos e subjetivos relativos ao *ser* e ao *estar* docentes, constituindo a docência como uma categoria própria da/do professora/professor em interação com o aluno – ambos sujeitos socioculturais³⁸ e

³⁶ Nos últimos trinta anos, o único governo no estado de Minas Gerais de perfil progressista e de centro esquerda foi aquele liderado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2015 e 2018.

³⁷ Diniz-Pereira (2015) sugeriu, a partir da proposição de Fanfani (2005), que o **conceito de condição docente** integrasse, por meio do uso dos verbos *ser* e *estar*, duas noções interdependentes: a condição de *ser* docente e a condição de *estar* na docência e exercer o trabalho docente.

³⁸ Em relação à discussão sobre professoras/es como sujeito socioculturais, ver Teixeira (1996).

envolvidos no processo de ensinar e aprender. Essa interação é o núcleo essencial da **condição docente**³⁹, porém, ela se amplia para além da relação professora/professor-aluno, envolvendo as relações com pares, com as/os dirigentes e a comunidade escolar. Além desse núcleo, fazem parte também da natureza essencial da **condição docente**, pelo menos dois outros aspectos, sempre inseridos em um dado contexto sócio-histórico: um tratamento diferenciado dos conhecimentos culturais acumulados pela humanidade como um dos mediadores daquela interação intencional e a especificidade do trabalho humano no processo de ensinar e aprender.

Ao final de várias etapas de levantamento da produção acadêmica sobre a **condição docente** de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e de “refinamento” dessa busca, definiu-se o *corpus* deste estudo coletivo do tipo estado do conhecimento com um total de **158 trabalhos** (141 dissertações de mestrado acadêmico e 17 teses de doutorado) desenvolvidos, entre 2008 e 2018, em diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil.

As produções acadêmicas analisadas nesta “meta-pesquisa” sugerem que as políticas públicas implementadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), nas décadas de 1990, 2000 e 2010, trouxeram modificações no ambiente escolar e no fazer docente nas instituições de ensino da REE-MG e, por via de consequência, impactaram fortemente a **condição docente** das/dos professoras/es dessa rede estadual.

Minas Gerais, ao promover uma ampla reforma de estado que se tornou um modelo de gestão neoliberal para outras unidades da federação, foi um dos primeiros estados brasileiros a criar um programa de avaliação externa das escolas estaduais⁴⁰ baseado no chamado “gerencialismo” e na lógica empresarial. Os acordos de produtividade implementados pelo programa “choque de gestão”, durante a gestão de Aécio Neves (2003-2006; 2007-2010), representam um marco para a adoção da

³⁹ Sobre a ideia da interação professora/professor-aluno ser o núcleo essencial da **condição docente**, ver Teixeira (2007).

⁴⁰ O início desse programa de avaliação em Minas Gerais ocorreu em 2000, quando o governador Itamar Franco regulamentou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Nesse mesmo ano, o governo de Minas criou também o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) com o propósito de tornar as escolas públicas estaduais “mais eficientes e eficazes” (sic).

chamada Nova Gestão Pública (NGP) no estado⁴¹. As pesquisas selecionadas e analisadas neste estudo apontam para uma forte mudança na **condição docente** de professoras/es da REE-MG principalmente a partir desse momento. As políticas educacionais com foco nas avaliações de larga escala adotadas pelos governos conservadores e neoliberais em Minas Gerais trouxeram, então, vários desafios à **condição docente** dessas/es profissionais da educação. Sendo assim, essas políticas neoliberais baseadas em preceitos meritocráticos definiram novas formas de organização do trabalho escolar e da gestão pedagógica, bem como redimensionaram a carreira docente na REE-MG.

Em relação às mudanças na carreira docente, o governo do estado de Minas Gerais instituiu, em 2010, a chamada “remuneração por subsídio”, promovendo alterações expressivas não apenas na forma de pagamento, mas na estrutura dessa carreira, com a redução nos percentuais de progressão e promoção, perda de benefícios, gratificações e vantagens decorrentes do tempo de serviço. Desse modo, adotaram-se medidas no estado de Minas Gerais que resultaram no aumento dos contratos precários, arrocho salarial, desrespeito ao piso salarial nacional, inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, bem como perda de garantias trabalhistas e previdenciárias.

Sobre o aumento dos contratos precários, a proporção de cargos efetivos e não-efetivos da carreira de professora/professor da educação básica na rede pública estadual de Minas Gerais passou, em 2010, de 37,5% de efetivos e 62,5% de não-efetivos (o que já representava um número enorme de contratos precários na REE-MG) para 29,6% de efetivos e 70,4% de não-efetivos, em 2014!⁴² Os chamados “professores designados” destacam-se entre os não-efetivos⁴³. Assim, em razão desse volume enorme de “professores designados” na REE-MG⁴⁴, o estatuto da designação é central

⁴¹⁴¹ O governo de Antônio Anastásia (2010-2014) deu continuidade às reformas de Aécio Neves por meio da reestruturação do trabalho docente que passou a ser associado a resultados mensuráveis por meio da avaliação de desempenho – processo que promoveu inquietação e tensão no ambiente escolar na REE-MG.

⁴² Após quatro anos de governo do Partido dos Trabalhadores no estado de Minas Gerais (2015-2018), essa proporção diminuiu, ao final de 2018, para 43,2% de efetivos e 56,8% de não-efetivos (o que ainda representa um número muito alto de contratos precários na REE-MG). Esses dados e uma discussão específica sobre o fenômeno da “superdesignação” na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais podem ser encontrados em Amorim e Salej (2020).

⁴³ Em Minas Gerais, o vínculo mais utilizado para a contratação de professoras/es na REE-MG é a designação e não o contrato temporário. Como discutido neste relatório, a designação apresenta ainda maior precariedade do que a contratação temporária.

⁴⁴ Não podemos deixar de mencionar outra situação esdrúxula no estado de Minas Gerais: a situação daquelas/es professoras/es designadas/os que foram efetivadas/os na REE-MG, em 2007, sem passar por concurso público, por meio da aprovação da chamada “Lei 100”, algo que foi, posteriormente, julgado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal.

para compreender não somente a **condição docente** das/dos professoras/es dessa rede de ensino, mas essa própria rede pública estadual e tudo que se relaciona a ela. É importante ressaltar que a impermanência do quadro efetivo dessas/es profissionais dificilmente garante a reconstrução das práticas escolares implicadas na aprendizagem dos alunos.

Todas essas mudanças impuseram à/ao professora/professor da REE-MG as seguintes **condições**: proletarização e precarização do trabalho, desvalorização profissional, perda de autonomia e insegurança para reorganizar as práticas de ensino, sobrecarga e intensificação do trabalho docente, desmotivação, adoecimento (como, por exemplo, desenvolvimento da síndrome de *burnout* – esgotamento físico e mental das/dos professoras/es) e, até mesmo, desistência/abandono da profissão⁴⁵.

Soma-se a isso, o fato de as escolas da REE-MG, de um modo geral, carecerem de uma infraestrutura que favoreça o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender com boa qualidade, em razão da falta de equipamentos tecnológicos, pelo caráter obsoleto desses equipamentos – os quais também precisam de manutenção – e por divergências sobre investimento em infraestrutura tecnológica nessa rede pública.

Os estudos selecionados e analisados nesta “meta-pesquisa” denunciaram tensões geradas nas escolas estaduais de Minas Gerais em razão das cobranças da SEE-MG por resultados nas avaliações externas e pelo cumprimento das orientações curriculares contidas nos documentos produzidos pela Secretaria para controlar as práticas pedagógicas das/dos professoras/es da REE-MG. Essas “orientações” (sic) transformaram-se, na verdade, em um conjunto de prescrições que colocaram as/os professoras/es no lugar de meras/os executoras/es de um currículo imposto “de cima para baixo”⁴⁶ sem que as condições de trabalho proporcionassem espaços coletivos de elaboração e reflexão das práticas docentes.

⁴⁵ Como denunciado em uma das pesquisas neste estudo, 1.400 professoras/es de matemática pediram exoneração na REE-MG, no período de 2006 a 2010 (PAZ, 2013). Além desse número impressionante e assustador, uma tese analisada nesta “meta-pesquisa” (LOPES, 2017) faz referência também ao fenômeno da “desistência psicológica da profissão docente” em que as/os professoras/es da REE-MG, apesar de permanecerem fisicamente nas escolas estaduais, não investem mais na profissão e estão ali ou porque não conseguem algo melhor para fazer ou porque apenas aguardam o momento de se aposentar.

⁴⁶ O Currículo Básico Comum (CBC) foi implantado em toda a rede estadual de Minas Gerais após a aprovação de uma resolução que tornava a sua implementação compulsória nas escolas do estado. Isto foi diferente daquilo que aconteceu, por exemplo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, na condição de “parâmetros”, preservavam a liberdade das/dos docentes e instituições de ensino para a sua adoção.

Dessa maneira, as avaliações externas realizadas pelo estado de Minas Gerais, ao representarem mais uma estratégia de monitoramento e controle das práticas docentes do que de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, tiveram um enorme impacto na **condição docente** de professoras/es da rede pública estadual⁴⁷.

Outro impacto gerado pela implantação das políticas de avaliação externa no estado de Minas Gerais foi o aprofundamento das políticas de responsabilização ou prestação de contas (*accountability*) e a adoção de um sistema de premiação no cálculo do benefício das/dos professoras/es baseado no resultado do desempenho dos alunos nos testes padronizados. As pesquisas selecionadas e analisadas neste estudo evidenciam que essas políticas neoliberais que instituem sistemas de premiação e estão voltadas para “recompensar” (sic) o trabalho docente, na verdade, geram insegurança e têm um efeito contrário em relação à valorização da carreira profissional. Desse modo, quanto mais os resultados das avaliações externas se vincularem estritamente aos critérios de progressão na carreira, mais elas assumirão um caráter regulador, servindo apenas para responsabilizar a/o docente pelo lugar ocupado pelas instituições de ensino nos *rankings* escolares e, por via de consequência, intensificar e precarizar o trabalho docente.

Apesar de essas políticas educacionais gerarem tensões no ambiente escolar [como mencionado anteriormente, em razão das cobranças da SEE-MG por resultados positivos nas avaliações externas⁴⁸ e pelo cumprimento dos currículos prescritos] e tentarem monitorar e controlar as práticas das/dos professoras/es, elas não as determinaram visto que as imposições da SEE-MG eram, em alguns momentos, ressignificadas por meio da agência dessas/es docentes. Ou seja, embora as/os professoras/es assumissem em sala de aula atitudes movidas pela cobrança por resultados de aprendizagem, elas/es privilegiaram, sempre que possível, as interações com os alunos para promover a aprendizagem.

⁴⁷ A realização de simulados para que os estudantes aprendessem a resolver as questões das provas padronizadas passou a fazer parte da rotina de trabalho em sala de aula nas escolas da REE-MG e é citada nas pesquisas aqui analisadas como um exemplo desse impacto.

⁴⁸ Houve, nesse período, uma nítida tensão na REE-MG entre a implantação das avaliações externas, as práticas docentes e a aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, mesmo em situação de pressão, as/os professoras/es colocaram em movimento um processo de apropriação das “orientações” (sic) curriculares que levou em conta, além do conhecimento que elas/eles tinham sobre algumas “brechas” existentes nessas imposições curriculares, as experiências docentes anteriores, as trocas e orientações de professoras/es mais experientes, informações de meios de divulgação dos fundamentos e metodologias de ensino, bem como a formação inicial.

Não podemos deixar de reconhecer também a existência de um movimento de lutas da categoria em prol da valorização profissional no estado. As lutas das/dos profissionais da educação continuam a fim de se conquistar um plano de carreira robusto, bem como cargos e salários dignos para as/os professoras/es da rede pública estadual em Minas Gerais. Porém, a organização da categoria para participação nessas lutas tem sido algo extremamente desafiador em razão do elevado número de docentes com contratos precários e a fragmentação da categoria em diferentes classes de professoras/es: as/os efetivas/os, as/os “efetivadas/os” (a partir da aprovação da “Lei 100”) e as/os designadas/os.

Portanto, além das questões relativas a um plano de carreira robusto e a uma remuneração digna, há outros aspectos que podem contribuir para a valorização profissional das/dos professoras/es da REE-MG como, por exemplo, o incentivo e acesso às ações de formação, a redução do número de alunos em sala de aula e o apoio técnico às/aos profissionais da educação nessa rede pública de ensino – com especial atenção àquelas/es que estão nos primeiros anos de exercício da profissão (as/os professoras/es iniciantes).

As pesquisas selecionadas e analisadas neste estudo do tipo estado do conhecimento apontam o quanto os aspectos relativos ao início da docência e os seus desdobramentos vão se constituindo em aprendizado ao longo da trajetória das/dos professoras/es – processo que tem sido denominado, pela literatura especializada, de **desenvolvimento profissional docente**.

Todavia, os trabalhos analisados nesta “meta-pesquisa” revelaram que o planejamento pedagógico, elaborado de maneira desconectada da realidade escolar e realizado para atender um conjunto de prescrições que, de modo similar, sem manter relação com os reais desafios enfrentados pelas/pelos professoras/es da REE-MG em sala de aula, se configurou como mais um obstáculo para o desenvolvimento profissional docente.

Especificamente, em relação às ações de formação, as pesquisas aqui analisadas denunciam o destaque dado à palavra “treinamento” (sic) nessas ações na REE-MG o que parece reforçar o caráter prescritivo das recomendações e o caráter instrucional dos materiais desenvolvidos para a formação continuada das/dos professoras/es dessa rede pública de ensino. Constatou-se, então, uma redução do protagonismo dessas/es docentes e o caráter prescritivo dos encontros realizados pela SEE-MG.

Desse modo, tem-se necessidade de as políticas públicas educacionais e, mais especificamente, os programas de formação de professoras/es, dialogarem com as experiências e os desafios enfrentados nas escolas da REE-MG. Ou seja, há necessidade de se pensar a formação a partir da escuta e diálogo com as/os professoras/es para promover reflexões baseadas nos desafios e demandas presentes no cotidiano das/dos docentes. Além disso, uma formação ancorada no diálogo interdisciplinar, pautada em uma perspectiva antirracista e anti-misógina que respeite as diversidades e que prepare a/o docente para trabalhar em uma escola cada vez mais complexa e intercultural.

Há também a urgência de se pensar em programas direcionados ao acompanhamento das/dos professoras/es nos primeiros anos de ingresso na profissão. A valorização e o apoio, além de serem essenciais, poderiam ser um dos caminhos de superação da desistência e do abandono do magistério e para manter as/os novas/os profissionais interessadas/os na carreira docente.

Como afirmamos na introdução deste relatório, é muito importante compreender o quão estruturantes são as dimensões objetiva e subjetiva da **condição docente** e como são necessários estudos sobre essas dimensões não só para entender melhor sobre a **condição docente** em si, mas para esclarecer outros fenômenos educacionais, como a qualidade da educação.

Nessa direção, este estudo coletivo do tipo estado do conhecimento chamou à atenção para o fato de que, se quisermos conhecer com mais detalhes e precisão a **condição docente** das/dos professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, ou quiçá de outras redes de ensino, necessitamos desenvolver pesquisas de cunho mais qualitativo-quantitativo. Primeiro, para abranger um número significativo de professoras/es e, segundo, para abarcar com mais cuidado os elementos constitutivos da **condição docente**. Neste último caso, os instrumentos de produção de dados devem abranger questões relacionadas ao que caracteriza o *ser* docente – dimensões subjetivas-objetivas – e o *estar* na docência – dimensões objetivas-subjetivas –, isto é, tratar em uma mesma investigação acadêmica do levantamento dos diversos elementos que estruturam e são estruturantes da **condição docente**, de tal forma que seja possível compreender cada um deles em suas especificidades, assim como reconhecer como eles se relacionam, podendo alcançar, portanto, a **condição docente** das/dos professoras/es de uma determinada rede de ensino e, ao conhecer suas nuances e constituição, poder indicar caminhos outros para a análise e compreensão da docência.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, 2014.

AGUIAR, Cristiane Pereira de; CALIGIORNE, Darsoni de Oliveira. “Fototirinha”: prática pedagógica de mobilidade por meio de dispositivos móveis. In: Simpósio Nacional sobre Cultura Escrita Digital, 2., 2021, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2021. p. 35.

ALMEIDA, Diones Carlos de Souza. Entre a escola e a sociedade: bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em Uberlândia-MG. Orientador: Adrianly de Ávila Melo Sampaio. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011

ALVES, Raquel Elane dos Reis. **Os impactos do PROJETO VEREDAS na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 131-154.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. Professores da Rede Estadual de educação de Minas Gerais (REE/MG): Informações e sugestões aos gestores. Nota Técnica. [online]. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, ano 5, n. 17, 2020. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/professores-da-rede/> Acesso em: junho de 2022.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230053>. Acesso em: 4 mar. 2022.

ANDRADE, Ana Paula. **Subjetividades docentes no Brasil democrático: questões acerca do professor reflexivo crítico**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez., 1999.

_____. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006. p. 34.

_____. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, São Paulo, n. 15, p. 43-59, jan./jul., 2007.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, vol. 01, n. 01, ago.-dez./2009, p. 41-56.

_____. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: dez/2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ROMANOWSKI, Joana. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras (1990-1996). *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 22., 1999, Caxambu. **Programa e Resumos** [...]. Caxambu: ANPED, 1999.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

ARAÚJO, Ana Luiza Gomes de; MAIA, Lucas Silqueira Franco. Contratação precária na administração pública no Estado de Minas Gerais: o caso da Lei Complementar nº 100/2007. **Revista Brasileira de Estudos da Função Pública, Belo Horizonte**, v. 5, n. 14, mai./ago., 2016.

ARAÚJO, Ana Luiza Gomes de; OLIVEIRA, Kamila Pagel de; SOARES, Leandro Alves; OLIVEIRA, Isabelle Fernandes de; CARVALHO, João Victor Teodoro; PONTES, Mauro Fidelis Santana. Desafios ao planejamento da força de trabalho no Estado de Minas Gerais: o instituto da designação no recrutamento dos professores da Educação Básica. **Fórum Administrativo – FA**, Belo Horizonte, ano 20, n. 229, p. 9-17, mar., 2020.

ARAÚJO, Cristiane F; SANTOS, Roseli Albino. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. *In*: Congresso Internacional de Cooperação Universidade – Indústria, 4., 2012, Taubaté. **Anais** [...]. Taubaté: UNITAU, 2012.

ARAÚJO, Luiz Antonio Souza de. **Programa de desenvolvimento de competências para profissionais de educação física na educação de crianças com deficiência intelectual**. Orientador: Francisco de Paula Nunas Sobrinho. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades e Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ARAÚJO, Maria de Fátima Viana Barros de. **Desempenho profissional do professor e do diretor de escola x desempenho escolar do aluno: em busca da coerência**. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://tede.fjp.mg.gov.br/bitstream/tede/244/1/desempenhoprofissional.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2021.

ARAÚJO, Mayra de Castro Miranda. **Competências do professor para o trabalho com projetos de forma eficaz**. Orientador: Dácio Guimarães de Moura. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Departamento de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ARAUJO, Vanessa Barboza de. **Ensinar a ler a cidade: práticas de estudo da urbe na Educação Básica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petropolis: Vozes, 2004.

AVALOS, Beatrice. **Approaches to teacher education: initial teacher training**. London: Commonwealth Secretariat, 1991.

BALL, Stephen. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso: 15 jul. 2015.

BARDIN, Laurance. **Análise de Conteúdo**. Porto: Porto Editora, 1977.

BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. **Um panorama da situação docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG): o espaço ocupado pelo professor designado**. Orientador: Marina Alves Amorim. 2016. 90f. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2016.

BATISTA, Maxmüller Coelho. **Concepção, apropriação e perspectiva sobre a Prova Brasil em Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Orientador: Suzana dos Santos Gomes. 2017. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BEDIN, Everton. **Formação de Professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

BEZERRA, Djalma Vieira. **Tecnologias da informação e comunicação nas aulas de geografia: seus usos no ensino fundamental II nas escolas públicas estaduais de Uberlândia – MG**. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BOLLMANN, Maria da Graça da Nobrega. Carreira docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2022.

BORGES, Edna Martins. **Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/09/Tese_EdnaMartinsBorges.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

_____. **O campo científico**. *In*: Ortiz, R. (Org). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983b.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. **A Educação à Distância para o professor em serviço**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Departamento de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de dezembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Coleção de Leis do Brasil, 1968. p. 152, v. 7.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

_____. **Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998.** Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm. Acesso em: 23 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: Ministério da Educação, out. 2004. p. 36.

_____. **Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005->. Acesso em: 11 fev. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Planejamento da próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014b. p. 62.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.876/DF**. Artigo 7º da Lei Complementar 100/2007 do Estado de Minas Gerais. Norma que tornou titulares de cargos efetivos servidores que ingressaram na administração pública sem concurso público, englobando servidores admitidos antes e depois da Constituição de 1988. Ofensa ao art. 37, inciso II, da Constituição Federal, e ao art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Modulação dos efeitos. Procedência parcial. Recorrente: Ministério Público Federal. Recorrido: Governador do Estado de Minas Gerais e Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Relator: Min. Dias Toffoli, 26 de março de 2014c. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/863616312/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-4876-df>. Acesso em: 23 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Parecer da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, DF: 25 jun. 2015. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.267/MG**. Embargos de declaração nos embargos de declaração na ação direta de inconstitucionalidade. Petição de recurso não subscrita pelo Governador do Estado. Ilegitimidade recursal. Vício não convalidável. Precedentes. Omissão, contradição e erro material não configurados. Mero inconformismo. Rediscussão não admitida em sede de embargos. Embargos declaratórios rejeitados. Recorrente: Governador do Estado de Minas Gerais. Recorrido: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Relator: Min. Luiz Fux, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/865403707/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-5267-mg-minas-gerais-8622006-9620151000000/inteiro-teor-865403716?ref=feed>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRAZIER, Fábio. **A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano**: um estudo de caso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. de. Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional?. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 15, n. 19, p. 103-128, jun., 2012. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/251>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos Históricos da Reforma da educação**. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez., 2001.

BRZEZINSKI, Iria (org). **Profissão professor**: identidade profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006. p. 1-52.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPEd (1990-1998). *In*: Reunião Anual da ANPEd, 22., 1999, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 1999. CD-ROM.

CABRAL, Talitha Estevam Moreira. **O processo de adoecimento do magistério público primário no início do século XX**: indícios do mal-estar docente nos grupos escolares mineiros (1906-1930). Orientador: Denilson Santos de Azevedo. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Sobre o conceito de prática pedagógica. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; DINIZ, Margareth; SOUZA, João Valdir Alves de (orgs). **PRODOC**: 20 anos de pesquisa sobre a profissão, a formação e a condição docente. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. Salário docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

CAMPOS, Alessandra Bernardes Faria Campos. **Aprendendo a ser professor**: caminhos da formação no início da carreira docente em geografia. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CAMPOS, Maria Clara do Amaral. **O afastamento da sala de aula e o percurso profissional de professores de uma escola da rede estadual de Belo Horizonte**. Orientador: Leila Alvarenga Mafra. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago., 1982.

_____. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987. 93 p.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008. p. 13-37.

_____. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial n. 2, p. 298-318, ago./dez., 2016.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun., 2008.

CARDOSO, Cristiane dos Reis. **Desvelando as tramas e os dramas da inclusão escolar**: um estudo com professores do ensino fundamental. Orientador: Claudia Gomes. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A reforma do ensino profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 79-92, jan./abr., 2005.

CARVALHO, Ednéia do Nascimento. **Ensinar geografia, ensinar a pluriculturalidade**. Orientador: Vânia Rubia Farias Vlach. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

CARVALHO, Espedita Sebastiana Santos. **O curso de Administração Escolar do Instituto de Educação do Estado de Minas Gerais**: o olhar de ex-alunos e ex-professores. Orientador: Stela Maria F. Marques Rodrigues. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de. **Ensino de sociologia**: elementos da prática docente no Ensino Médio. Orientador: Santuza Amorim da Silva. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel F. **Avaliação da aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

CASTELLS, Manuel. Fim de milênio. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (v. 3: A era da informação: economia, sociedade e cultura).

_____. O poder da identidade. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a (v. 2: A era da informação: economia, sociedade e cultura).

_____. A sociedade em rede. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b. (vol.1: A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CASTILHO, Andressa Garcia. **As implicações e o impacto para o trabalho docente com as novas tecnologias na escola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Análise da medida provisória nº 746, que trata da reforma do ensino médio**. 2016, p. 1. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/ensino_medio_analise_cnte.pdf. Acesso em: 28 set. 2016.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; ZEICHNER, Kenneth. (orgs.). **Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on research and teacher education**. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

COELHO, Clayton Lúcio. Efeitos da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional na carreira dos docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: subsídio e sistema unificado de remuneração. Orientador: Rosimar de Fatima Oliveira. 2016. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARRJPW>. Acesso em: 14 fev. 2022.

COSTA, Beatriz. **Projetos e desafios em busca de novas práticas pedagógicas: estudo de caso em duas escolas estaduais de Minas Gerais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

COUTO, Henriqueta Regina Pereira. **Desenvolvimento profissional de professores da educação básica inseridos em projetos de pesquisa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2016.

CUNHA, Marcilio Lima da. **Avaliação de desempenho profissional: seus desdobramentos no contexto escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3838/1/marciliolimadacunha.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das Avaliações Exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org). **Avaliação: Políticas e práticas**. Campinas: Papirus Editora, 2002. p. 13-42.

DANTAS, Dina Maria Pinheiro. **SEM²**: uma proposta metodológica para o uso dos softwares na educação. Orientador: Hermínio Borges Neto. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo. Ensino médio: Quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e ensino médio**: quem é este aluno que chega à escola. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DEUS, Alessandra Fernandes de. **Práticas pedagógicas no cotidiano de uma turma de 5ª série**: sentido pessoal, significado social e alienação. Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas**: avanços e desafios. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

DINIZ FILHO, Mariano Alves. **Ensino de História e Juventude**: a produção de sentidos no espaço escolar. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). *In*: SOARES, L. J. G. et. al. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 187-201.

_____. Formação de professores, saberes e trabalho docente. *In*: Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade, 5., 2014, Belo Horizonte: UFMG. **Mesa redonda**. Formação de professores, saberes e trabalho docente. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

_____. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, p. 159-168, 2015.

_____. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, out., 2019a. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445>. Acesso em: 01 dez. 2021.

_____. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (orgs). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019b.

_____. **O que sabemos e o que não sabemos a partir das pesquisas sobre docência e/ou sobre formação de professores no Brasil?** A produção acadêmica dos PPGEs Conceito 7 CAPES. [Relatório]. Brasília: CNPq, 2020. 726 p. [Mimeogr.].

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio; AMARAL, Fernanda. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: Dalben, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação docente: didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 527-550.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Cláudia Caldeira. Formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e as dissertações (1986-2005) sobre o assunto?. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 335-352, 2010.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 770-789, set./dez., 2011.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de (orgs). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. p. 379-413.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, 2014.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTRELA, Maria Teresa, Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n. 1, v. 14, p. 27-48, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414103>. Acesso em: 1 jun. 2022.

FAGUNDES, Márcia Verssiane Gusmão. **Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia na educação básica**: contribuições a partir dos Catopés em Montes Claros, MG. Orientador: Adrianly de Ávila Melo Sampaio. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FANFANI, Emilio Tenti. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, año 4, n. 7, p.17-25, 1995.

_____. **La condición docente**: análisis comparada de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

_____. Condição docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FARIA, Ederson; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, Janeiro/Junho, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jan. 2023.

FELDENS, Maria das Graças. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois?, **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun., 1983.

_____. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez., 1984.

FERNANDES, Alex de Oliveira. **O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais**: interfaces entre práticas avaliativas e currículo de história no Ensino Médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FERREIRA, Denise Cristina. **A Intencionalidade na Ação do Professor de Matemática**: discussões éticas da profissão docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Letra, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

FERREIRA, Thalita Rodrigues. **Experiências (Auto)Formativas na Narração da História de Vida de duas Professoras**: caminhos do ser-fazer docente. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2016.

FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. **A prática pedagógica e as tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de Biologia**: um olhar sobre duas escolas públicas mineiras. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade humana I**: a vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRADE, Erica Paula. **A construção da prática pedagógica**: um estudo com professores iniciantes de História na EJA. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira. **“...eu preferia dormir do que ir pra escola”**: um estudo quanti-quali sobre a reprovação na primeira série do Ensino Médio da rede estadual em Ribeirão das Neves, Minas Gerais. Orientador: Paula Miranda-Ribeiro. 2015. 267 f. Tese (Doutorado em Demografia) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FRANCO, Renata Maria da Silva. **Formação continuada de professores para práticas inclusivas**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Orientador: Claudia Gomes. 2018. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018.

FRANCO, Karla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O Simeve à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO Álvaro Moreira; VIEIRA Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?lang=pt>. Acesso em: 01 jan. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

_____. Licenciaturas: crise sem mudança? *In*: Dalben, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr., 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont. et al. Por uma teoria da Pedagogia. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 1998.

GERMANOS, Erika. **Contradições como força de mudança**: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da Teoria Histórico-Cultural. Orientador: Andrea Maturano Longarezi. 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

GLAVAM, Rafael Bianchini; CRUZ, Helio Alves. Estudo da Evasão Escolar dos Cursos Profissionalizantes em uma Unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI. *In*: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT, 10., 2013, Resende. **Anais [...]**. Resende: AEDB, 2013.

GOMES, Nilma Lima. **A mulher negra que vi de perto**: O processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Suzana dos Santos. **Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GOMES JÚNIOR, Edgar. **O ensino da sociologia na educação de jovens e adultos**: um estudo em duas escolas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Orientador: Gilvanice Barbosa da Silva Musial. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GOODE, William Josiah; HATT, Paul K. Elementos básicos do método científico: conceitos. *In*: GOODE, William Josiah; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1969. p. 55-73.

GOYATÁ, Martha Célia Vilaça. **A criança e a diferença em processo de inclusão**: uma aproximação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Escola comum. Orientador: Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a Incerteza. São Paulo: Cortez. 2011.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão escolar no instituto federal Sul rio-grandense**: um estudo de caso no campus Passo Fundo. Orientador: Telmo Marcon. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

KUENZER, Acacia Kuenzer A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set., 2011.

LANIER, Judith; LITTLE, Judith. Research on Teacher Education. *In*: Merlin Wittrock (org.). **Handbook of Research on Teaching**. 3ª ed. Nova York: Mcmillian, 1986. p. 527-569.

LARA, Rafael Bonfim. **O que dizem os/as professoras/es acerca da diversidade sexual na escola**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr/ 2002.

_____. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez., 2011.

LEAL, Álida Angélica Alves. **Desafios Comuns, enfrentamentos singulares**: narrativas de jovens docentes iniciantes no ensino médio público. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago., 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 out. 2016.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. Do ensino de conteúdos aos saberes dos professores: mudança de idioma pedagógico?. **Educ. & Soc**, Campinas, n. 74, abril, p. 43-58, 2001.

LIMA, Niuza Eugênia do Amaral. **Metáforas e interfaces gráficas: contribuições para uma aprendizagem significativa da informática**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Departamento de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

LINHARES, Izadir Diniz. **O ensino médio em Uberlândia: o perfil do professor e da aula de História**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

LISTON, Daniel; ZEICHNER, Kenneth M. **Teacher Education and the Social Conditions of Schooling**. New York: Routledge, 1991.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. **Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares**. Orientador: Maria Vieira Silva. 2017. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

LOPES, Érica Lucas. **“Oficina do jogo” no ensino fundamental: potencial pedagógico da brincadeira**. Orientador: Antônio Villar Marques de Sá. 145 f. 2015 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (orgs). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio - as licenciaturas**. Rio de Janeiro: CRUB, 1994.

MAGELA NETO, Othilio. **Quinhentos anos de história do ensino técnico no Brasil, de 1500 ao ano 2000**. Belo Horizonte: CEFET, 2002.

MAGRI, Vanessa Carneiro Bonina Lima. **O ensino religioso na escola pública**: um estudo sobre a experiência da Rede Estadual de Minas Gerais. Orientador: Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

MAIA, Lucas Silqueira Franco. **A contratação precária no Estado de Minas Gerais a partir do caso da Lei Complementar no 100/2007**. Orientador: Ana Luiza Gomes de Araújo. 2015. 58f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2015.

MALVACCINI, Silvana Carello. **O 'tornar-se o que se é' do professor de matemática e o espaço escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

MANCEBO, Deise. Subjetividade docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Ser ou estar**: eis a questão - Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARÇAL, Maria da Penha Vieira. **ENEM e ensino de geografia**: o entendimento de professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica. Orientador: Vânia Rubia Farias Vlach. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Líneas de investigación en formación del profesorado. *In*: MARCELO GARCÍA, Carlos. **Introducción a la formación del profesorado**: Teoría y métodos. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989. p. 79-107.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a aprender. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 76-87, Set./Dez., 1998.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARINELA, Fernanda. **Direito Administrativo**. 12ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

MARTINEZ, Javier Campos. Desenvolvimento profissional docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MARTINS, Ana Cláudia Osório. **PROALFA: Avaliação e Propostas Pedagógicas (2009 - 2011)**. Orientador: Lúcia Furtado Mendonça Cyranka. 2013. 316 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MARTINS, Ralf Felipe. **Análise das licenças médicas por motivo de saúde dos professores de educação básica de Minas Gerais com vínculo de designados e efetivos no triênio de 2016 a 2018**. Orientador: Ana Luiza Gomes de Araújo. 2019. 61f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2019.

MARTINS, Ralf Felipe; ARAÚJO, Ana Luiza Gomes de; AMORIM, Marina Alves. Vínculo de Trabalho & Adoecimento Docente: análise das licenças dos professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022. [online].

MEIRA, Flávia Paola Félix. **A Educação das relações étnico-raciais no currículo de um curso de Pedagogia: percursos, contribuições e desafios**. Orientador: José de Sousa Miguel Lopes. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MEIRELLES, Marlene do Carmo. **Literatura infantil e juvenil e o ensino da História da África e da Cultura Afrobrasileira nas práticas e nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas públicas**. Orientador: Santuza Amorim Silva. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MELLO, Guiomar Namó de; MAIA, Eny Marisa; BRITTO, Vera Maria Vedovelo de. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 71-78, 1983.

MELO, Lilian Guiduci de. **Perfil dos professores de Química do município de Juiz de Fora/MG: sua formação inicial, continuada e exercício profissional**. Orientador: José Guilherme da Silva Lopes. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

MENDONÇA, Juliene Leonel de Almeida. **Sentidos e significados dos professores sobre os norteadores legais para o ensino de química**. Orientador: Rejane Maria Ghisolfi da Silva. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MENEZES, Leonardo Donizette de Deus. **Tecnologia no ensino de astronomia na educação básica**: análise do uso de recursos computacionais na ação docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, [2021]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

_____. **Lei Ordinária nº 10.254, de 20 de julho de 1990**. Institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, [1990]. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=10254&ano=1990&tipo=LEI>. Acesso em: 22 jun. 2022.

_____. **Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007**. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada – Ugeprevi – do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência – Ceprev –, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, [2007]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=100&comp=&ano=2007>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Resolução SEE N° 2.197, de 26 de outubro de 2012. [Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências]. **Diário Oficial Minas Gerais**: caderno 1: Poder Executivo, Belo Horizonte: v. 120, n. 203, p. 65-67, 27 out. 2012b.

MORAES, Emília Murta. **Gênero e Diversidade na Escola (GDE)**: da elaboração da política públicas às recontextualizações produzidas na prática de formação docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em 01 de março de 2022.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. **Caminhos da docência**: trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904). Orientador: Luciano Mendes de Faria. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NAUJORKS, Maria Inês. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 20, p. 117-125, 2002. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5125>. Acesso em: 03 de agosto de 2013.

NEUESCHWANDER, Joana de Oliveira. **Desafios da profissionalização da administração pública no Brasil**: considerações a partir do caso da Secretaria de Estado da Educação. Orientador: Ricardo Carneiro. 2015. 86f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2015.

NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997a.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I., (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997b, p. 29-41.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

NUNES, Claudio Pinto & OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesquis.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar., 2017.

OLIVEIRA, Aryanne Martins. **O tempo de trabalho dos professores do ensino médio na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Orientador: Savana Diniz Gomes Melo. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, Cristiane Lopes Rocha de. **Reflexões sobre a formação de professores de química na perspectiva da inclusão e sugestões de metodologias inclusivas aos surdos aplicadas ao ensino de química**. 2014. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>. Acesso em: 23 de março de 2014.

_____. Profissão docente no contexto da nova gestão pública no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs). **Trabalho na Educação Básica em Pernambuco**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2014. 152 p.

OLIVEIRA, Eliana de. **O Processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e Associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871-1011)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Kamila Pagel de; ARAÚJO, Ana Luiza Gomes de; SANCHES, Elisa Cristina Pereira; GALANTINI, Fernanda de Moura; MENEZES, Elias Natal de. Dois pesos, duas medidas e uma política pública: a distinta realidade de incentivos dos professores efetivos e designados na rede estadual de educação de Minas Gerais. **Fórum Administrativo (FA)**, Belo Horizonte, n. 223, 2019.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993a.

_____. Avaliação e perspectivas na área da educação - Educação e informática. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 16., 1993, Porto Alegre. **Apresentação de Trabalho [...]**. Porto Alegre: ANPEd, 1993b.

_____. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, , n. 18, set, out. nov. dez., p. 101-1007, 2001.

OLIVEIRA, Oséias Santos de. Formação continuada de professores: implicações políticas dos programas executados no âmbito de um sistema municipal de ensino. In: PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de (org). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

OLIVEIRA, Thiago Luiz Santos de. **Práticas Curriculares e Cidadania: a materialização do currículo de história na sala de aula de uma turma do ensino médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ONU – Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos.php>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

PAIVA, Edil Vasconcelos; ARAUJO, Flávia Monteiro de Barros. A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 217-222, set./dez., 2008.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O professor desencantado: matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

_____. Educação e condição docente. **Pensar a Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 7, p. 4-24, 2021. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoemrevista/wp-content/uploads/sites/4/2021/06/TEXTO-EDUCACAO-E-CONDICAO-DOCENTE-150621.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. Orientador: Selva Guimarães. 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PAULA, Elisabeth Queiroz de. **A política de formação de professores do Programa de Intervenção Pedagógica-Alfabetização no Tempo Certo da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais**. Orientador: Eliane Medeiros Borges. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PAZ, Mônica Lana da. **A Permanência e o Abandono da Profissão Docente entre professores de Matemática**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PECK, Robert; TUCKER, James. Research on Teacher Education. *In*: Robert. Travers (org.). **Handbook of Research on Teaching**. 2ª ed. Chicago: Rand MacNally, 1973, p. 940-978.

PENA, Fernanda Santos. **Educação bilíngue e geografia nas escolas de surdos**. Orientador: Adrianly de Ávila Melo Sampaio. 2018. 257 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

PENA, Grazielle Borges de Oliveira. **O início da docência: vivências, saberes e conflitos de professores de química**. 2010. Dissertação (Mestrado em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

PEREIRA, Ana Maria Franco. **Implantação e Implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem no Município de Rio Verde - GO (2001-2013): Uma Política Pública de Combate ao Fracasso Escolar?**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

PEREIRA, Luciano Ricardo de Magalhães. Remuneração. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PEREIRA, Margareth Conceição. **Currículo Nas Escolas-Referência De Minas Gerais: como a matemática chega a uma sala de aula**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

PERISSINOTTO, Pedro Gabriel. **Reflexão e Ação pedagógica do Tutor do projeto Veredas: um estudo à Luz de Dewey**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Educação, identidade e profissão docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Juliano Soares. **Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo PIBID Química**. Orientador: Guimarães Rodrigues Filho. 2016. 204 f. Tese (Doutorado em Educação em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PINI, Mónica Eva. Profissão docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PRODOC - Grupo de Pesquisa sobre Produção e Condição Docente, Coletivo de pesquisadoras/es do. O estado do conhecimento sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Minas Gerais: o estágio atual da pesquisa. *In*: Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil, 4., 2021, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2021. v. 4, p. 1-10.

RESENDE, Márcia Aparecida. **Sentidos e significados da atividade docente constituídos por uma professora alfabetizadora no contexto da rede pública estadual de Minas Gerais**. Orientador: Carlos Henrique de Souza Gerken. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São João Del Rei, São João Del Rei, 2012.

RIBEIRO, Erivane Rocha. **O programa Reinventando o Ensino Médio no estado de Minas Gerais: uma análise sobre as condições do trabalho docente**. Orientador: Livia Maria Fraga Vieira. 2015. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015b.

RIBEIRO, Ludmila Ameno. **A influência dos estereótipos que refletem identidades de gênero e orientação sexual nos trabalhos de desenvolvimento de letramento crítico em língua inglesa na escola regular**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Departamento de Linguagem e Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015a.

RICHITELI, Aurélio Alberto. **Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

RODRIGUES, Bruno Augusto. **O ensino de Ciências por Investigação em escolas da rede pública**. Orientador: Antônio Tarciso Borges. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da Formação de Professores Iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, p. 75-88, 2013.

SANTANA, Letícia Costa. **Contratação de pessoal por vínculo precário no Estado de Minas Gerais**: um estado sobre o instituto da designação na educação básica. Orientador: Maria Isabel Araújo Rodrigues. 2017. 85f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2017.

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira. **Gerencialismo, políticas de avaliação de desempenho e trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13694/3/Gerencialismo PolíticasAvaliacao.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13694/3/Gerencialismo%20PolíticasAvaliacao.pdf). Acesso em: 03 out. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Enio da Silva. **Objetos de aprendizagem como mediadores para o ensino de história africana e afro-brasileira**: um olhar sobre a prática do professor de química. Orientador: Guimes Rodrigues Filho. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SANTOS, Francely Aparecida dos. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso de um curso de licenciatura em matemática. Orientador: Roseli Pacheco Schnetzler. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 72, n. 172, 1991, p. 318-334.

_____. Formação de professores e qualidade do ensino. *In*: **Escola Básica**. Campinas: Papirus, 1992, p. 137-146.

_____. Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 17-27.

SANTOS, Maricéa do Sacramento. **Reflexões e práticas de uma professora bem sucedida**. Orientador: Carlos Henrique de Souza Gerken. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João Del-Rey. São João Del-Rey, 2008.

SANTOS, Rogério Augusto dos. **Inclusão escolar**: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SANTOS, Stéphanie Silva. **A reposição da força de trabalho na SEE/MG face à aposentadoria dos professores da Rede Estadual de Ensino em BH**: análise dos desafios. Orientador: Rosânia Rodrigues de Sousa. 2020. 125f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2020.

SARAIVA, Ana Maria Alves. **O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social**: condições de trabalho, permanência e desempenho. Orientador: Dalila Andrade Oliveira. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, April, p. 1-23, 1987.

SILVA, Abílio Tomaz Coelho da. **História da ciência em aulas de química: o que revela a prática de professores?**. Orientador: Hélder Eterno da Silveira. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. **Trabalho docente e educação em tempo integral**: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o projeto Educação em Tempo Integral. Orientador: Dalila Andrade Oliveira. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Danilo Marques. **O olhar de docentes sobre as condições de trabalho no Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a.

SILVA, Denise Bianca Maduro; TORO, Luisa Mejia; FLORES, Maria José. A educação comparada na produção acadêmica do Doutorado Latino-Americano em Educação La educación comparada en la producción del Doctorado Latinoamericano en Educación Comparative Education in the production of the. In: SILVA, Denise Bianca Maduro; ORJUELA, Lydia M. González; SILVA, Fabrine Leonard et. al. **Diálogos entre Brasil y Colombia**: resultados de investigaciones en educación. Bogotá: UAN, 2020. p. 43-67.

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental**: currículos, formação e prática docente. Orientador: Selva Guimarães. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SILVA, Leandro Malaquias da. **Práticas de Alfabetização em uma turma do 1º ano do ensino fundamental**: um estudo de caso em uma escola da rede estadual de Minas Gerais. Orientador: Vânia Aparecida Costa. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Rosa Maria Segalla. **Vestibular, programa de aprofundamento de estudos e a prática do professor de Química em Minas Gerais**: percepções, análises e reflexões. Orientador: Dr. Guimes Rodrigues Filho. 2014. 258 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SILVA, Santuza Amorim da; MEIRA, Flávia Paola Félix. A educação das relações étnico-raciais na formação inicial: um diálogo necessário no combate ao racismo. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 6-27, jan./jul., 2019.

SILVA, Suelen Sabrina. **Desafios do início da carreira docente na percepção de egressos da Licenciatura em Matemática que participaram do PIBID durante a formação inicial**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2018b.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Wender Faleiro da. **Pontos e contrapontos do ensino médio público de Uberlândia/MG**. Orientador: Roberto Valdés Puentes. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SOARES, Leandro Alves. **A relação entre o número de professores designados e os resultados educacionais na Rede Estadual de Minas Gerais**. Orientador: Juliana de Lucena Ruas Riani. 2020. 122f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, João Valdir Alves de. Licenciaturas da UFMG no período 1968-1996. *In*: SOUZA, João Valdir Alves de; FARIA FILHO, Luciano Mendes; FONSECA, Nelma Marçal L. (orgs). **Formação docente na UFMG**: história e memória. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 199-226.

SOUZA, Maria Antonia. Prática Pedagógica: Conceito, Características e Inquietações. *In: Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na Sua Escola*, 4., 2005, Lageado. **Anais** [...]. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Antonia-De-Souza-2/publication/242390174_PRATICA_PEDAGOGICA_CONCEITO_CARACTERISTICAS_E_INQUIETACOES/links/5de3ded3299bf10bc33749a1/PRATICA-PEDAGOGICA-CONCEITO-CARACTERISTICAS-E-INQUIETACOES.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, Sandra Freitas de. **Políticas para a educação inclusiva**: formação de professores. Orientador: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. 2008. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SOUZA, Vanúbia Emanuelle de. **A proposta curricular de Ciências de Minas Gerais e as práticas docentes**. Orientador: Carmem Maria De Caro Martins. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SPOSITO, Fernanda. Liberdade para os índios no Império do Brasil: a revogação das guerras justas em 1831. **Almanack**, Guarulhos, n. 01, p. 52-65, 1º semestre, 2011.

TABACHNICK, Barbara; ZEICHNER, Kenneth (Orgs.). **Issues and Practices in Inquiry**: oriented teacher education. London: Falmer Press, 1991.

TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira. **Avaliação institucional**: desempenho docente na educação superior. Orientador: Marcos Antônio Martins Lima. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

_____. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 16, p. 15-47, jan./jun., 2001.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática de um saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 04, 1991.

TATTO, María Teresa. Conceptualizing and studying teacher education across world regions: An overview. *In: Conference on Teachers in Latin America: New Perspectives on their Development and Performance*, 1999, San Jose. **Background paper prepared [...]**. San Jose: World Bank, 1999.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Novos docentes e novos alunos. *In: TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. **Ofício de professor na América Latina e Caribe***. Brasília: Fundação Vítor Civita/UNESCO, 2004. p. 67-80.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. *In: Dayrell, Juarez Tarcísio (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura***. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai/ago., 2007.

TIAGO, Pinheiro Daré. **Linguagem e texto filosófico no ensino médio: a posição político-pedagógica de professores de filosofia**. Orientador: Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

TORGA, Andréa Chicri. **Evasão escolar na pandemia da COVID19: o que os adolescentes nos ensinam**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo. O Estado contratual e a nova agenda da educação: o caso de Minas Gerais. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 32-50, jan/jun, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/129>. Acesso em: 2 ago. 2021.

URATA, Tamiris Divina Clemente. **Estudo dos fatores que influenciam práticas didático-pedagógicas de professores de química**. Orientador: Hélder Eterno da Silveira. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

VALENTE, José Armando. **Por que o computador na educação**. Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1993.

VELOSO, Silene Gelmini Araújo. **Trabalho e empregabilidade no projeto curricular Reinventando o Ensino Médio: contribuições e desafios na definição da função social da escola**. Orientador: Teodoro Adriano Costa Zanardi. 2016. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

VIEIRA, Marcilene de Andrade. **A Estabilidade profissional do professor estadual e o seu desempenho face ao processo de aprendizagem:** resultados visíveis e invisíveis. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salette; RIBEIRO, Júlia. **10 desafios do ensino médio no Brasil:** para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. 1. ed. Brasília: UNICEF, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAIDAN, Samira; SOUSA, Eustáquia Salvadorea (orgs.). **Estado do conhecimento sobre a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte:** 1986-2005. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2009, 331 p.

ZEICHNER, Kenneth M. Alternative Paradigms of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 34, may/jun., p. 3-9, 1983.

_____. **A formação reflexiva do professor:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico *In:* GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

_____. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 9, Set./Dez., p. 76-87, 1998.

_____. The New Scholarship in Teacher Education. **Educational Researcher**, Washington, v. 28, n. 9, p. 4-15, 1999.

_____. A research agenda for teacher education. *In:* Marilyn Cochran-Smith e Kenneth Zeichner (org.). **Studying Teacher Education:** The report of the AERA Panel on research and teacher education. Londres: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 737-759.

_____. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, vol. 01, n. 01, ago.-dez., p. 13-40, 2009.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez., 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. (orgs). **Studying Teacher Education**: The report of the AERA Panel on research and teacher education. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores: uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211 - 2224, out./dez., 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

FICHA DE “PRÉ-AVALIAÇÃO” DOS RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (2008-2018)

Pesquisa: O estado do conhecimento sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Coordenador: Júlio Emílio Diniz (UFMG)

Responsáveis pelo preenchimento das fichas: Júlio Emílio Diniz; Natália Avelino (Bolsista PIBIC/CNPq)

Número (Banco de Dados):

Título:

1. É sobre a [ou em escola(s) da] REE-MG?
 - () Sim
 - () Não
 - () Parcialmente
 - () Não informado
2. É sobre condição docente?
 - () Sim
 - () Não
 - () Parcialmente

Se parcialmente, citar em que aspecto:
3. Qual a dimensão da condição docente enfocada?
4. Os sujeitos/participantes da pesquisa são professoras/es?
 - () Sim
 - () Não
 - () Parcialmente
 - () Não informado

Se “Não”, citar os sujeitos/participantes da pesquisa:
5. Agrupamento(s):

APÊNDICE 2

ETAPA DE “REFINAMENTO” (FINAL) - AVALIAÇÃO DOS RESUMOS DEFINIÇÃO DAS PRIORIDADES DE LEITURA 1 E 2

Responsáveis: Júlio Emílio Diniz
Natália Avelino

Legenda:

- Prioridade de Leitura 1 (P1)
- Prioridade de Leitura 2 (P2)
- Não é sobre o tema do agrupamento.
- Não é sobre a REE-MG. Excluir.

Práticas Pedagógicas/Docentes: ~~106~~ [54]

2	6	8	11	12	13	14	15	19	20
22	23	25	26	27	28	35	38	39	45
48	50	52	54	55	56	57	59	60	61
62	63	64	69	74	76	77	78	80	81
82	83	85	94	95	99	100	101	102	103
109	111	113	115	116	117	118	119	120	121
122	124	127	130	131	132	134	135	136	137
139	142	145	146	149	151	152	153	154	156
157	158	160	161	163	164	165	167	169	170
172	173	175	176	179	183	188	189	191	193
194	195	196	198	199	200	201			

P1: 6

P2: 48

Trabalho docente: ~~63~~ [55]

Trabalho Docente: ~~31~~ [26]

4	9	10	13	21	22	24	34	38	42
46	47	49	51	71	72	75	77	81	84
90	96	115	125	126	138	142	145	156	161
189									

P1: 8

P2: 18

A CONDIÇÃO DOCENTE

Trabalho Docente [Inserção Profissional Docente]; Professores Iniciantes: ~~40~~ [7]

29	31	33	66	67	69	73	112	168	202

P1: 5

P2: 2

Trabalho Docente [Carreira Docente]: 6

79	150	155	159	187	192				

P1: 2

P2: 4

Trabalho docente [Saúde dos trabalhadores docentes]: 4

1	17	18	37	68					

P1: 2

P2: 2

Trabalho docente [Avaliação de Desempenho Profissional Docente]: 4

16	87	147	148						

P1: 4

P2: 0

Trabalho Docente [Sindicalismo Docente]: 4 [3]

3	68	79	84						

P1: 1

P2: 2

Trabalho Docente [Remuneração Docente]: 4

79	150	187	192						

P1: 1

P2: 3

Formação de Professores: ~~60~~ [49]

Formação de Professores: 34 [25]

11	15	29	30	31	32	33	36	43	51
65	66	73	74	78	83	85	86	88	89
90	94	97	125	133	138	141	151	152	166
170	174	187	200						

P1: 7

P2: 18

Formação (continuada) de Professores; Desenvolvimento Profissional Docente: ~~27~~ [24]

7	25	27	34	35	40	41	44	54	58
59	60	62	70	91	102	119	128	130	131
137	144	145	146	149	160	178			

P1: 9

P2: 15

Profissão Docente: ~~30~~ [27]

10	16	29	31	33	46	47	49	66	67
68	69	71	73	74	79	86	87	112	115
147	148	150	155	159	168	181	187	192	200

P1: 4

P2: 23

Ensino Médio: 28

20	23	33	50	55	56	61	75	76	81
84	122	142	149	153	158	161	164	165	167
168	169	173	187	189	195	200	202		

P1: 4

P2: 24

Avaliação Educacional: 22

4	5	9	13	16	22	23	26	38	50
63	76	77	80	81	90	122	147	148	161
173	188								

P1: 13

P2: 9

Educação em Ciências: ~~23~~ [19]

33	52	61	78	83	94	95	102	118	133
144	145	146	153	154	163	164	165	166	167
168	169	170							

P1: 10

P2: 9

Educação e Tecnologias: 15

11	20	54	74	99	124	125	130	131	132
135	137	138	145	153	156	157	163	176	

P1: 7

P2: 8

Identidade docente: ~~16~~ [13]

30	32	33	65	71	82	88	93	96	106
126	140	141	143	162	168				

P1: 5

P2: 8

Educação Matemática: ~~13~~ [10]

12	29	48	71	88	89	90	106	111	115
123	141	198							

P1: 4

P2: 6

Ensino de Geografia: 10

73	74	172	173	174	175	176	178	179	194
196									

P1: 3

P2: 7

Administração/Gestão Escolar: ~~22~~ [10]

1	9	13	16	22	26	38	44	50	53
56	63	72	75	77	101	136	139	157	161
162	173								

P1: 4

P2: 6

Ensino de História: 11

48	55	69	81	151	152	158	160	162	194
199									

P1: 5

P2: 6

Educação de Jovens e Adultos: ~~19~~ [6]

36	40	66	69	93	97	109	189	198	

P1: 4

P2: 2

Educação Inclusiva/Educação Especial: 8

6	25	43	59	60	94	172	178	201	

P1: 8

P2: 0

Ensino de Língua Portuguesa: 9

20	51	90	91	95	100	121	188	191	

P1: 4

P2: 5

Ensino de Línguas Estrangeiras: 8

19	62	101	116	117	120	135	157		

P1: 7

P2: 1

Relações Étnico Raciais e Educação: 8

70	151	160	163	170	175	179	191		

P1: 7

P2: 1

Alfabetização e Letramento: 8 [5]

16	26	34	83	91	107	126	193		

P1: 4

P2: 1

Educação do Campo: 7 [4]

21	36	49	113	162	196	198			

P1: 3

P2: 1

Educação e Gênero: 6

39	67	70	120	136	143				

P1: 5

P2: 1

Ensino de Educação Física: 10 [5]

14	25	45	92	110	112	114	122	183	185

P1: 4

P2: 1

Política Educacional: 8 [5]

17	70	147	148	150	159	169	192		

P1: 1

P2: 4

Arte e Educação: 4

28	48	57	103						

P1: 3

P2: 1

Educação Ambiental: 1

15	127								

P1: 1

P2: 0

Ensino de Sociologia: 2

189	200								

P1: 2

P2: 0

Ensino de Filosofia: 1

195									

P1: 1

P2: 0

Ensino Religioso: 1

8									

P1: 1

P2: 0

Evasão Escolar: 1

142									

P1: 0

P2: 1

Financiamento da Educação: 1

192									

P1: 1

P2: 0

APÊNDICE 3

CHAVE DE LEITURA PARA AS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA A PESQUISA O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Coletivo de Pesquisadoras/es do PRODOC

RESUMO:

O principal objetivo deste estudo coletivo do tipo estado do conhecimento desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) é analisar uma década de produção acadêmica sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e sistematizar, a partir daí, o que sabemos e o que não sabemos sobre essa temática no Estado. Para tal, analisaremos, na íntegra, os conteúdos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Educação no Brasil entre os anos de 2008 e 2018. Apesar de se tratar de um conceito que, ao nosso ver, carece de uma definição mais clara e consistente, compreendemos “condição docente” assim como definido pelo sociólogo argentino Emilio Tenti Fanfani: “um ‘estado’ do processo de construção social do ofício docente”. Assumimos a posição que esse conceito tem um enorme potencial para assumir um significado integrador das diferentes dimensões da profissão docente. A ideia básica desta “meta-pesquisa” consiste em contribuir para o aprimoramento da definição do conceito de “condição docente” e para um melhor conhecimento sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

IMPORTANTE: É importante analisar a ficha de “pré-avaliação dos resumos” de cada trabalho a ser lido. Por favor, atente-se para aqueles que estiverem preenchidos com “parcialmente” ou “não informado” para as questões 1 (É sobre a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais?) e 2 (É sobre condição docente?). Para estes casos, é fundamental verificar durante a leitura dos trabalhos se eles são de fato sobre a REE-MG e sobre condição docente, uma vez que as teses/dissertações que não cumprirem esses requisitos poderão ser excluídas nesta etapa da pesquisa.

Estas questões são importantes para guiar sua leitura:

I – Questões de contextualização dos trabalhos:

- 1) Quando a pesquisa foi realizada? (atentar ao contexto político vivido no país e pelo Estado de Minas Gerais naquele momento, as políticas educacionais (os currículos e programas) promovidas na Rede Estadual de Educação naquela época...).
- 2) Onde a pesquisa de campo foi realizada? (por favor, faça uma caracterização da geografia social das instituições envolvidas).

3) Quais foram os sujeitos participantes da pesquisa?

II – Questões “analíticas”

- 1) Quais as principais temáticas privilegiadas nas pesquisas do seu agrupamento?
- 2) Tais temáticas se vinculam a quais elementos/aspectos do conceito de condição docente?
- 3) Quais as metodologias e os instrumentos de coleta de dados mais utilizados nas pesquisas do seu agrupamento?
- 4) A literatura que fundamenta os trabalhos se concentra em quais subcampos dos estudos sobre formação e trabalho docente? E quais as/os autoras/es desses subcampos foram as/os mais citadas/os?
- 5) Quais os principais achados e as conclusões mais importantes dessas pesquisas?
- 6) A partir dos trabalhos lidos e analisados, o que pode ser afirmado sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais?

A partir da leitura, espera-se que cada grupo (dupla ou trio) redija um texto de aproximadamente 20 páginas sobre a temática/agrupamento que estiverem analisando, buscando responder as questões acima propostas.

APÊNDICE 4

**Banco de Dados sobre Teses e Dissertações sobre a condição docente de professoras/es da
Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (2008-2018)**

Ficha Técnica

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Reitora: Sandra Regina Goulart Almeida
Vice-Reitor: Alessandro Fernandes Moreira
Faculdade de Educação - FaE
Diretora: Daisy Moreira Cunha
Vice-Diretor: Wagner Ahmad Auarek
Núcleo de Pesquisa sobre a Profissão Docente - PRODOC
Coordenador: João Valdir Alves de Souza
Vice-Coordenadora: Simone Grace de Paula
Projeto de Pesquisa O que sabemos e o que não sabemos sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais?
Coordenador: Júlio Emílio Diniz-Pereira
Financiamento: Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

Banco de Dados
Construção: Marina Alves Amorim (Fundação João Pinheiro - FJP)
Levantamento das Informações:
Álida Angélica Alves Leal (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG)
Ana Lúcia de Faria e Azevedo (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED/BH)
Célia Maria Fernandes Nunes (Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP)
Geralda Aparecida de Carvalho Pena (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)/Campus Ouro Preto)
Karla Cunha Pádua (Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG)
Livia Raquel França Costa (Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG)
Margareth Diniz (Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP)
Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa (Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM)
Maria José Flores (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG)
Maria Rita Neto Sales Oliveira (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG)
Marina Alves Amorim (Fundação João Pinheiro - FJP)
Santuza Amorim da Silva (Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG)
Simone Grace de Paula (Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM)
Suzana dos Santos Gomes (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG)
Data: 07/10/2021
FORMA CORRETA DE CITAR ESTE BANCO DE DADOS:
AMORIM, Marina Alves. Banco de Dados do Projeto de Pesquisa <i>O que sabemos e o que não sabemos sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais</i> . Versão três.
Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2021. Acesso restrito.

Banco de Dados

Nº	Fonte	Resp	Obs	Desc	IES	Prog	Nível	Ano Def	Ori	CoOri	Aut	Título
1	1	1	0	1	2	2	1	6	1	0	2	Administração Gerencial e Organização do Trabalho na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais
2	1	1	8	1	1	1	1	3	3	0	4	A proposta curricular de ciências em Minas Gerais e as práticas docentes
3	1	1	8	1	1	1	2	9	5	0	6	Greve dos Trabalhadores da Educação da Rede Estadual de Minas Gerais em 2011
4	1	1	3	1	3	1	1	11	7	0	8	O SIMAVE e sua relação com o trabalho docente
5	1	1	0	1	2	1	1	5	9	0	10	Avaliação Sistêmica da Educação Básica
6	1	1	0	1	2	1	1	8	11	13	12	Inclusão Escolar
7	1	1	0	2	2	1	1	11	14	0	15	A formação continuada de professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais
8	1	1	0	3	4	1	1	3	16	0	17	O Ensino Religioso na Escola Pública
9	1	1	8	3	1	1	1	6	18	0	19	O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores
10	1	1	9	3	2	1	2	11	20	0	21	A configuração do trabalho docente em face às contrarreformas da educação
11	1	1	13	3	5	1	1	10	22	0	23	Políticas para a inclusão digital
12	1	1	0	3	2	1	1	1	24	0	25	Currículo nas escolas-referência de Minas Gerais
13	1	1	0	3	2	1	1	3	26	0	27	A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais
14	1	1	13	3	5	3	1	9	28	0	29	Ação do Professor do Primeiro Ano do Ensino Fundamental

15	1	1	0	3	6	1	2	6	30	0	31	Professores para a Educação Ambiental
16	1	1	0	3	7	4	1	1	32	33	34	Desempenho profissional do diretor e do professor da escola X desempenho escolar do aluno
17	1	1	13	3	5	1	1	9	35	0	36	Impactos das políticas públicas educacionais mineiras, no período de 2003 a 2014, sobre a saúde do professor da rede estadual de Uberaba
18	1	1	0	3	3	1	1	7	37	0	38	O processo de adoecimento do magistério público primário no início do século XX
19	1	1	8	3	1	5	1	7	39	0	40	Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês
20	1	1	0	3	8	5	1	7	41	0	42	Desenvolvimento de sequência didática para produção textual escrita do gênero artigo de opinião na rede social Facebook

21	1	1	0	3	1	1	1	4	43	0	44	A dialética produção-consumo do trabalhodocente na realidade camponesa
22	1	1	0	3	9	6	2	10	45	0	46	Os efeitos das recentes reformas no ensino fundamental
23	1	1	1	3	2	5	2	8	47	0	48	O efeito retroativo dos exames do SIMAVE/Proeb sobre as avaliações em contexto escolar
24	1	1	8	3	1	1	2	8	49	0	50	O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social
25	1	1	8	3	10	7	1	2	51	0	52	Programa de desenvolvimento de competênciaspara profissionais de educação física na educação de crianças com deficiência intelectual
26	1	1	9	3	2	1	1	6	53	0	54	PROALFA
27	1	1	0	3	11	1	1	8	55	0	56	"Oficinas do Jogo" no Ensino Fundamental
28	1	1	8	3	1	1	1	7	57	0	58	Da escola ao cinema, pelas trilhas de um projeto
29	7	2	0	4	12	1	1	11	59	0	60	Desafios do início da carreira docente na percepção de egressos da licenciatura que participaram do PIBID durante a formação inicial
30	7	2	0	5	12	1	1	10	61	0	62	Ser Professora
31	7	2	0	6	12	1	1	9	63	0	64	Egressos do Curso de Pedagogia da UFSJ
32	7	2	0	5	12	1	1	9	65	0	66	Experiências (auto)formativas na narração da história de vida de duas professoras
33	7	2	0	7	12	1	1	6	67	0	68	Vozes normalizadoras presentes no processo deidentificação profissional de professores de química do ensino médio em início de carreira
34	7	2	0	5	12	1	1	5	69	0	70	Sentidos e significados da atividade docente constituídos por uma professora alfabetizadora no contexto da Rede Estadual de Minas Gerais

35	7	2	0	5	12	1	1	3	69	0	71	Reflexões e Prática de uma Professora Bem-sucedida
37	10	3	0	8	3	3	1	7	85	0	86	Avaliação de fatores de risco cardiovasculares e síndrome metabólica em professores da educação básica
38	10	3	0	8	3	1	1	7	7	73	87	Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG
39	6	4	0	9	13	1	1	9	72	0	73	O que dizem os/as professores/as acerca da diversidade sexual na escola
40	6	4	0	10	13	1	1	10	74	0	76	A formação continuada dos professores que atuam com educação de jovens e adultos na região dos Inconfidentes-MG
41	6	4	0	10	13	1	1	10	77	0	78	Experiências formativas no âmbito do PIBID
42	4	5	0	11	14	8	1	9	79	0	81	Qualidade de Vida no Trabalho de Professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

43	16	6	0	15	15	1	1	1	82	0	83	Políticas para a Educação Inclusiva
44	16	6	0	12	15	1	1	1	84	0	88	Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores a partir da experiência da gestão
45	16	6	0	16	15	1	1	1	89	0	90	Práticas docentes produzidas no cotidiano escolar, no processo de implantação de uma nova proposta de educação física no estado de Minas Gerais
46	16	6	0	17	15	1	1	1	91	0	92	A estabilidade profissional do professor estadual e o seu desempenho face ao processo de aprendizagem
47	16	6	0	17	15	1	1	2	93	0	94	O afastamento da sala de aula e o percurso profissional de professores de uma escola da rede estadual de Belo Horizonte
48	16	6	0	18	15	1	1	2	89	0	95	Práticas pedagógicas no cotidiano de uma turma de 5ª série
49	16	6	0	17	15	1	1	3	84	0	96	AQUI É O MEU LUGAR?!
50	16	6	0	14	15	1	1	3	91	0	97	ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio 1998-2007
51	16	6	0	19	15	1	1	3	93	0	98	O professor de língua portuguesa da escola básica
52	16	6	0	14	15	1	1	3	99	0	100	O currículo e a sala de aula
53	16	6	0	19	15	1	1	5	101	0	102	O curso de administração escolar do Instituto de Educação do Estado de Minas Gerais
54	16	6	0	15	15	1	1	6	103	0	104	O uso do laptop educacional em práticas inovadoras nas séries iniciais do ensino fundamental
55	16	6	0	20	15	1	1	6	99	0	105	Práticas Curriculares e Cidadania

56	16	6	0	20	15	1	1	9	106	0	107	Trabalho e empregabilidade no Projeto Curricular Reinventando o Ensino Médio
57	16	6	0	20	15	1	1	10	91	0	108	Arte no ensino fundamental do Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais
58	12	7	0	16	16	1	1	10	109	0	110	A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano
59	12	7	0	21	16	1	1	10	111	0	112	Desvelando as tramas e os dramas da inclusão escolar
60	12	7	0	21	16	1	1	11	111	0	113	Formação continuada de professores para práticas inclusivas
61	5	8	0	12	1	1	1	1	119	0	120	O ensino de ciências por investigação em escolas da rede pública
62	5	8	0	13	1	1	1	1	121	0	122	As conceptualizações sobre o ensino de gramática de duas professoras em formação inicial, suas práticas de sala de aula e seus processos reflexivos
63	5	8	0	13	1	1	1	2	123	0	50	A relação entre o projeto pedagógico e a aprendizagem dos alunos em escolas participantes do Projeto Geres em Belo Horizonte

64	5	8	0	13	1	1	1	2	124	0	125	Saberes Docentes e Estratégias de Ensino
65	5	8	0	13	1	1	2	3	57	144	126	Memórias de Professores
66	5	8	0	13	1	1	2	4	127	0	128	Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos
67	5	8	0	13	1	1	2	4	129	0	130	Caminhos da Docência
68	5	8	0	13	1	1	1	4	131	0	132	O Processo de Produção da Profissão Docente
69	5	8	0	12	1	1	1	5	133	0	134	A Construção da Prática Pedagógica
70	5	8	0	12	1	1	2	6	124	0	135	Gênero e Diversidade na Escola (GDE)
71	5	8	0	12	1	1	2	6	136	0	137	A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática
72	5	8	0	12	1	1	1	6	49	0	138	Trabalho Docente e Educação em Tempo Integral
73	5	8	0	13	1	1	1	6	124	0	139	Aprendendo a ser professor (manuscrito)
74	5	8	0	13	1	1	1	7	43	0	140	Apropriação dos recursos tecnológicos pelo ensino de geografia (manuscrito)
75	5	8	0	13	1	1	1	8	18	0	141	O Programa Reinventando o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais (manuscrito)
76	5	8	0	13	1	9	1	8	142	0	143	"Eu preferia dormir do que ir para a escola"
77	5	8	0	12	1	1	2	9	18	145	146	Avaliações externas em larga escala no contexto escolar
78	5	8	0	13	1	1	1	9	147	148	149	Abrindo a caixa-preta de uma sequência didática (manuscrito)

79	5	8	0	13	1	1	1	9	150	0	151	Efeitos da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional na carreira dos docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais
80	5	8	0	12	1	1	1	10	152	0	153	Concepção, apropriação e perspectiva sobre a Prova Brasil em escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais
81	5	8	0	14	1	1	1	10	152	0	154	O Programa da Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais
82	5	8	0	12	1	10	2	10	155	156	157	Ser Professor na Contemporaneidade
83	5	8	0	13	1	1	1	10	158	0	159	Mobilização de saberes docentes por uma professora pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental (manuscrito)
84	5	8	0	13	1	1	1	10	160	0	161	O tempo de trabalho dos professores do ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

85	3	9	0	22	2	1	1	1	114	0	115	Reflexão e Ação Pedagógica do Tutor no Projeto Veredas
86	3	9	0	22	2	1	1	5	116	0	117	Perfil dos Professores de Química do Município de Juiz de Fora
87	3	9	0	22	2	1	1	5	26	0	162	Avaliação de Desempenho Profissional
88	3	9	0	22	2	1	1	1	163	0	164	O "tornar-se o que se é" do professor de matemática no espaço escolar
89	3	9	0	22	2	11	1	3	163	0	165	Experiência como formação e formação como experiência
90	3	9	0	22	2	1	1	7	166	0	167	A influência da qualidade do professor sobre a proficiência dos alunos
91	3	9	0	22	2	1	1	7	118	0	168	A política de formação de professores do programa de intervenção pedagógica alfabetização no tempo certo da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais
93	8	13	0	9	20	1	1	10	35	0	171	Processo de Constituição da Identidade Profissional de Professores da Educação Escolar de uma Unidade Prisional de Minas Gerais
94	3	9	0	22	2	11	1	7	172	0	173	Reflexões sobre a formação de professores de química na perspectiva da inclusão e sugestão de metodologias inclusivas aos surdos aplicadas ao ensino de química
95	3	9	0	22	2	1	1	10	174	0	175	O gênero textual relatório científico
96	3	9	0	22	2	1	1	1	176	0	177	"Eles não estão nem aí!"
97	3	9	0	22	2	1	1	9	26	0	178	O Programa Mineiro Acelerar para Vencer (PAV)
99	3	9	0	22	2	5	1	8	181	0	182	Luz, Câmera, Assimetria na Inter-ação

100	3	9	0	22	2	5	1	7	183	0	184	A Semântica de Frames na Análise do Discurso Docente
101	3	9	0	22	2	5	1	8	185	0	186	Inglês na Escola Pública de Juiz de Fora
102	3	9	0	22	2	11	1	7	117	0	187	Formação continuada de professores de química e o ensino experimental na perspectiva do professor reflexivo
103	3	9	0	22	2	1	1	9	176	0	188	O Papel do Professor
109	15	10	0	26	17	12	1	8	197	0	198	A Oferta de Educação no Cárcere
111	8	13	0	9	20	1	1	7	203	0	201	Atitudes e concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino de estatística em escolas públicas e privadas em Uberlândia (MG)
113	15	10	0	26	17	12	1	2	202	0	206	Escola Rural Geraizeira

115	8	13	0	9	17	1	1	9	199	0	208	A Intencionalidade na Ação do Professor de Matemática:
116	2	11	0	0	18	13	1	11	211	0	212	Os livros didáticos de inglês fornecidos via PNLD
117	2	11	0	0	18	13	1	11	211	0	213	O Espaço da Literatura no Ensino de Língua Estrangeira
118	2	11	0	0	18	13	1	10	214	0	215	Possibilidades pedagógicas de uma comparação do corpo humano com uma orquestra musical
119	2	11	0	0	18	13	1	9	216	0	217	Desenvolvimento profissional de professores da educação básica inseridos em projetos de pesquisa
120	2	11	0	0	18	13	1	8	218	0	219	A influência dos estereótipos que refletem identidades de gênero e orientação sexual nos trabalhos de desenvolvimento de letramento crítico em língua inglesa na escola regular
121	2	11	0	0	18	13	1	8	220	0	221	Estratégias bem sucedidas de ensino na formação do leitor literário
122	8	13	0	9	17	1	1	7	205	0	209	Educação Física Escolar e a Prova do ENEM:
124	2	11	0	0	18	13	1	5	226	0	227	A apropriação das tecnologias digitais da informação e comunicação por uma escola construtivista
125	8	13	0	9	17	1	1	7	22	0	210	Desenvolvimento Profissional Docente na EaD:
126	2	11	0	0	18	13	1	3	229	0	230	Processos Identitários Docentes
127	2	11	0	0	18	13	1	3	231	0	23/2	Uso do sensoriamento remoto no estudo do meio ambiente por meio da metodologia de projetos na construção do conhecimento no contexto escolar

128	2	11	0	0	18	13	1	3	222	0	233	O Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores do Estado de Minas Gerais
130	2	11	0	0	18	13	1	2	235	0	236	Projetos e Desafios em Busca de Novas Práticas Pedagógicas
131	2	11	0	0	18	13	1	2	237	0	238	A Formação Continuada de Professores para o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação
132	2	11	0	0	18	13	1	2	226	0	239	Tecnologia nas Práticas de Ensino
134	2	11	0	0	18	13	1	2	231	0	241	Competências do professor para o trabalho com a metodologia de projetos de forma eficaz
135	2	11	0	0	18	13	1	2	235	0	242	As Tecnologias e o Ensino de Inglês no Século XXI
136	2	11	0	0	18	13	1	1	231	0	243	A escola como organização que aprende
137	2	11	0	0	18	13	1	1	226	0	244	Metáforas e Interfaces Gráficas

138	2	11	0	0	18	13	1	1	224	0	245	A educação à distância para o professor em serviço
139	2	11	0	0	18	13	1	1	231	0	246	Mudanças e inovações na escola como organização que aprende
140	8	13	0	9	17	1	1	8	199	0	223	Constituição da identidade profissional docente no curso de pedagogia a partir do estágio supervisionado
141	2	11	0	0	18	13	1	1	248	0	249	A Construção da Identidade Profissional do Professor de Matemática
142	9	12	0	9	19	1	1	10	258	0	264	Evasão Escolar no Ensino Médio Noturno
143	9	12	0	9	19	1	1	11	254	0	265	Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da Educação Infantil
145	9	12	0	9	19	1	1	4	257	0	267	Tecnologia no Ensino de Astronomia na Educação Básica
147	9	12	0	9	19	1	2	8	251	0	269	Gerencialismo, políticas de avaliação de desempenho e trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais
148	9	12	0	9	19	1	1	9	255	0	270	Trabalho Docente e Políticas Educacionais
149	9	12	0	9	19	1	2	9	250	0	271	Contradições como força de mudança:
150	9	12	0	9	19	1	1	1	260	0	272	A Educação na Reestruturação Produtiva do Capital
151	9	12	0	9	19	1	2	4	262	0	273	O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental
152	9	12	0	9	19	1	1	1	262	0	274	Os impactos do Projeto Veredas na formação docente
153	9	12	0	9	19	1	1	1	256	0	275	A prática pedagógica e as tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de biologia

154	9	12	0	9	19	1	1	6	252	0	276	Apropriação do discurso científico por professores de ciências e a transposição didática em sala de aula
155	9	12	0	9	19	1	1	5	255	0	277	Reestruturação produtiva e trabalho docente
156	9	12	0	9	19	1	1	9	251	0	278	As implicações e o impacto para o trabalho docente com as novas tecnologias na escola
157	9	12	0	24	19	1	1	2	263	0	279	O processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública
158	9	12	0	8	19	1	1	6	259	0	280	O ensino médio em Uberlândia
159	9	12	0	6	19	1	1	8	261	0	281	As políticas educacionais em Minas Gerais e seu impacto no plano de carreira dos trabalhadores em educação (2003-2014)

160	9	12	0	12	19	1	1	6	262	0	282	A educação para as relações etnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afrobrasileira
161	9	12	0	8	19	1	1	6	259	0	283	Pontos e contrapontos do ensino médio público de Uberlândia/MG
162	9	12	0	9	19	1	1	5	262	0	284	Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história
163	9	12	0	0	19	11	1	7	285	0	286	Objetos de aprendizagem como mediadores para o ensino de história africana e afrobrasileira
164	9	12	0	0	19	11	1	7	285	0	287	Vestibular, Programa de Aprofundamento de Estudos e a Prática do Professor de Química em Minas Gerais
165	9	12	0	0	19	11	1	5	289	0	288	História da ciência em aulas de química
166	9	12	0	0	19	11	1	5	289	0	290	Formação de professores de química
167	9	12	0	0	19	11	1	5	289	0	291	Estudo dos fatores que influenciam práticas didático-pedagógicas de professores de química
168	9	12	0	0	19	11	1	3	289	0	292	O início da docência
169	9	12	0	0	19	11	1	3	294	0	293	Sentidos e significados dos professores sobre os norteadores legais para o ensino de Química
170	9	12	0	0	19	11	2	9	285	0	295	Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo PIBID-Química
172	9	12	0	0	19	14	2	11	298	0	297	Educação bilíngue e geografia nas escolas de surdos
173	9	12	0	0	19	14	2	7	299	0	300	Enem e Ensino de Geografia
174	9	12	0	0	19	14	2	6	299	0	301	A Formação do Professor de Geografia

175	9	12	0	0	19	14	1	9	298	0	302	Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia na educação básica
176	9	12	0	0	19	14	1	8	299	0	303	Tecnologias da informação e comunicação nas aulas de geografia
178	9	12	0	0	19	14	1	4	299	0	305	Entre a Escola e a Sociedade
179	9	12	0	0	19	14	1	1	299	0	306	Ensinar geografia, ensinar a pluriculturalidade
180	8	13	0	9	17	1	1	8	35	0	228	Educação e Psicologia:
181	8	13	0	9	17	1	1	9	307	0	247	Ética na Formação do Professor:
183	8	13	0	9	17	3	1	5	28	0	310	Meio Ambiente e Brincar:
187	14	14	0	0	21	1	1	11	314	315	316	O olhar dos docentes sobre as condições de trabalho no ensino médio
188	14	14	0	0	21	1	1	10	317	0	318	Concepções e Práticas Docentes acerca da Avaliação da Aprendizagem Escolar:

189	14	14	0	0	21	1	1	10	319	0	320	O Ensino da Sociologia na Educação de Jovens e Adultos:
191	14	14	0	0	21	1	1	9	321	0	323	Literatura infantil e juvenil e o ensino da História da África e da Cultura Afrobrasileira nas práticas nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas públicas
192	14	14	0	0	21	1	1	8	324	0	325	Limites e Possibilidades das Políticas Públicas de Financiamento da Educação
193	14	14	0	0	21	1	1	8	326	327	328	Práticas de Alfabetização em uma Turma do 1º Ano do Ensino Fundamental
194	14	14	0	0	21	1	1	7	328	0	329	Ensinar a ler a cidade:
195	14	14	0	0	21	1	1	7	330	0	331	Linguagem e Texto Filosófico no Ensino Médio:
196	14	14	0	0	21	1	1	7	144	319	332	A Prática do/no Lugar:
198	14	14	0	0	21	1	1	6	334	0	335	A construção do conhecimento matemático e trajetórias de vida da educação de jovens e adultos:
199	14	14	0	0	21	1	1	6	144	0	336	Ensino de História e Juventude:
200	14	14	0	0	21	1	1	5	321	0	337	Ensino de Sociologia:
201	14	14	0	0	21	1	1	4	330	0	338	A Criança e a Diferença em Processo de Inclusão:

Subtítulo	P.Cha1	P.Cha2	P.Cha3	P.Cha4	P.Cha5	P.Cha6	P.Cha7	P.Cha8	Acesso
análise de suas implicações nas condições de saúdedos trabalhadores docentes	1	2	3	0	0	0	0		https://repositorio.ufif.br/ispui/bitstream/ufif/2382/1/helyenerosecruzsilva.pdf
	4	5	6	7	0	0	0		http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8CLN8Q/diss_erta_o_vanubia.pdf?sequence=1
experiências e sujeitos	8	9	10	0	0	0	0		file:///C:/Users/x10043272/Downloads/tese_edgard_leite_de_oliveira_fae_ufmgl.pdf
percepções de diferentes atores do cotidiano escolar	17	17	17	17	0	0	0		file:///C:/Users/x10043272/Downloads/texto%20completo.pdf

a Prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora	11	12	13	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/jspui/bitstream/ufif/2019/1/angelamaradeoliveirafernandes.pdf
a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública	14	15	16	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/jspui/bitstream/ufif/3991/1/rogerioaugustodossantos.pdf
a perspectiva de uma escola no município de Ribeirão das Neves	18	19	20	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/jspui/bitstream/ufif/8533/1/ioubertbustamantejunior.pdf
um estudo sobre a experiência da Rede Estadual de Minas Gerais	21	22	23	0	0	0	0	https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90078/magri_vcbl_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y
o caso das escolas públicas de Formiga - MG	24	25	3	26	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9AYK5D/lilian_e_dissertacao_fae.pdf?sequence=1
um estudo sobre os professores da rede estadual de Minas Gerais em São João Del-Rei	27	28	29	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/jspui/bitstream/ufif/10003/1/giselefranciscadasilvacarvalho.pdf
práticas e possibilidades na escola pública	30	31	32	33	34	0	0	http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/449/5/Dissert%20Aurelio%20A%20Richiteli.pdf
como a matemática chega a uma sala de aula	35	36	37	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/jspui/bitstream/ufif/2921/1/margarethconceicaoopereira.pdf

o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/ Proeb em análise	38	39	40	3	0	0	0		https://repositorio.ufif.br/ispui/bitstream/ufif/2689/1/iosianecristinadossantos.pdf
o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos	41	42	43	44	0	0	0		http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/462/5/Dissert%20Fabiola%20T%20A%20Rios.pdf
a interdependência entre saberes na construção da prática docente	38	32	45	0	0	0	0		https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9744/1/Leci%20Soares%20de%20Moura%20e%20Dias.pdf
em busca da coerência	38	46	24	47	0	0	0		http://tede.fip.mg.gov.br/bitstream/tede/244/1/desempenhoprofissional.pdf
	48	33	32	0	0	0	0		http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/459/5/Dissert%20Juliana%20C%20S%20Reis.pdf
indícios do mal-estar docente nos grupos escolares mineiros	49	50	51	52	38	0	0		

o letramento crítico em uma turma de aceleração	53	54	55	56	57	0	0		http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9R3NER/1598m.pdf?sequence=1
	58	59	60	61	62	0	0		http://www.bdt.unitau.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=717
	63	3	64	65	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MSESE/cond e dialprocon 02 ficha catalografica.pdf?sequence=5
									http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MSESE/cond e dialprocon 03 elementos pre textuais.pdf?sequence=1
									http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MSESE/cond e dialprocon 04 elementos textuais.pdf?sequence=2
									http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MSESE/cond e dialprocon 05 elementos pos textuais.pdf?sequence=3
									http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MSESE/cond e dialprocon 06 apendice.pdf?sequence=4
obstáculos a uma atividade educativacrítica e formativa	38	66	67	33	0	0	0	0	file:///C:/Users/x10043272/Downloads/moura_do.pdf
um estudo de caso	68	69	70	71	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/ispui/bitstream/ufif/294/1/paulohenriquegoliath.pdf

condições de trabalho, permanência e desempenho	3	72	73	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9VERKL
	74	75	76	77	0	0	0	0	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_eb05dbd0e327d72a166a194e52c244fc
avaliação e propostas pedagógicas	39	78	79	80	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/ispui/bitstream/ufif/2424/1/anaclaudiaosoriomartins.pdf
potencial pedagógico da brincadeira	81	82	83	84	0	0	0	0	http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18744/1/2015_ErikaLucasLopes.pdf
	85	16	86	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9N5KQZ/da-escola-ao-cinema-pelas-trilhas-de-um-projeto-vitor-ferre.pdf?sequence=1
	87	88	89	90	91	0	0	0	Ver pasta PDF trabalhos
vivências e significados nas narrativas de uma docente leiga aposentada	92	93	94	95	96	0	0	0	Ver pasta PDF trabalhos

análise da inserção docente na educação básica	97	90	99	100	0	0	0	0	Ver pasta PDF trabalhos
caminhos do ser-fazer docente	101	94	92	102	0	0	0	0	Ver pasta PDF trabalhos
	103	104	105	0	0	0	0	0	Ver pasta PDF trabalhos
	106	79	80	107	108	10	9	0	Ver pasta PDF trabalhos
	16	110	111	112	113	0	0	0	Ver pasta PDF trabalhos
	115	116	98	38	0	0	0	0	http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3495/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
	24	117	118	21	0	0	0	0	http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/6591/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
	119	98	120	0	0	0	0	0	https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/7461/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O DizemProfessoresAcerca.pdf
	121	122	0	0	0	0	0	0	https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/8758/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O Forma%c3%a7%c3%a3oContinuadaProfessores.pdf
um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do programa	121	122	0	0	0	0	0	0	https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9173/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O Experi%c3%aanciasFormativas%c3%82mbito.pdf

	123	124	125	126	0	0	0	0	http://repositorio.ufla.br/ispui/bitstream/1/11084/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O Qualid ade%20de%20vida%20no%20trabalho%20de %20professores%20da%20rede%20estadual %20de%20educa%c3%a7%c3%a3o%20de%2 0Minas%20Gerais.pdf
formação de professores	192	14	193	194	0	0	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ed ucacao_SouzaSF_1.pdf
estudo em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte	18	127	105	129	0	0	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ed ucacao_RodriguesEE_1.pdf
	195	196	197	198	99	5	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ed ucacao_TeixeiraDM_1r.pdf
resultados visíveis e invisíveis	199	200	201	202	0	0	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ed ucacao_VieiraMA_1.pdf
	203	204	205	206	0	0	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ed ucacao_CamposMC_1.pdf
sentido pessoal, significado social e alienação	16	207	208	209	210	0	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ed ucacao_DeusAF_1.pdf

um estudo sobre a permanência de professoras no docência em escolas rurais	212	213	214	215	0	0	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ed ucacao RaposoLR 1.pdf
olhares da escola pública mineira através da voz de gestores, pedagogos e professores de escolasda rede pública estadual de Passos (MG)	216	33	168	68	0	0	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ed ucacao FonsecaRA 1.pdf
formação, desafios e limites	217	32	218	219	0	0	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ed ucacao OliveiraARC 1.pdf
desafios da escola contemporânea revelados através de aulas de ciências	36	134	220	221	0	0	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ed ucacao RorizEG 1.pdf
o olhar de ex-alunos e ex-professores	222	223	110	0	0	0	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ed uca%C3%A7%C3%A3o CarvalhoES 1.pdf
	197	224	225	226	227	0	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ed ucacao FlauzinoRO 1.pdf
a materialização do currículo de história na sala de aula de uma turma do ensinomédio de uma escolapública estadual de Minas Gerais	220	228	36	134	221	18 4	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ed ucacao OliveiraTLS 1.pdf

contribuições e desafios na definição da função social da escola	36	229	136	230	0	0	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_VelosoSG_1.pdf
uma análise de sua legislação	231	232	33	233	0	0	0	0	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_MoreiraFH_1.pdf
um estudo de caso dos anos iniciais do ensino fundamental	18	234	235	236	237	0	0	0	https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/929/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Fabio%20Brazier.pdf
um estudo com professores do ensino fundamental	238	110	239	0	0	0	0	0	https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/989/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Cristiane%20dos%20Reis%20Cardoso.pdf
contribuições da psicologia histórico- cultural	192	240	241	0	0	0	0	0	https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/1294/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Renata%20Maria%20da%20Silva%20Franco.pdf
	130	38	131	132	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85BQLJ/dissert

	133	50	134	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARCO-7GMM33/paula_rsouza_diss.pdf?sequence=1
	135	136	137	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84RJM9/disserta_o_defendida.pdf?sequence=1
as trocas entre professores do ensino fundamental	138	32	99	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-7Z8MYH/1000000761.pdf?sequence=1
convocações do presente	38	139	98	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-86MNXS/verso_final_tese_charles_cunha_junho_2010.pdf?sequence=1
	140	101	141	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8M3FKF/tese_revisada_depois_da_defesa.pdf?sequence=1
trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904)	142	143	144	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8M5GKC/tese_ceciliavieira_nascimento.pdf?sequence=1
profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871-1911)	145	146	147	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8NEGDD/disserta_o_elianadeoliveira_educa_o.pdf?sequence=1

um estudo com professores iniciantes de história na EJA	148	90	30	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8ZLLFB/disserta_o_mestrado_rica_frade_2012.pdf?sequence=1
da elaboração da política públicas às recontextualizações produzidas na prática de formação docente	110	149	150	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AQOGZ3/tese_emilia.pdf?sequence=1
	128	151	152	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9AZG7G/tese_m_nica_lana_da_paz_vers_o_final.pdf?sequence=1
um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral	153	3	154	155	156	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HMGLW/dissertacao_final_ana_clementino.pdf?sequence=1

caminhos da formação no início da carreira docente em geografia	157	32	158	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9RTF5U/disserta o completa alessandra bernardes faria campos.pdf?sequence=1
uma perspectiva de análise da formação profissional e do fortalecimento da profissionalidade docente	159	160	141	161	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9UGK2N/disserta o mauro arquivo para encaderna o.pdf?sequence=1
uma análise sobre as condições de trabalho docente	162	163	164	3	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A3NG2R/tese 2015 erivane rocha ribeiro .pdf?sequence=1
um estudo quanti-quali sobre a reprovação na primeira série do ensino médio da Rede Estadual em Ribeirão das Neves, Minas Gerais	165	166	167	168	169	170	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A3NOX3/tese franceschini final impress o.pdf?sequence =1
percepção dos diretores escolares da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	24	171	172	173	124	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-AA3GVG/tes e edna martins borges.pdf?sequence=1

uma análise ator-redada aprendizagem profissional docente de um professor de biologia	174	175	176	59	177	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-ARRHKG/disserta_o_victor_marcondes_de_freitas_santo_s.pdf?sequence=1
subsídio e sistema unificado de remuneração	178	179	180	0	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-ARRJPW/disserta_o_final_para_publica_o_biblioteca_u_fmg_v2_.pdf?sequence=1
	24	181	182	50	183	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-AQQFEY/pesquisa_disserta_o_maxm_ller_coelho_batista_.pdf?sequence=1
interfaces entre práticas avaliativas e currículo de história no ensino médio	24	36	184	168	182	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AQXFKL/alex_disserta_o_completa_fae.pdf?sequence=1
tensão entre o particular e o coletivo	185	186	187	188	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/RMSA-AJTPUF/ser_professor_na_contemporaneidade_tens_o_e_ntre_o_particular_e_o_coletivo.pdf?sequence=1

um estudo de interações discursivas em aulas de ciências	189	4	32	99	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AQNOX5/rafael_alves_ferreira_almeida.pdf?sequence=1
	168	190	191	3	0	0	0	0	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AZWPAP/disserta_o_aryanne_o_tempo_de_trabalho_do_s_prof.pdf?sequence=1
um estudo à luz das idéias de Dewey	38	111	242	16	243	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/jspui/bitstream/ufif/2918/1/pedrogabrielperissinotto.pdf
sua formação inicial, continuada e o exercício profissional	244	245	18	50	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/jspui/bitstream/ufif/1721/1/lillianguiducidemelo.pdf
seus desdobramentos no contexto escolar	1	516	3	0	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/jspui/bitstream/ufif/3838/1/marciliolimadacunha.pdf
	32	245	246	247	188	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/jspui/bitstream/ufif/3842/1/silvanacarellomalvaccini.pdf
a invenção do professor de matemática atravessada pela experiência	248	32	92	249	99	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/jspui/bitstream/ufif/2943/1/martaalainedeoliveira.pdf
uma análise longitudinal	517	518	519	520	521	522	523	0	https://repositorio.ufif.br/jspui/bitstream/ufif/715/1/larissadasilvamarioni.pdf
	240	250	251	0	0	0	0	0	file:///C:/Users/Marina/Downloads/elisabeth_queirozdepaula.pdf
	296	297	298	0	0	0	0	0	http://bdt.d.ufm.edu.br/bitstream/tede/452/5/Dissert%20Alisson%20-%20Duarte.pdf
	257	15	258	0	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/jspui/bitstream/ufif/858/1/cristianelopesrochadeoliveira.pdf

produção e circulação em um contexto de ensino	259	260	261	0	0	0	0	0	file:///C:/Users/Marina/Downloads/arianealhadascordeiro.pdf
impactos da contemporaneidade sobre o ato de educar	185	262	38	263	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/ispui/bitstream/ufif/2901/1/iulianadeoliveiraguimaraes.pdf
a formação docente e discente no contexto da reforma estatal em Minas Gerais	264	38	32	265	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/ispui/bitstream/ufif/3184/1/mariannapalacecardoso.pdf
funções do professor assumidas por alunos	267	268	229	269	270	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/ispui/bitstream/ufif/1127/1/iaimeulissesdasilva.pdf
indicadores de sucesso das práticas de ensino em língua portuguesa	218	271	272	0	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/ispui/bitstream/ufif/1342/1/andressaperesteixeira.pdf

fotografias em perspectiva	273	274	275	276	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/ispui/bitstream/ufif/416/1/marinasilvamaximiano.pdf
	277	4	278	0	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/ispui/bitstream/ufif/784/1/christianimarcelomachadoppyramides.pdf
um experimento de transmissão a partir do desejo	38	262	186	279	0	0	0	0	https://repositorio.ufif.br/ispui/bitstream/ufif/5932/1/rafaelaterezadeoliveirasobrinho.pdf
uma análise da experiência no Presídio Alvorada de Montes Claros/ MG	291	292	293	294	0	0	0	0	http://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/20/2019/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O-FINAL-Roberta-Cardoso-Silva-28-05-15.pdf
	302	303	98	66	304	0	0	0	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/461
os geraizeiros da Tapera e sua luta pela educação do campo no Norte de Minas	306	307	64	308	309	0	0	0	http://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/20/2019/05/7_2009_Magda-Martins-Macedo.pdf
discussões éticas da profissão docente	379	423	432	145	441	0	0	0	http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/437/5/Dissert%20Denise%20C%20Ferreira.pdf
como avaliam os professores?	349	68	350	351	0	0	0	0	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6873376
	351	352	353	354	355	0	0	0	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6895458

o que pensam os professores de biologia?	317	318	319	0	0	0	0	0	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6169400
	18	127	208	0	0	0	0	0	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4848799
	252	16	254	255	0	0	0	0	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3209690
	80	353	237	256	0	0	0	0	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3202332
convergências e divergências	442	168	216	0	0	0	0	0	http://bdt.d.uftm.edu.br/bitstream/tede/323/5/Dissert%20Flavio%20H%20L%20S%20Zaghi.pdf

	325	326	16	0	0	0	0	0	
um olhar sobre a experiência de professores e tutores à distância	127	497	338	227	502	0	0	0	http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/247/5/Dissert%20Ketiuice%20F%20Silva. pdf
adesão e desistência	328	329	330	331	332	33 3	0	0	http://livros01.livrosgratis.com.br/cp149977. pdf
	340	315	316	45	0	0	0	0	
das concepções às práticas	38	98	18	334	23	0	0	0	
estudo de caso em duas escolas estaduais de Minas Gerais	32	336	127	0	0	0	0	0	
o caso do Projeto Escolas em Rede da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais	182	337	240	0	0	0	0	0	
confluências e divergências conceituais e implicações didáticas	321	357	358	0	0	0	0	0	
	340	341	342	0	0	0	0	0	http://livros01.livrosgratis.com.br/cp120766. pdf
reflexos na formação e na atuação do professor	343	344	345	346	347	0	0	0	http://livros01.livrosgratis.com.br/cp120776.pdf
sucesso e fracasso em projetos de inovação educacional	38	320	336	348	0	0	0	0	

contribuições para uma aprendizagem significativa da informática	359	360	361	362	363	0	0	0	
	338	32	3	0	0	0	0	0	
	364	365	366	367	368	0	0	0	
	504	297	505	506	0	0	0	0	http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/251/5/Dissert%20Angelita%20F%20Souza.pdf
o caso dos egressos do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG	369	88	370	371	372	0	0	0	

mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares	168	373	374	98	0	0	0	0	http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20325/6/Evas%c3%a3oEscolarEnsino.pdf
	375	376	377	378	38	98	0	0	http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23146/1/NarrativasMimGeneros.pdf
análise do uso de recursos computacionais na ação docente	381	382	18	383	384	385	0	0	http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13856/1/d.pdf
	389	390	3	391	392	21	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13694/3/GerencialismoPoliticavaliacao.pdf
um estudo sobre o controle do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais em Uberlândia a partir de 2003	3	393	394	395	391	396	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14045/1/TrabalhoDocentePoliticavaliacao.pdf
o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural	38	121	397	398	32	168	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17783/1/ContradicoesForcaMudanca.pdf

um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003-2008)	308	3	399	400	401	121	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13764/1/Lucia.pdf
currículos, formação e prática docente	184	402	175	403	404	405	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13625/1/TeseGizelda.pdf
saberes e práticas de ensino de história nos anos/séries iniciais do ensino fundamental	121	406	407	110	408	409	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13721/1/Raquel.pdf
um olhar sobre duas escolas públicas mineiras	410	411	37	412	413	414	0	0	http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13747/1/Wanessa.pdf
	415	416	417	32	418	419	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13905/1/MARASILVIA.pdf

um estudo sobre a reestruturação na educação básica e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas MG a partir da década de 1990	383	3	393	420	421	21	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13875/1/d.pdf
	3	270	38	422	121	424	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23155/1/ImplicacoesImpactotrabalho.pdf
	31	425	426	270	427	428	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15347/1/DISSERTACAO%20ANAMARIA.pdf
o perfil do professor e da aula de história	168	429	430	431	406	0	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13937/1/EnsinoMedioUberlandia.pdf
	38	21	433	434	435	179	563	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17618/1/PolíticasEducativasMinas.pdf
formação, saberes e práticas educativas	131	436	32	99	30	437	564	565	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13652/1/EducacaoRelacoesEtnico-raciais.pdf
	168	216	438	439	431	440	21	439	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13645/1/Wender%20Faleiro.pdf
um estudo em escolas no meio rural e urbano	442	443	444	445	446	0	0	0	http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13632/1/t.pdf

um olhar sobre a prática do professor de química	30	447	448	257	449	0	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17426/1/ObjetosAprendizagemMediadores.pdf
percepções, análise e reflexões	449	257	450	451	168	150	566	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17423/1/VestibularProgramaAprofundamento.pdf
o que revela a prática de professores?	453	454	455	456	168	449	466	567	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17367/1/d.pdf
um olhar sobre o Pibidda Universidade Federal de Uberlândia	91	110	99	457	0	0	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17358/1/d.pdf
	458	459	0	0	0	0	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17362/1/d.pdf
vivências, saberes e conflitos de professores de química	110	457	460	461	0	0	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17319/1/Diss%20Graziele.pdf

	462	463	464	465	0	0	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17310/1/iuliene.pdf
	466	449	257	468	469	0	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17943/1/PossibilidadesDialogosQuestoes.pdf
	473	474	475	476	477	478	480	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/22631/3/EducacaoBilingueGeografia.pdf
o entendimento dos professores e gestores da Rede Pública Estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica	216	182	168	16	159	480	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15983/1/EnemEnsinoGeografia.pdf
uma discussão sobre as exigências locais e regionais do Norte de Minas	481	482	245	99	483	467	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15968/1/Janete%20Aparecida.pdf
contribuições a partir dos Catopés em Montes Claros, MG	478	485	486	487	488	489	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18659/1/LeiEnsinoGeografia.pdf
seus usos no Ensino Fundamental II nas escolas públicas estaduais de Uberlândia-MG	490	491	492	493	494	0	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16222/1/TecnologiasInformacaoComunicacao.pdf

bases para a formação continuada de professores de geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em Uberlândia-MG	495	192	159	240	499	500	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16092/1/Diss%20Diones.pdf
	159	497	479	501	263	503	0	0	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16038/1/Ednea.pdf
representações sociais de professores na rede pública	228	383	507	32	0	0	0	0	http://bdtd.ufm.edu.br/bitstream/tede/485/5/Dissert%20Erico%20L%20P%20Paula.pdf
aproximações e distanciamentos éticos, legais e políticos	508	509	38	0	0	0	0	0	http://bdtd.ufm.edu.br/bitstream/tede/457/5/Dissert%20Mauro%20S%20Paula.pdf

os saberes dos professores de educação física escolar	442	512	513	0	0	0	0	0	http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/86/1/Dissert%20ALEXANDRE%20M%20GUIMARAES.pdf
	529	333	530	531	98	0	0	0	http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2018/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Danilo-Marques-Silva_Vers%C3%A3o-Final.pdf
uma análise das práticas avaliativas de docentes de língua portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais	532	533	534	0	0	0	0	0	http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD2018012598730.pdf
um estudo em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	535	536	23	3	0	0	0	0	http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD201801252611.pdf
	538	30	539	0	0	0	0	0	http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD_0_002.pdf
os impactos dos fundos de manutenção e desenvolvimento na valorização de professores em Minas Gerais no contexto do Choque de Gestão (1996-2012)	540	541	23	542	0	0	0	0	http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD0034.pdf

um estudo de caso em uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais	80	543	66	282	0	0	0	0	http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD0035.pdf
práticas de estudo da urbe na educação básica	544	545	546	0	0	0	0	0	http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD_0_017.pdf
a posição político-pedagógica de professores de filosofia	547	548	169	549	0	0	0	0	http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD0032.pdf
narrativas de saberes e fazeres docentes em Milho Verde, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais	159	110	99	550	551	212	93	0	http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD0008.pdf
diálogo entre Paulo Freire, Vigotsky e Bakhtin	556	557	558	0	0	0	0	0	http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD0007.pdf

a produção de sentidos no espaço escolar	569	184	570	571	0	0	0	0	http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2018/09/Ensino-de-hist%C3%B3ria-e-juventude-a-produ%C3%A7%C3%A3o-de-sentidos-no-espa%C3%A7o-escolar.pdf
elementos da prática docente no ensino médio	559	110	50	553	0	0	0	0	http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD0011.pdf
uma aproximação entre o atendimento educacional especializado e a escola comum	330	560	561	562	0	0	0	0	http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD9141848930.pdf

Descrição Autor Orientador

0=	Não se aplica
1=	Ana Livia de Souza Coimbra
2=	Helyene Rose Cruz Silva
3=	Carmem Maria de Caro Martins
4=	Vanúbia Emanuelle de Souza
5=	Rogério Cunha Campos
6=	Edgard Leite de Oliveira
7=	Alvanize Valente Fernandes Ferenc
8=	Fillipe Rocha Dutra
9=	Maria da Assunção Calderano
10=	Ângela Mara de Oliveira Fernandes
11=	Denise Vieira Franco
12=	Rogério Augusto dos Santos
13=	Carolina Alves Magaldi
14=	Núbia Aparecida Schaper Santos
15=	Joubert Júnior Bustamante
16=	Marilena Ap. Jorge Guedes de Carvalho
17=	Vanessa Carneiro Bonina Lima Magri
18=	Livia Maria Fraga Vieira
19=	Liliane Cecília de Miranda Barbosa
20=	André Silva Martins
21=	Gisele Francisca da Silva Carvalho
22=	Martha Maria Prata Linhares
23=	Aurélio Alberto Richeteli
24=	Beatriz de Basto Teixeira
25=	Margareth Conceição Pereira

26=	Rubens Luiz Rodrigues
27=	Josiane Cristina dos Santos
28=	Wagner Way Moreira
29=	Fabiola Teixeira Araújo Rios
30=	Leci Soares de Moura e Dias
31=	Mere Abramowicz
32=	Frederico Poley Martins Ferreira
33=	Juliana de Lucena Ruas Riani
34=	Maria de Fátima Viana Barros de Araújo
35=	Helena de Ornellas Sivieri Pereira
36=	Juliana Christina de Souza Reis
37=	Denilson Santos de Azevedo
38=	Talitha Estevam Moreira Cabral
39=	Míriam Lúcia dos Santos Jorge
40=	Gasperim Ramalho de Souza
41=	Eliana Viana Brito Kosma
42=	Francis Mari Ribeiro da Silva Tavares
43=	Maria de Fátima Almeida Martins
44=	Fernando Conde Veiga
45=	José Leon Crochick
46=	Cláudia Helena Gonçalves Moura
47=	Marta Cristina da Silva
48=	Paulo Henrique Goliath
49=	Dalila Andrade Oliveira
50=	Ana Maria Alves Saraiva
51=	Francisco de Paula Nunes Sobrinho
52=	Luiz Antônio Souza de Araújo

53=	Lúcia Furtado Mendonça Cyranka
54=	Ana Cláudia Osório Martins
55=	Antônio Villar Marques de Sá
56=	Érika Lucas Lopes
57=	Inês Assunção de Castro Teixeira
58=	Vitor Ferreira Lino
59=	Romélio Mara Alves Souto
60=	Suelen Sabrina Silva
61=	Wanderley Cardoso de Oliveira e Assis
62=	Aparecida Angélica Pereira
63=	Marcelo Pereira de Andrade
64=	Claudinéia Margotti
65=	Gilberto Damiano
66=	Thalita Rodrigues Ferreira
67=	Murilo Cruz Leal
68=	Aline de Souza Janerine
69=	Carlos Henrique de Souza Girken
70=	Márcia Aparecida Resende
71=	Maricéa do Sacramento Santos
72=	Marco Antônio Torres
73=	Rafael Bonfim Lara
74=	Regina Magna Bonifácio de Araújo
76=	Eliana do Nascimento Libanio Mata
77=	José Rubens Lima Jardimino
78=	Jéssica Cristina de Carvalho Martins
79=	Ana Alice Vilas Boas
80=	Kátia Pinheiro de Freitas

81=	César Henrique de Mendonça
82=	Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira
83=	Sandra Freitas de Souza
84=	Magali de Castro
85=	João Carlos Bouzas Marins
86=	Renata Aparecida Rodrigues de Oliveira
87=	Raquel Arrieiro Vieira
88=	Eliurde Elínea Rodrigues
89=	Anna Maria Salgueiro Caldeira
90=	Daniel Marangon Duffles Teixeira
91=	Carlos Roberto Jamil Cury
92=	Marcilene de Andrade Vieira
93=	Leila de Alvarenga Mafra
94=	Maria Clara do Amaral Campos
95=	Alessandra Fernandes de Deus
96=	Lucy Rosane de Oliveira Vieira Raposo
97=	Rosânia Aparecida de Sousa Fonseca
98=	Audrey Regina Carvalho Oliveira
99=	Rita Amélia Teixeira Vilela
100=	Edna Gomes Roriz
101=	Stela Maria Fernandes Marques Rodrigues
102=	Espedita Sebastiana Santos Carvalho
103=	Simão Pedro Pinto Marinho
104=	Ramon Orlando de Souza Flauzino
105=	Thiago Luiz Santos de Oliveira
106=	Teodoro Adriano Costa Zanardi
107=	Silene Gelmini Araújo Veloso

108=	Fabiano Henrique Fonseca Moreira
109=	Olavo Pereira Soares
110=	Fábio Brazier
111=	Cláudia Gomes
112=	Cristiane dos Reis Cardoso
113=	Renata Maria da Silva Franco
114=	Léa Stahlschmidt Pinto Silva
115=	Pedro Gabriel Perissinotto
116=	Lilian Guiduci de Melo
117=	José Guilherme da Silva Lopes
118=	Eliane Medeiros Borges
119=	Antônio Tarciso Borges
120=	Bruno Augusto Rodrigues
121=	Deise Prina Dutra
122=	Paula Ribeiro e Souza
123=	Nigel Brooke
124=	Júlio Emílio Diniz-Pereira
125=	Mariana Costa Lopes da Silva
126=	Charles Moreira Cunha
127=	Leôncio José Gomes Soares
128=	Rosa Cristina Porcaro
129=	Luciano Mendes de Faria Filho
130=	Cecília Vieira do Nascimento
131=	Cynthia Greive Vieira
132=	Eliana de Oliveira
133=	Carmem Lúcia Eiterer
134=	Érica Paula Frade

135=	Emília Murta Moraes
136=	Cristina de Castro Frade
137=	Mônica Lana da Paz
138=	Ana Maria Clementino Jesus e Silva
139=	Alessandra Bernardes Faria Campos
140=	Mauro Sérgio de Jesus
141=	Erivane Rocha Ribeiro
142=	Paula Miranda Ribeiro
143=	Vanessa Lima Caldeira Franceschini
144=	Lana Mara de Castro Siman
145=	Virgínio Isidro Martins de Sá
146=	Edna Martins Borges
147=	Francisco Ângelo Coutinho
148=	Fábio Augusto Rodrigues e Silva
149=	Victor Marcondes de Freitas Santos
150=	Rosimar de Fátima Oliveira
151=	Clayton Lúcio Coelho
152=	Suzana dos Santos Gomes
153=	Maxmüller Coelho Batista
154=	Alex de Oliveira Fernandes
155=	Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen
156=	Maralice de Souza Neves
157=	Herminia Maria Martins Lima Silveira
158=	Danusa Munford
159=	Rafael Alves Ferreira Almeida
160=	Savana Diniz Gomes Melo
161=	Aryanne Martins Oliveira

162=	Marcílio Lima da Cunha
163=	Sônia Maria Clareto
164=	Silvana Carello Malvaccini
165=	Marta Elaine de Oliveira
166=	Ricardo da Silva Fregulia
167=	Naércio Aquino Menezes Filho
168=	Elisabeth Queiróz de Paula
171=	Alisson José Oliveira Duarte
172=	Ivoni de Freitas Reis
173=	Cristiane Lopes Rocha de Oliveira
174=	Tânia Guedes Magalhães
175=	Ariane Alhadas Cordeiro
176=	Ana Maria Moraes Fortes
177=	Juliana de Oliveira Guimarães
178=	Mariana Palacce Cardoso
181=	Denise Barros Weiss
182=	Jaime Ulisses da Silva
183=	Neusa Salim Miranda
184=	Andressa Peres Teixeira
185=	Ana Cláudia Peters Salgado
186=	Marina Silva Maximiano
187=	Christiani Marcelo Machado Pyramides
188=	Rafaela Tereza de Oliveira Sobrinho
197=	Elton Dias Xavier
198=	Roberta Cardoso Silva
201=	Márcia Lopes Vieira
202=	Carlos Renato Theófilo

203=	Ailton Paulo de Oliveira Júnior
205=	Regina Maria Rovigati Simões
206=	Magna Martins Macedo
208=	Denise Cristina Ferreira
209=	Flávio Henrique Lara da Silveira Zaghi
210=	Ketiuze Ferreira Silva
211=	Renato Caixeta da Silva
212=	Ronessa do Carmo Teodoro
213=	Deepak Chandra
214=	Ronaldo Luiz Nagim
215=	Érica Dinorá Portela
216=	Adelson Fernandes Moreira
217=	Henriqueta Regina Pereira Couto
218=	Maria Raquel de Andrade Bambirra
219=	Ludmila Ameno Ribeiro
220=	Vicente Aguiar Parreiras
221=	Sandra Miranda Brito
222=	Maria Aparecida Silva
223=	Angelita de Fátima Souza
224=	Maria Rita Neto Sales Oliveria
226=	José Wilson da Costa
227=	Mariana Bethonico Muniz Guimarães
228=	Érico Lopes Pinheiro de Paula
229=	Suzana Lanna Burnier Coelho
230=	Camila Jardim Meira
231=	Dácio Guimarães de Moura
232=	Drake Hélio Matta Fagundes

233=	Raquel Aparecida Soares Reis Franco
234=	Adriana Sales Zardini
235=	Jerônimo Coura Sobrinho
236=	Beatriz Costa
237=	José Ângelo Gariglio
238=	Cléber Tadeu Antão da Silva
239=	Flávia Ferreira Avelar
241=	Mayra de Castro Miranda Araújo
242=	Roberto Marcos dos Santos
243=	Kátia Liliane Alves Ganguçu
244=	Niúza Eugênia do Amaral
245=	Juliana Cordeiro Soares Branco
246=	Cláudia Rodrigues Fernandes
247=	Mauro Sérgio de Paulo
248=	Antônio de Pádua Nunes Tomasi
249=	Mônica Iana da Paz
250=	Andréa Maturano Longarezi
251=	Antonio Bosco de Lima
252=	Daniela Franco Carvalho Jacobucci
254=	Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
255=	Fabiane Santana Previtalli
256=	Graça Aparecida Cicillini
257=	Marcos Daniel Longhini
258=	Maria Vieira Silva
259=	Roberto Valdés Puentes
260=	Robson Luiz de França
261=	Sarita Medina da Silva

262=	Selva Guimarães
263=	Waldenor Barros Moraes Filho
264=	Bernarda Elane Madureira Lopes
265=	Amaury Lucatti Sousa
267=	Leonardo Donizette de Deus Menezes
269=	Sandra Helena Moreira Santiago
270=	Elizeth Rezende Martins
271=	Erika Germanos
272=	Lucia Elena Pereira Franco Brito
273=	Gizelda Costa da Silva
274=	Raquel Elane dos Reis Alves
275=	Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho
276=	Mara Silvia Pereira Furquim
277=	Rosana Mendes Maciel
278=	Andressa Garcia Castilho
279=	Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli
280=	Izaudir Diniz Linhares
281=	Aginaldo Damasceno Pereira
282=	Benjamin Xavier de Paula
283=	Wender Faleiro da Silva
284=	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
285=	Guimes Rodrigues Filho
286=	Enio da Silva Santos
287=	Rosa Maria Segalla Silva
288=	Abílio Tomaz Coelho da Silva
289=	Hélder Eterno da Silveira
290=	Everton Bedin

291=	Tamiris Divina Clemente Urata
292=	Graziele Borges de Oliveira Pena
293=	Juliene Leonel de Almeida Mendonça
294=	Rejane Maria Ghisolfi da Silva
295=	Juliano Soares Pinheiro
297=	Fernanda Santos Pena
298=	Adriany de Ávila Melo Sampaio
299=	Vânia Rubia Farias Vlach
300=	Maria da Penha Vieira Marçal
301=	Janete Aparecida Gomes Zuba
302=	Márcia Verssiane Gusmão Fagundes
303=	Djalma Vieira Bezerra
305=	Diones Carlos de Souza Almeida
306=	Ednéa do Nascimento
307=	Osvaldo Dalbério dall Bello
310=	Alexandre Magno Guimarães
314=	Vera Lúcia Nogueira
315=	Wander Augusto Silva
316=	Danilo Marques Silva
317=	Mauro Giffoni Carvalho
318=	Matheus Augusto de Souza Freitas
319=	Gilvanice Barbosa Silva Musial
320=	Edgar Gomes Júnior
321=	Santuza Amorim da Silva
323=	Marlene do Carmo Meireles
324=	Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito
325=	Daniel Santos Braga

326=	Vânia Aparecida Costa
327=	Maria José Francisco de Souza
328=	Leandro Malaquias da Silva
329=	Vanessa Barbosa de Araújo
330=	Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes
331=	Tiago Pinheiro Daré
332=	Livia Torres Cabral
335=	Geraldo de Souza
336=	Mariano Alves Diniz Filho
337=	Tatiane Kelly Pinto de Carvalho
338=	Martha Célia Vilaça Goyatá

Descrição Palavra Chave

0=	Não se aplica
1=	Reforma do Estado
2=	Saúde do Trabalhador
3=	Trabalho Docente
4=	Ensino de Ciências
5=	Práticas Docentes
6=	Desenvolvimento Profissional de Educadores
7=	Reforma Curricular
8=	Movimento Docente
9=	Organização de Trabalhadores
10=	Sindicalismo
11=	Avaliação
12=	Prova Brasil
13=	Professores da Educação Básica
14=	Educação Especial
15=	Inclusão
16=	Prática Pedagógica
17=	Não Identificado
18=	Formação Continuada
19=	Descentralização
20=	Comunidades de Aprendizagem
21=	Educação e Estado
22=	Ensino Religioso
23=	Minas Gerais
24=	Avaliação Educacional
25=	Políticas de Responsabilização

26=	SIMAVE-MG
27=	Contrarreforma Educacional Mundializada
28=	Política Educacional em Minas Gerais
29=	Configuração do Trabalho Docente
30=	Práticas Pedagógicas
31=	Inclusão Digital
32=	Formação de Professores
33=	Políticas Públicas Educacionais ou Política Educacional
34=	Tecnologias Digitais
35=	Ensino de Matemática
36=	Currículo
37=	Escolas-referência
38=	Educação
39=	Avaliação Externa
40=	Gestão Escolar
41=	Corporeidade
42=	Motricidade
43=	Jogos
44=	Ação de Professores
45=	Educação Ambiental
46=	Desempenho Profissional
47=	Certificação Ocupacional
48=	Adoecimento Docente
49=	Professores (Primeiro Grau)
50=	Prática Docente
51=	Mal-estar Docente
52=	Grupo Escolar

53=	Letramento Crítico
54=	Ensino e Aprendizagem de Inglês
55=	Novos Significados
56=	Estigmatização
57=	PAV
58=	Interacionismo Sociodiscursivo
59=	Sequência Didática
60=	Produção Textual Escrita
61=	Artigo de Opinião
62=	Facebook
63=	Questão Agrária
64=	Educação do Campo
65=	Campesinato
66=	Ensino Fundamental
67=	Formação do Indivíduo
68=	Avaliação
69=	Efeito Retroativo
70=	SIMAVE/ Proeb
71=	Gêneros Textuais
72=	Territorialização
73=	Vulnerabilidade Social
74=	Desenvolvimento de Competências
75=	Crianças com Deficiência Intelectual
76=	Educação Física Adaptada
77=	Políticas Públicas em Educação Especial
78=	PROALFA
79=	Alfabetização

80=	Letramento
81=	Jogos Educativos
82=	Brincadeiras - Educação
83=	Cognição - Crianças
84=	Ensino e Aprendizagem
85=	Educação e Cinema
86=	Projeto Pedagógico com Cinema
87=	Início da Carreira Docente
88=	Professores de Matemática
89=	Egressos da Licenciatura em Matemática
90=	Professores Iniciantes
91=	PIBID
92=	Experiência
93=	Narrativas
94=	História de Vida
95=	Professora Leiga
96=	Filosofia Hermenêutica de Paul Ricoeur
97=	Egressos
98=	Professores
99=	Saberes Docentes
100=	Inserção na Docência
101=	Formação
102=	Autobiografia
103=	Formação de Professores de Química
104=	Vozes Normalizadoras
105=	Identidades Profissionais Docentes
106=	Atividade Docente

107=	Trabalhos Prescritos
108=	Sentidos
109=	Significados
110=	Formação Docente
111=	Reflexão
112=	Processo Ensino-Aprendizagem
113=	Sucesso Escolar
115=	Síndrome Metabólica
116=	Fatores de Risco Cardiovasculares
117=	Educação de Base
118=	Professores - Avaliação
119=	Sexo - Diferença - Educação
120=	Homofobia nas Escolas
121=	Professores - Formação
122=	Formação Permanente
123=	Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)
124=	Rede Estadual de Educação de Minas Gerais
125=	Professores do Ensino Fundamental e Médio
126=	QVT no Setor de Educação
127=	Desenvolvimento Profissional
128=	Identidade
129=	Gestão da Escola
130=	Ciências
131=	Ensino
132=	Rede Pública
133=	EDUCONLE
134=	Sala de Aula

135=	Projeto GERES
136=	Projeto Político-Pedagógico
137=	Valor Agregado
138=	Educação Fundamental
139=	Memórias
140=	Educação de Jovens e Adultos
141=	Profissionalidade Docente
142=	Trajetórias de Professoras
143=	Feminização do Magistério
144=	Magistério em Família
145=	Profissionalização Docente
146=	Associativismo Docente
147=	Conflitos Escolares
148=	EJA
149=	Multiculturalismo
150=	Recontextualização
151=	Permanência e Abandono da Docência em Matemática
152=	Professor de Matemática
153=	Educação em Tempo Integral
154=	Política Social
155=	Programa Escola Integrada
156=	Projeto Educação em Tempo Integral
157=	Aprendizagem da Docência
158=	Iniciação à Docência
159=	Ensino de Geografia
160=	Formação Profissional
161=	Recursos Tecnológicos

162=	Condições de Trabalho
163=	Empregabilidade
164=	Programa Reinventando o Ensino Médio
165=	Adolescente
166=	Brasil
167=	Desempenho Escolar
168=	Ensino Médio
169=	Método Quantitativo e Qualitativo
170=	Reprovação
171=	Contexto Escolar
172=	Diretor Escolar
173=	Qualidade da Educação
174=	Aprendizagem Docente
175=	Formação e Prática Docente
176=	Grupo Colaborativo
177=	Teoria Ator-Rede
178=	Piso Salarial Profissional Nacional
179=	Plano de Carreira
180=	Subsídio
181=	Avaliação Formativa
182=	Políticas Públicas
183=	SAEB/ Prova Brasil
184=	Ensino de História
185=	Contemporaneidade
186=	Professor
187=	Representação
188=	Subjetividade

189=	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
190=	Intensificação
191=	Tempo de Trabalho
192=	Educação Inclusiva
193=	Formação de Professores para a Educação Inclusiva
194=	Políticas Públicas de Minas Gerais para a Educação Inclusiva
195=	Educação Física
196=	Esporte
197=	Inovação Pedagógica
198=	Relação Teoria-Prática
199=	Estabilidade
200=	Desempenho Docente
201=	Profissionalidade
202=	Fracasso Escolar
203=	Afastamento da Sala de Aula
204=	Profissão Docente
205=	Percurso Profissional
206=	Ajustamento Funcional
207=	Quinta Série
208=	Teoria da Atividade
209=	Sentido
210=	Significado
211=	Alienação
212=	Educação Rural
213=	Docência em Escolas Rurais
214=	Habitus
215=	História Oral

216=	ENEM
217=	Licenciatura
218=	Ensino de Língua Portuguesa
219=	Desencanto com a Docência
220=	Teoria Crítica
221=	Hermenêutica Objetiva
222=	Curso de Administração Escolar
223=	Formação de Especialistas
224=	Projeto UCA
225=	Laptop Educacional
226=	Uso de Tecnologias Móveis
227=	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
228=	Teoria Pedagógica
229=	Reinventando o Ensino Médio
230=	Trabalho
231=	Ensino de Arte
232=	Legislação Educacional Mineira
233=	Arte
234=	Desenvolvimento Humano
235=	Sentido e Significado
236=	Vivência
237=	Mediação
238=	Subjetivação
239=	Inclusão Escolar
240=	Formação Continuada de Professores
241=	Psicologia Histórico-Cultural
242=	Dewey

243=	Projeto Veredas
244=	Professor de Química
245=	Formação Inicial
246=	Devir
247=	Espaço Escolar
248=	Educação Matemática
249=	Professor Reflexivo
250=	Política Pública
251=	Grupo de Desenvolvimento Profissional
252=	Identidades de Gênero e Orientação Sexual
254=	Desenvolvimento de Letramento Crítico
255=	Teoria Queer
256=	Leitura
257=	Ensino de Química
258=	Surdos
259=	Gêneros Textuais
260=	Relatório Científico
261=	Modelização Didática de Gêneros Textuais
262=	Psicanálise
263=	Escola
264=	Nova Sociabilidade
265=	Acelerar para Vencer
267=	Interação Aluno-Aluno
268=	Assimetria
269=	Letramento Digital
270=	Novas Tecnologias
271=	Práticas de Sucesso

272=	Semântica de Frames
273=	Inglês na Escola Pública
274=	Análise do Discurso
275=	Educação Bilíngue
276=	Superdiversidade
277=	Ensino de Química Experimental
278=	Reflexão Crítica
279=	Desejo
282=	Políticas Educacionais
291=	Educação - Presídio - Montes Claros (MG)
292=	Cárcere
293=	Detento
294=	Ressocialização
296=	Docência na Prisão
297=	Identidade Profissional Docente
298=	Educação Escolar nas Prisões
302=	Atitudes
303=	Concepções
304=	Ensino de Estatística
306=	Norte de Minas
307=	Geraizeiros
308=	Política Educacional
309=	Democracia
315=	Educação Tecnológica
316=	Sensoriamento Remoto
317=	Analogias
318=	Ensino em Ciências

319=	Corpo Humano
320=	Aprendizagem
321=	Software Educativo
325=	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)
326=	Construtivismo
328=	Currículo Prescrito
329=	Histórias de Vida
330=	Processos Identitários
331=	Adesão
332=	Desistência
333=	Docência
334=	Programa Desenvolvimento Profissional
335=	Tecnologia na Educação
336=	Projetos
337=	TIC
338=	Educação à Distância
340=	Metodologia de Projetos
341=	Competências
342=	Perfil do Professor
343=	Ensino de inglês mediado por tecnologias
344=	Formação de Professores de Inglês
345=	Ensino de Inglês no Brasil
346=	Tecnologias da Informação e Comunicação
347=	Ensino de Línguas
348=	Inovação
349=	Livro Didático de Inglês
350=	Discurso

351=	Avaliatividade
352=	Ensino de Língua Estrangeira
353=	Literatura
354=	Métodos de Ensino de Língua Estrangeira
355=	Condição Pós-Método
357=	Perspectivas Didático-Pedagógicas
358=	Ambiente de Ensino e Aprendizagem
359=	Metáfora
360=	Analogia
361=	Linguagem
362=	Interface Gráfica
363=	Aprendizagem Significativa
364=	Organização que aprende
365=	Processos de Equilibração Majorantes
366=	Interação entre os atores
367=	Viabilidade de Sistemas Complexos
368=	Projetos Educacionais
369=	Identidade Profissional
370=	Tipo Ideal
371=	Engenheiros
372=	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes
373=	Evasão Escolar
374=	Alunos Evadidos
375=	Gêneros
376=	Magistério da Educação Infantil
377=	Ciência

378=	Escrita de Si
379=	Deontologia
381=	Ensino de Astronomia
382=	Recursos Computacionais
383=	Educação Básica
384=	Ensino Auxiliado por Computador
385=	Tecnologia Educacional
389=	Gerencialismo
390=	Políticas de Avaliação de Desempenho
391=	Professores - Avaliação - MG
392=	Padrões de Desempenho
393=	Reestruturação Produtiva
394=	Avaliação de Desempenho Individual
395=	Rede Estadual de Ensino de Uberlândia
396=	Educação e Estado - História - Uberlândia (MG)
397=	Ensino Médio - Formação de Professores
398=	Desenvolvimento
399=	Profissionalização
400=	Precarização
401=	Educação e Estado - Minas Gerais
402=	História e Cultura Afro-Brasileira
403=	Currículos
404=	Lei 10.639/2003
405=	História - Estudo e Ensino (Fundamental)
406=	História - Estudo e Ensino
407=	Ensino à Distância
408=	Saberes

409=	Práticas
410=	Ensino de Biologia
411=	Tecnologias
412=	Escola não referência
413=	Biologia - Estudo e Ensino
414=	Professores de Biologia - Formação
415=	Divulgação Científica
416=	Discurso Científico
417=	Transposição Didática
418=	Ciências - Estudo e Ensino
419=	Professores de Ciência
420=	Educação de Base - Patos de Minas (MG)
421=	Professores de Ensino Fundamental
422=	Educação - Inovações tecnológicas
423=	Ética Docente
424=	Professores - Efeito de Inovações Tecnológicas
425=	Escola Pública
426=	Aprendizagem de Língua Inglesa
427=	Língua Inglesa - Estudo e Ensino
428=	Inclusão Digital (Educação)
429=	Gestão da Matéria
430=	Perfil da Aula
431=	Rede Estadual
432=	Ética Docente - Matemática
433=	Política e Educação
434=	Educação - Minas Gerais - História - 2003-2014
435=	Estado

436=	História da África
437=	Racismo
438=	Diagnóstico de Necessidades
439=	Uberlândia
440=	Ensino Médio - Uberlândia
441=	Profissionalização Docente - Matemática
442=	Educação Física Escolar
443=	Professores de História - Formação
444=	Estudantes do Ensino Fundamental - Araguari (MG)
445=	Estudantes do Ensino Fundamental - Patos de Minas (MG)
446=	Estudantes do Ensino Fundamental - Uberlândia (MG)
447=	Lei 10.639/03
448=	Objetos de Aprendizagem
449=	Química - Estudo e Ensino
450=	Programa Aprofundamento de Estudos
451=	Estratégia Didática
452=	Processo Seletivo
453=	História da Química
454=	Natureza da Ciência
455=	Concepções de Professores
456=	Estudo de Caso
457=	Professores de Química - Formação
458=	Práticas Didático-Pedagógicas
459=	Professores de Química
460=	Professor Pesquisador
461=	Webquest
462=	Norteadores Legais

463=	Sentidos e Significados
464=	Interdisciplinaridade
465=	Contextualização
466=	Química
467=	Relações Étnicas
468=	Educação das Relações Étnico-Raciais
469=	Educação Multicultural
473=	Bilinguismo
474=	Estudos - Surdos
475=	Libras
476=	Professores de Geografia
477=	Recursos Didáticos
478=	Geografia
479=	Negros - Aspectos Sociais
480=	Geografia - Estudo e Ensino
481=	Formação de Professores - Geografia
482=	Formação de Professores - Minas Gerais
483=	Paisagem Multissensorial
484=	Estudo do Lugar
485=	Questões Sociais
486=	Ensino de 1º e 2º graus - Legislação
487=	Festas Folclóricas
488=	Questões Étnico-Raciais
489=	Prática do Professor
490=	Ferramentas Tecnológicas
491=	Redes de Informação
492=	Laboratório de Informática

493=	Tecnologia da Informação
494=	Informática
495=	Deficiência Visual
497=	Docência Universitária
499=	Professores de Geografia - Formação
500=	Deficientes Visuais - Educação
501=	Cultura
502=	Universidade Aberta do Brasil
503=	Cidadania
504=	Estágio Supervisionado
505=	Socialização Pré-Profissional
506=	Curso de Pedagogia
507=	Psicologia Escolar e Educacional
508=	Ética
509=	Moral
512=	Meio Ambiente
513=	Brincar
516=	Avaliação de Desempenho
517=	Desempenho do Aluno
518=	Educação Infantil
519=	Função de Produção Educacional
520=	Qualidade do Professor
521=	Qualidade do Match
522=	Efeitos Fixos
523=	GERES
529=	Survey
530=	Pesquisa Quantitativa

531=	Pesquisa Qualitativa
532=	Avaliação da Aprendizagem
533=	Modelos de Avaliação
534=	Práticas Avaliativas em Língua Portuguesa
535=	Ensino de Sociologia
536=	EJA Presencial
538=	Literatura Afrobrasileira
539=	Relações Étnico-raciais
540=	Financiamento Público
541=	Valorização do Magistério
542=	FUNDEF/ FUNDEB
543=	Práticas de Alfabetização
544=	Ensino de Cidades
545=	Cidade Educadora
546=	Espaço Urbano
547=	Texto Clássico
548=	Texto Filosófico
549=	Dialogismo
550=	Fazeres Docentes
551=	Lugar
553=	Pentecostalismo
556=	Trajetórias de Vida
557=	Educação Popular
558=	Investigação em Educação e Ciências
559=	Habitus Docente
560=	Necessidades Educacionais Especiais
561=	Sala de Recursos

562=	Sala Comum
563=	Estrutura Jurídico-Política
564=	História Afrobrasileira
565=	Relações Sociais
566=	Química (Ensino Médio) - Estudo e Ensino
567=	História da Química (Segundo Grau)
568=	Surdos - Educação
569=	História
570=	Juventudes
571=	Significação

Títulos e Subtítulos

Nº	Título	Subtítulo
1	Administração Gerencial e Organização do Trabalho na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	análise de suas implicações nas condições de saúde dos trabalhadores docentes
2	A proposta curricular de ciências em Minas Gerais e as práticas docentes	
3	Greve dos Trabalhadores da Educação da Rede Estadual de Minas Gerais em 2011	experiências e sujeitos

4	O SIMAVE e sua relação com o trabalho docente	percepções de diferentes atores do cotidiano escolar
5	Avaliação Sistemática da Educação Básica	a Prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora

6	Inclusão Escolar	a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública
7	A formação continuada de professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais	a perspectiva de uma escola no município de Ribeirão das Neves
8	O Ensino Religioso na Escola Pública	um estudo sobre a experiência da Rede Estadual de Minas Gerais

9	O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores	o caso das escolas públicas de Formiga - MG
10	A configuração do trabalho docente em face às contrarreformas da educação	um estudo sobre os professores da rede estadual de Minas Gerais em São João Del-Rei

11	Políticas para a inclusão digital	práticas e possibilidades na escola pública
12	Currículo nas escolas-referência de Minas Gerais	como a matemática chega a uma sala de aula

13	A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais	o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/ Proebem análise
14	Ação do Professor do Primeiro Ano do Ensino Fundamental	o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos
15	Professores para a Educação Ambiental	a interdependência entre saberes na construção da prática docente

16	Desempenho profissional do diretor e do professor da escola Xdesempenho escolar do aluno	em busca da coerência
17	Impactos das políticas públicas educacionais mineiras, no período de 2003 a 2014, sobre a saúde do professor da rede estadual de Uberaba	
18	O processo de adoecimento do magistério público primário no início do século XX	indícios do mal-estar docente nos grupos escolares mineiros

19	Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês	o letramento crítico em uma turmade aceleração
20	Desenvolvimento de sequência didática para a produção textualescrita do gênero artigo de opinião na rede social Facebook	
21	A dialética produção-consumo do trabalho docente na realidadecamponesa	

22	Os efeitos das recentes reformas no ensino fundamental	obstáculos a uma atividade educativa crítica e formativa
23	O efeito retroativo dos exames do SIMAVE/Proeb sobre as avaliações em contexto escolar	um estudo de caso
24	O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social	condições de trabalho, permanência e desempenho

25	Programa de desenvolvimento de competências para profissionais de educação física na educação de crianças com deficiência intelectual	
26	PROALFA	avaliação e propostas pedagógicas
27	"Oficinas do Jogo" no Ensino Fundamental	potencial pedagógico da brincadeira

28	Da escola ao cinema, pelas trilhas de um projeto	
29	Desafios do início da carreira docente na percepção de egressos da licenciatura que participaram do PIBID durante a formação inicial	

30	Ser Professora	vivências e significados nas narrativas de uma docente leiga aposentada
31	Egressos do Curso de Pedagogia da UFSJ	análise da inserção docente na educação básica
32	Experiências (auto)formativas na narração da história de vida de duas professoras	caminhos do ser-fazer docente

33	Vozes normalizadoras presentes no processo de identificação profissional de professores de química do ensino médio em início de carreira	
34	Sentidos e significados da atividade docente constituídos por uma professora alfabetizadora no contexto da Rede Estadual de Minas Gerais	

35	Reflexões e Prática de uma Professora Bem-sucedida	
36	Formação de Educadores de Jovens e Adultos do Campo	produções do período 2006-2011
37	Avaliação de fatores de risco cardiovasculares e síndrome metabólica em professores da educação básica	

38	Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG	
39	O que dizem os/as professores/as acerca da diversidade sexual na escola	

40	A formação continuada dos professores que atuam com educação de jovens e adultos na região dos Inconfidentes-MG	
41	Experiências formativas no âmbito do PIBID	um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do programa
42	Qualidade de Vida no Trabalho de Professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais	

43	Políticas para a Educação Inclusiva	formação de professores
44	Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores a partir da experiência da gestão	estudo em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte

45	Práticas docentes produzidas no cotidiano escolar, no processo de implantação de uma nova proposta de educação física no estado de Minas Gerais	
46	A estabilidade profissional do professor estadual e o seu desempenho face ao processo de aprendizagem	resultados visíveis e invisíveis
47	O afastamento da sala de aula e o percurso profissional de professores de uma escola da rede estadual de Belo Horizonte	

48	Práticas pedagógicas no cotidiano de uma turma de 5a série	sentido pessoal, significado social e alienação
49	AQUI É O MEU LUGAR?!	um estudo sobre a permanência de professoras no docência em escolas rurais

50	ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio 1998-2007	olhares da escola pública mineira através da voz de gestores, pedagogos e professores de escolas da rede pública estadual de Passos (MG)
51	O professor de língua portuguesa da escola básica	formação, desafios e limites
52	O currículo e a sala de aula	desafios da escola contemporânea revelados através de aulas de ciências
53	O curso de administração escola do Instituto de Educação do Estado de Minas Gerais	o olhar de ex-alunos e ex-professores

54	O uso do laptop educacional em práticas inovadoras nas séries iniciais do ensino fundamental	
55	Práticas Curriculares e Cidadania	a materialização do currículo de história na sala de aula de uma turma do ensino médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais

56	Trabalho e empregabilidade no Projeto Curricular Reinventando o Ensino Médio	contribuições e desafios na definição da função social da escola
57	Arte no ensino fundamental do Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais	uma análise de sua legislação
58	A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano	um estudo de caso dos anos iniciais do ensino fundamental

59	Desvelando as tramas e os dramas da inclusão escolar	um estudo com professores do ensino fundamental
60	Formação continuada de professores para práticas inclusivas	contribuições da psicologia histórico-cultural

61	O ensino de ciências por investigação em escolas da rede pública	
62	As conceptualizações sobre o ensino de gramática de duas professoras em formação inicial, suas práticas de sala de aula e seus processos reflexivos	
63	A relação entre o projeto pedagógico e a aprendizagem dos alunos em escolas participantes do Projeto Geres em Belo Horizonte	

64	Saberes Docentes e Estratégias de Ensino	as trocas entre professores do ensino fundamental
65	Memórias de Professores	convocações do presente

66	Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos	
67	Caminhos da Docência	trajetórias de mulheres professoras em Sabará - Minas Gerais (1830-1904)

68	O Processo de Produção da Profissão Docente	profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871-1911)
69	A Construção da Prática Pedagógica	um estudo com professores iniciantes de história na EJA

70	Gênero e Diversidade na Escola (GDE)	da elaboração da política públicas às recontextualizações produzidas na prática de formação docente
71	A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática	

72	Trabalho Docente e Educação em Tempo Integral	um estudo sobre o Programa EscolaIntegrada e o Projeto Educação em Tempo Integral

73	Aprendendo a ser professor (manuscrito)	caminhos da formação no início da carreira docente em geografia
74	Apropriação dos recursos tecnológicos pelo ensino de geografia (manuscrito)	uma perspectiva de análise da formação profissional e do fortalecimento da profissionalidade docente

75	O Programa Reinventando o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais (manuscrito)	uma análise sobre as condições de trabalho docente
76	"Eu preferia dormir do que ir para a escola"	um estudo quanti-quali sobre a reprovação na primeira série do ensino médio da Rede Estadual em Ribeirão das Neves, Minas Gerais

77	Avaliações externas em larga escala no contexto escolar	percepção dos diretores escolaresda Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais
78	Abrindo a caixa-preta de uma sequência didática (manuscrito)	uma análise ator-rede da aprendizagem profissional docentedde um professor de biologia

79	Efeitos da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional na carreira dos docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	subsídio e sistema unificado de remuneração
80	Concepção, apropriação e perspectiva sobre a Prova Brasil em escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	
81	O Programa da Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais	interfaces entre práticas avaliativas e currículo de história no ensino médio

82	Ser Professor na Contemporaneidade	tensão entre o particular e o coletivo
83	Mobilização de saberes docentes por uma professora pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental (manuscrito)	um estudo de interações discursivas em aulas de ciências
84	O tempo de trabalho dos professores do ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	
85	Reflexão e Ação Pedagógica do Tutor no Projeto Veredas	um estudo à luz das idéias de Dewey

86	Perfil dos Professores de Química do Município de Juiz de Fora	sua formação inicial, continuada e o exercício profissional
87	Avaliação de Desempenho Profissional	seus desdobramentos no contexto escolar

88	O "tornar-se o que se é" do professor de matemática no espaço escolar	
89	Experiência como formação e formação como experiência	a invenção do professor de matemática atravessada pela experiência
90	A influência da qualidade do professor sobre a proficiência dos alunos	uma análise longitudinal

91	A política de formação de professores do programa de intervenção pedagógica alfabetização no tempo certo da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais	
92	Indícios da Formação de Professores de Educação Física em Minas Gerais	

93	Processo de Constituição da Identidade Profissional de Professores da Educação Escolar de uma Unidade Prisional de Minas Gerais	
94	Reflexões sobre a formação de professores de química na perspectiva da inclusão e sugestão de metodologias inclusivas aos surdos aplicadas ao ensino de química	

95	O gênero textual relatório científico	produção e circulação em um contexto de ensino
96	"Eles não estão nem aí!"	impactos da contemporaneidade sobre o ato de educar

97	O Programa Mineiro Acelerar para Vencer (PAV)	a formação docente e discente no contexto da reforma estatal em Minas Gerais
98	Cinema Documentário na Formação de Professores	
99	Luz, Câmera, Assimetria na Inter-ação	funções do professor assumidas por alunos
100	A Semântica de Frames na Análise do Discurso Docente	indicadores de sucesso das práticas de ensino em língua portuguesa

101	Inglês na Escola Pública de Juiz de Fora	fotografias em perspectiva
102	Formação continuada de professores de química e o ensino experimental na perspectiva do professor reflexivo	

103	O Papel do Professor	um experimento de transmissão apartir do desejo
104	A Variável Cor/ Raça no Ambiente Escolar	a questão racial em escolas públicasde ensio médio
105	Políticas de Financiamento da Educação Brasileira	Fundef, Fundeb e seus impactos na educação básica
106	A Identidade Profissional dos Professores Formadores nos Cursosde Licenciatura em Matemática	
107	A formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no Curso Normal Superior Modular Emergencial	uma análise da experiência daUnimontes

108	Santa, Esposa-Mãe e Professora	Revista Flor do Lácio e educação de mulheres no Colégio Imaculada da Conceição de Montes Claros/ MG (1943-1957)
109	A Oferta de Educação no Cárcere	uma análise da experiência no Presídio Alvorada de Montes Claros/ MG

110	Formação de Professores:	diálogos entre a educação física e psicologia
111	Atitudes e concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino de estatística em escolas públicas e privadas em Uberlândia (MG)	

112	O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia-MG	

113	Escola Rural Geraizeira	os geraizeiros da Tapera e sua luta pela educação do campo no Norte de Minas
114	Análise dos Aspectos Pedagógicos da Formação do Professor de Educação Física	um estudo nas IES públicas de Minas Gerais

115	A Intencionalidade na Ação do Professor de Matemática:	discussões éticas da profissão docente

116	Os livros didáticos de inglês fornecidos via PNLD	como avaliam os professores?
117	O Espaço da Literatura no Ensino de Língua Estrangeira	
118	Possibilidades pedagógicas de uma comparação do corpohumano com uma orquestra musical	o que pensam os professores de biologia?

119	Desenvolvimento profissional de professores da educação básica inseridos em projetos de pesquisa	
120	A influência dos estereótipos que refletem identidades de gênero e orientação sexual nos trabalhos de desenvolvimento de letramento crítico em língua inglesa na escola regular	

121	Estratégias bem sucedidas de ensino na formação do leitor literário	
122	Educação Física Escolar e a Prova do ENEM:	convergências e divergências
123	História da disciplina escolar matemática e a formação de professores de matemática	

124	A apropriação das tecnologias digitais da informação e comunicação por uma escola construtivista	
125	Desenvolvimento Profissional Docente na EaD:	um olhar sobre a experiência de professores e tutores à distância

126	Processos Identitários Docentes	adesão e desistência
127	Uso do sensoriamento remoto no estudo do meio ambiente por meio da metodologia de projetos na construção do conhecimento no contexto escolar	
128	O Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores do Estado de Minas Gerais	das concepções às práticas

129	Software Educativo para Ensino de Inglês	análise e considerações sobre o seu uso
130	Projetos e Desafios em Busca de Novas Práticas Pedagógicas	estudo de caso em duas escolas estaduais de Minas Gerais

131	A Formação Continuada de Professores para o Uso dasTecnologias da Informação e da Comunicação	o caso do Projeto Escolas em Rededa Rede Estadual de Educação de Minas Gerais
132	Tecnologia nas Práticas de Ensino	confluências e divergências conceituais e implicações didáticas
133	Formação de Professores em Serviço e à Distância	um estudo de caso do Pró-Licenciatura MEC UFMG
134	Competências do professor para o trabalho com a metodologiade projetos de forma eficaz	

135	As Tecnologias e o Ensino de Inglês no Século XXI	reflexos na formação e na atuação do professor
136	A escola como organização que aprende	sucesso e fracasso em projetos de inovação educacional
137	Metáforas e Interfaces Gráficas	contribuições para uma aprendizagem significativa da informática

138	A educação à distância para o professor em serviço	
139	Mudanças e inovações na escola como organização que aprende	

140	Constituição da identidade profissional docente no curso de pedagogia a partir do estágio supervisionado	
141	A Construção da Identidade Profissional do Professor de Matemática	o caso dos egressos do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG

142	Evasão Escolar no Ensino Médio Noturno	mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares
143	Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da Educação Infantil	
144	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação continuada de professores supervisores de física	

145	Tecnologia no Ensino de Astronomia na Educação Básica	análise do uso de recursos computacionais na ação docente
146	As Tramas do Ensino de Biologia Celular na Educação Básica	conteúdo específico, prática pedagógica e formação de professores/as

147	Gerencialismo, políticas de avaliação de desempenho e trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	
148	Trabalho Docente e Políticas Educacionais	um estudo sobre o controle do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais em Uberlândia a partir de 2003
149	Contradições como força de mudança:	o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural

150	A Educação na Reestruturação Produtiva do Capital	um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003-2008)

151	O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental	currículos, formação e prática docente
152	Os impactos do Projeto Veredas na formação docente	saberes e práticas de ensino de história nos anos/séries iniciais do ensino fundamental
153	A prática pedagógica e as tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de biologia	um olhar sobre duas escolas públicas mineiras

154	Apropriação do discurso científico por professores de ciências e a transposição didática em sala de aula	
155	Reestruturação produtiva e trabalho docente	um estudo sobre a reestruturação na educação básica e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas MG apartir da década de 1990

156	As implicações e o impacto para o trabalho docente com as novas tecnologias na escola	
157	O processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública	
158	O ensino médio em Uberlândia	o perfil do professor e da aula de história
159	As políticas educacionais em Minas Gerais e seu impacto no plano de carreira dos trabalhadores em educação (2003-2014)	

160	A educação para as relações etnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira	formação, saberes e práticas educativas

161	Pontos e contrapontos do ensino médio público deUberlândia/MG	
162	Identities e consciência histórica de jovens estudantes eprofessores de história	um estudo em escolas no meio rurale urbano

163	Objetos de aprendizagem como mediadores para o ensino de história africana e afro-brasileira	um olhar sobre a prática do professor de química
164	Vestibular, Programa de Aprofundamento de Estudos e a Prática do Professor de Química em Minas Gerais	percepções, análise e reflexões
165	História da ciência em aulas de química	o que revela a prática dos professores?

166	Formação de professores de química	um olhar sobre o Pibid da Universidade Federal de Uberlândia
167	Estudo dos fatores que influenciam práticas didático-pedagógicas de professores de química	
168	O início da docência	vivências, saberes e conflitos de professores de química
169	Sentidos e significados dos professores sobre os norteadores legais para o ensino de Química	

170	Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo PIBID-Química	

171	Comunidades Kalunga e Jardim Cascata	realidades, perspectivas e desafios para o ensino de química no contexto da educação escolar quilombola
172	Educação bilíngue e geografia nas escolas de surdos	

173	Enem e Ensino de Geografia	o entendimento dos professores e gestores da Rede Pública Estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica
174	A Formação do Professor de Geografia	uma discussão sobre as exigências locais e regionais do Norte de Minas

175	Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia na educação básica	contribuições a partir dos Catopés em Montes Claros, MG
176	Tecnologias da informação e comunicação nas aulas de geografia	seus usos no Ensino Fundamental II nas escolas públicas estaduais de Uberlândia-MG
177	O ensino de geografia para alunos com deficiência visual	novas metodologias para abordar o conceito de paisagem
178	Entre a Escola e a Sociedade	bases para a formação continuada de professores de geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em Uberlândia-MG

179	Ensinar geografia, ensinar a pluriculturalidade	
180	Educação e Psicologia:	representações sociais de professores na rede pública

181	Ética na Formação do Professor:	aproximações e distanciamentos éticos, legais e políticos
182	Leitura em Dispositivos Móveis Digitais na Formação Inicial de Professores	
183	Meio Ambiente e Brincar:	os saberes dos professores de educação física escolar

184	Implicações dos projetos de extensão universitária para a formação do professor de educação física	
185	Corpo e esporte na formação de professores/ profissionais em cursos de graduação em educação física	Brasil e Estados Unidos da América
186	No meio do caminho tinha fotografias	relações que os alunos estabelecem com a fotografia
187	O olhar dos docentes sobre as condições de trabalho no ensino médio	

188	Concepções e Práticas Docentes acerca da Avaliação da Aprendizagem Escolar:	uma análise das práticas avaliativas de docentes de língua portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais
189	O Ensino da Sociologia na Educação de Jovens e Adultos:	um estudo em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais
190	Formação Docente na EJA:	os limites e as contribuições da experiência docente no PROEF-2 para a formação de educadores/as de jovens e adultos. Um estudo de caso.
191	Literatura infantil e juvenil e o ensino da História da África e da Cultura Afrobrasileira nas práticas e nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas públicas	
192	Limites e Possibilidades das Políticas Públicas de Financiamento da Educação	os impactos dos fundos de manutenção e desenvolvimento na valorização de professores em Minas Gerais no contexto do Choque de Gestão (1996-2012)

193	Práticas de Alfabetização em uma Turma do 1º Ano do Ensino Fundamental	um estudo de caso em uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais
194	Ensinar a ler a cidade:	práticas de estudo da urbe na educação básica

195	Linguagem e Texto Filosófico no Ensino Médio:	a posição político-pedagógica de professores de filosofia
196	A Prática do/no Lugar:	narrativas de saberes e fazeres docentes em Milho Verde, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais
197	Laicidade e Religiosidade em Escolas Públicas:	um estudo de caso sobre práticas religiosas pentecostais e sua relação com a cultura escolar

198	A construção do conhecimento matemático e trajetórias de vida da educação de jovens e adultos:	diálogo entre Paulo Freire, Vigotsky e Bakhtin
199	Ensino de História e Juventude:	a produção de sentidos no espaço escolar

200	Ensino de Sociologia:	elementos da prática docente no ensino médio
201	A Criança e a Diferença em Processo de Inclusão:	uma aproximação entre o atendimento educacional especializado e a escola comum

Resumos

Esta tese busca compreender o papel da Inspeção Escolar na regulação das políticas educacionais, em Minas Gerais, que se desenvolvem sob o enfoque da obrigação de resultados. A Inspeção Escolar é uma função de verificação da conformidade à prescrição legal e de vigilância do funcionamento das escolas. Essa natureza, em princípio, parece distanciá-la das medidas em vigor no sistema educacional da Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais, que preveem ampliação da flexibilidade na execução dos processos e autonomia escolar, proporcionais aos resultados das escolas no Sistema de Avaliação da Educação Pública SIMAVE. A política educacional se desenvolve no Estado, por meio do Acordo de Resultados, instrumento de pactuação de resultados, no contexto do programa de governo Choque de Gestão. Com base em referencial teórico sobre o tema da regulação educacional, são analisadas as medidas previstas na área da educação em Minas Gerais, buscando compreender o papel da inspeção escolar na política de resultados, em Minas Gerais, e a sua compatibilidade com as medidas vigentes, na regulação das políticas educacionais. A questão em análise, portanto, refere-se ao provável desacordo entre a natureza desta função com as medidas empreendidas pelo governo estadual na educação. A atuação da inspeção escolar em Minas Gerais é marcada pelo exercício de funções relacionadas ao controle normativo das escolas. Esta forma de atuação pode estar em discordância com as medidas vigentes no sistema educacional da Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais, que definem maior responsabilização das escolas e professores pelos resultados escolares. Propõe-se analisar a relação entre as intervenções propostas na área educacional, as suas justificativas (corte de despesas, caráter mais técnico e racional da gestão pública) e os seus reflexos sobre a Inspeção Escolar, no contexto das mudanças atuais, bem como as interações sociais que ocorrem em relação às medidas. Nesta pesquisa foi empregada uma perspectiva teórico-metodológica que buscou descrever e analisar a regulação educacional, sob o enfoque de resultados, as diversas fontes de informação, a produção das regras e injunções e também as estratégias e ações dos inspetores escolares. Abrangeu levantamento documental e a realização de trabalho em campo, com acompanhamento das atividades da Inspeção Escolar, observação in loco nos Núcleos de Inspeção, entrevistas e aplicação de questionários. O universo da pesquisa é representado pelas três Superintendências Regionais de Ensino de Belo Horizonte. Seus resultados indicaram uma perspectiva de regulação educacional linear e hierárquica, em que as medidas políticas são decididas sem a participação dos envolvidos. Revelaram uma situação de descontentamento da Inspeção Escolar com a sua situação profissional, falta de reconhecimento profissional em relação à condução das políticas atuais, do governo, e distanciamento da decisão política. Foi também constatada uma predisposição favorável à mudança, por parte dos inspetores, no sentido de obter o fortalecimento da função. O desafio da ampliação na participação social dos atores envolvidos fica na dependência de uma outra perspectiva de governo, um outro modo de regulação, que preveja processos mais horizontais na condução das políticas educacionais.

Neste trabalho buscamos identificar as práticas pedagógicas e as estratégias de ensino utilizadas por alguns professores de Ciências das séries finais do ensino fundamental, na implementação da Proposta Curricular desta disciplina em algumas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais no município de Pirapora. É uma pesquisa de cunho qualitativo com o objetivo de estabelecer um diálogo entre os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais SEE/MG e as práticas executadas pelos professores no interior das salas de aula, sustentado no referencial de Tardif (2010) sobre saberes docentes e na formação profissional dos educadores (DELIZOICOV, 2007; SHULMAN, 1997). Desta forma, temos o propósito de investigar alguns aspectos da implantação da reforma curricular de Ciências, no interior da escola e como os professores lidam com essa mudança. Para isso acompanhamos a rotina de dois professores de Ciências ao longo de três meses, em turmas e instituições escolares distintas, na tentativa de identificar suas práticas pedagógicas e estratégias de ensino. Esses professores foram escolhidos de um grupo inicial de pesquisa formado por doze docentes, que atendiam ao perfil pretendido para este estudo, ou seja, professores que se identificavam com a Proposta Curricular de Ciências e, que por meio de seus depoimentos, nos davam indícios de que poderíamos obter dados para compreender nosso objeto de investigação. Quatro sequências de ensino foram planejadas e executadas pelos professores pesquisados e utilizadas por nós na coleta de dados neste estudo, o que totaliza sessenta horas aula de observação direta em sala de aula. Identificamos uma harmonia nas práticas desses professores pesquisados que refletem as diretrizes da Proposta Curricular de Ciências e uma maior diversificação das estratégias de ensino de acordo com o conteúdo ministrado em sala de aula. A participação dos professores na elaboração da Proposta favoreceu uma melhor aceitação e identificação por parte desses docentes, na dinâmica de (re)estruturação da educação básica em Minas. No entanto, acreditamos que se a formação continuada não for articulada ao cotidiano escolar, sua influência possivelmente será diminuída na implantação de mudanças almejadas. Os resultados apontam que a prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encarada como um mero exercício técnico, marcada pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outros. Nem considerar de forma isolada o perfil pessoal e profissional dos professores de profissão, mas sim como um produto da cultura escolar a que pertencem. Ao serem transportadas para as salas de aula, as políticas educacionais são ressignificadas para se adequar às características de cada cultura escolar. Outro apontamento é que a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes: os professores são sujeitos do conhecimento e detentores de um saber específico, relativo ao seu fazer pedagógico (TARDIF, 2010), daí a necessidade em se valorizar o professor como agente de mudanças e como profissional engajado em seu crescimento. Em outras palavras: a qualidade pretendida para o ensino começa com a formação dos professores.

Este trabalho tem como proposta a análise da história, da memória e da experiência do movimento de professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a partir dos movimentos de rua, realizados naquele ano, e de suas propostas de ativismo político e de confrontação ao modelo de organização e de privatização, implementados pelo governo do estado de Minas Gerais, denominado Choque de Gestão.

A emergência da avaliação educacional como tema de interesse nas pesquisas em educação emerge, no Brasil, de forma expressiva na década de 1990. Até então, ela não ocupava lugar de destaque, seja nos currículos dos cursos de Pedagogia, seja nos congressos de educação. Sua ascensão como objeto de estudos ocorre em virtude de sua promoção por pesquisadores da área e gestores (ROMÃO, 2007). Com relação à avaliação externa como modalidade e instrumento avaliativo do ensino, das instituições e redes, os estudos indicam que só veio a adquirir sentido e relevância a partir dos últimos anos de 1990 (VIANNA, 1995; GATTI, 2002; DALBEN, 2005). Nesse contexto, fizemos um recorte no campo de pesquisa e optamos por investigar o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), mais especificamente, o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb), compreendido como um exemplo de avaliação em larga escala. Esse objeto de estudos se justifica por sua forte presença nas instituições de ensino, sua relevância para a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e sua capacidade de interferir, de forma direta, sobre o cotidiano das escolas mineiras. O referencial teórico que trazemos para esta pesquisa explora um tema em ascensão no meio acadêmico e uma modalidade de avaliação que exerce papel estratégiconas Redes de Ensino, servindo, por vezes, a interesses particulares de ideologias de grupos e sistemas políticos, como o Capitalismo. Elegemos três temas como categorias relevantes para a discussão do tema central deste trabalho: 1-Avaliação dos Sistemas de Ensino (SOUZA; OLIVEIRA, 2003; MACEBO, 2007; BONAMINO; SOUSA, 2012; BAUER, 2013; FREITAS, L., 2013; GATTI, 2013). 2-SIMAVE (CARVALHO et al, 2011; BORGES, 2016). 3-Trabalho Docente (HYPOLITO, 1997; FIDALGO; FIDALGO, 2009; TARDIF; LESSARD, 2014; VIANNA, 2014). Nosso objetivo foi analisar a relação entre o SIMAVE/Proeb e o trabalho docente a partir da compreensão de diferentes atores de escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (SRE/Muriaé). A pesquisa foi desenvolvida em três escolas pertencentes à SRE/Muriaé, selecionadas a partir do número de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: até 350 alunos; de 351 a 750 alunos; com mais 751 alunos. Os caminhos metodológicos desta pesquisa, de abordagem quantitativa e qualitativa, foram: T) aplicação de questionário a 62 atores escolares, de três escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas - Gerais, para conhecer a realidade das escolas pertencentes à SRE/Muriaé, o que pensam os / atores escolares sobre avaliação externa e SIMAVE/Proeb e as possíveis interferências nas atividades desenvolvidas pelas escolas; II) realização de entrevista semiestruturada com cinco atores escolares que atuam nas três escolas participantes. Para a análise de dados foi feita a opção pela análise de conteúdo (MORAES, 1999). Os resultados desta pesquisa apontam, dentre outros fatores, uma ambígua percepção sobre a relevância, por parte dos diferentes atores escolares, das avaliações externas, a partir do SIMAVE/Proeb, uma significativa interferência deste instrumento avaliativo sobre o trabalho docente e sobre o cotidiano das escolas. Destacamos a importância da avaliação e, especificamente, das avaliações externas no contexto educacional, mas evidenciamos a urgente necessidade de se elaborar meta- avaliação e uma profunda reflexão, por parte dos diferentes atores escolares, sobre seu papel, atribuições para a educação, sua validade como instrumento de melhoria da educação. Apontamos a forte interferência das avaliações em larga escala sobre o trabalho docente e as estratégias que estes têm utilizado para conciliarem a agenda de avaliações e as já tradicionais atribuições das carreiras do magistério.

Este trabalho teve por objetivo mapear a visão dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental sobre a Prova Brasil, a concepção de avaliação que ela revela e identificar se os resultados dessa prova demandam mudanças de suas práticas pedagógicas e, em caso positivo, como isso se dá. A pesquisa aconteceu em seis escolas no município de Juiz de Fora: cinco da rede municipal de ensino e uma da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A metodologia proposta foi entrevistar duas professoras através de um estudo exploratório em que buscamos, por esse contato, obter as primeiras impressões apresentadas por elas acerca da avaliação sistêmica. Foi necessário também realizarmos cinco entrevistas de aprofundamento, para buscarmos respostas aos nossos objetivos propostos. O presente trabalho consta de análise documental e revisão bibliográfica sobre a avaliação sistêmica no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil. As entrevistas realizadas com as professoras das escolas pesquisadas apontaram a estratégia de disseminação da Prova Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep como inadequada, devido aos rankings que promove e pelas informações geradas nesta avaliação, que têm se concentrado na expressão numérica das médias de desempenho e do Ideb, apresentando um baixo potencial explicativo e propositivo de estratégias para mudar a realidade diagnosticada, pois as professoras possuem dúvidas sobre a avaliação, especialmente quanto à utilização das informações por ela produzidas. Foi constatado que, para as professoras, a Prova Brasil não favorece a melhoria da educação básica, pois esse tipo de avaliação não possibilita conhecer a realidade da unidade escolar e orientar o desenvolvimento de ações para a melhoria do ensino. Além disso, as professoras não demonstram interesse sobre o tema avaliação sistêmica, pois este assunto não faz parte da gama de leitura por elas feitas, tanto no que se refere às obras dos pesquisadores que estudam o tema quanto aos documentos oficiais.

Esta dissertação pretende, a partir da análise das políticas públicas de educação inclusiva, implementadas no Estado de Minas Gerais, identificar quais são as práticas pedagógicas de inclusão escolar desenvolvidas pelas professoras dos Anos Iniciais da Escola Estadual “Cecília Meireles”. Tal escola é considerada referência em inclusão, de forma que almejamos compreender quais são as contribuições da gestão escolar que subsidiam as ações dessas professoras, a fim de garantir o direito à aprendizagem e à continuidade do percurso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. O ano de 1994 foi um marco para a inclusão escolar, com a publicação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas sobre Educação para as necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994). O Brasil, assim como diversos países do mundo, foi impactado por esta nova concepção educacional, haja vista, que este documento trouxe a ideia de que as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam ser incluídas em escolas de ensino regular, rompendo com um paradigma vigente relacionado à educação dessas crianças nas escolas especiais. A metodologia adotada neste trabalho consistiu-se em uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, com pesquisa documental, entrevistas e questionários e se fundamentou com base nos dispositivos legais internacionais e nacionais que regulamentam a matéria e também nos pressupostos de autores dos quais se destacam Ainscow (2009), Mantoan (1997), Mazzotta (2005), Glat (2007), Sassaki (2006), Stainback e Stainback (1997) e Werneck (2006). Ao longo do primeiro capítulo realiza-se uma breve contextualização político-educacional da temática, no qual serão apresentados os fundamentos históricos, legais e políticos da Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva. O segundo capítulo faz uma releitura do conceito de integração e inclusão escolar e os diversos significados dados à inclusão e suas muitas possibilidades e, ainda, como a escola e os seus profissionais, abordam as questões pedagógicas sob a ótica da educação inclusiva e não da educação especial. O último capítulo apresenta uma proposta de intervenção para o aprimoramento das políticas públicas de educação inclusiva na escola pesquisada e também direciona encaminhamentos que visem a melhorar a operacionalização dessas políticas na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais a partir das práticas exitosas que forem constatadas na escola.

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender as dificuldades encontradas pelos docentes da Escola Um, localizada no município de Ribeirão das Neves, em participar da oferta de formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Este trabalho é desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAEd) e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); nele, pretende-se analisar a oferta da formação continuada realizada pela Secretaria de Educação entre os anos de 2012 e 2015. Como objetivos específicos, no Capítulo 1 descreveremos o modelo de oferta de formação continuada da Secretaria de Educação e a participação dos professores da escola, analisando as dificuldades enfrentadas pelos professores da Escola Um para participar dessa formação – como dificuldades de âmbito pessoal, de ordem da escola e de âmbito administrativo.

Para isso, a pesquisa que deu suporte ao estudo debruçou-se sobre dados quantitativos da formação permanente dos professores da escola e do estado; identificou as atividades de formação ofertadas pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Magistra); utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental, inclusive do resultado contextual do questionário da Prova Brasil de 2015, de questionário e de entrevista semiestruturada direcionados aos docentes e gestor da escola para diagnosticar as possibilidades de se frequentar ou não os cursos ofertados pela SEE e seus motivos. Dentre eles, estavam a distância entre o local do curso e a escola, falta de subvenção financeira, falta de liberação do gestor escolar para que o docente frequentasse as atividades, falta de tempo para frequentar cursos presenciais, falta de tempo para participar de cursos em geral, desconhecimento sobre a oferta de atividades de formação continuada da SEE e os temas das atividades de formação, que não interessaram ao professor, por serem do prisma gerencial. No Capítulo 2, que é analítico e teórico, apresentamos as linhas teóricas que subsidiaram a interpretação dos dados encontrados; nos fundamentamos na teoria das comunidades de aprendizagens baseada, entre outros autores, em Furlan e Hargreaves (2000), Alarcão (2001), Imbernón (2009) e Gatti, Sá Barreto e André (2011). Por fim, no Capítulo 3, que é propositivo, elaboramos um Plano de Ação Educacional (PAE) com o objetivo de apresentar sugestão de atividade suplementar para contribuir na formação permanente do docente da escola, minimizar os problemas encontrados e tornar os professores agentes ativos de sua própria formação no próprio ambiente escolar.

O presente trabalho é resultado de investigação da experiência da disciplina do Ensino Religioso na escola pública da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais com a delimitação sobre a ação de ensinar do professor em sala de aula. Procuramos identificar as marcas dos conflitos e dos impasses presentes nesta prática docente. Para isso, percorremos uma trajetória de coleta de documentos que registram a implantação do Ensino Religioso, enquanto um componente curricular, observando as suas articulações com o movimento de organização de professores, de modo específico, e com o terreno cultural de Minas Gerais, de modo amplo. Junto à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais recolhemos documentos e depoimentos, a fim de, construirmos o corpus de nosso estudo. Nesse conjunto de documentos, identificado como registro de memória de práticas docentes, cartografamos o ato de ensinar.

Esta pesquisa buscou apreender a percepção de gestores escolares e professores de escolas públicas municipais e estaduais sobre as avaliações que integram o Sistema Mineiro de Avaliação SIMAVE. Pretendeu conhecer como são utilizados seus resultados e quais são as implicações desse uso no cotidiano escolar e no trabalho docente. Em princípio, o discurso oficial enfatizava, no uso do SIMAVE, um enfoque diagnóstico e formativo para subsidiar o trabalho nas escolas e a formulação de políticas públicas. Contudo, no decorrer de sua implantação, outros fins foram sobressaindo. Por meio da divulgação de seus resultados, e do uso destes como um dos indicadores para o Prêmio de Produtividade instaurou-se um processo de responsabilização que tem provocado efeitos tanto na rotina das escolas quanto na saúde dos profissionais da educação. Com o método de análise do Ciclo de Políticas e o referencial teórico da regulação educacional e da recontextualização/articulação do discurso foram analisadas as influências internacionais, nacionais e locais sobre as políticas mineiras. A forma como os sujeitos escolares interagem (e reagem) com os discursos e as normas da política, bem como com as estratégias de operacionalização do programa nas escolas, também foram objeto de análise. Para isso, a pesquisa abrangeu levantamento documental e de bibliografia concernente, bem como realização de trabalho empírico com o uso de questionários, entrevistas e observação. Foram investigadas cinco unidades escolares do município de Formiga - MG, que participaram do survey Trabalho docente na Educação Básica no Brasil 2009/2010, coordenado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO/FaE/UFG. Os resultados apontam para uma mudança na rotina escolar e no trabalho dos profissionais da educação, que passaram a se orientar por metas e resultados acarretando a realização de um conjunto de tarefas na escola que levam à intensificação do trabalho docente. Observou-se diferentes entendimentos sobre o uso dos resultados das avaliações, usos implícitos e explícitos. Verificou-se, ainda, que os gestores das instâncias superiores (Secretarias, Superintendências) focalizam os produtos ou resultados finalísticos do Acordo de Resultados, dentro da política Choque de Gestão do governo de Minas. Para gestores escolares e professores, as implicações verificadas, entre outras, foram: o aumento da demanda de trabalho (formulários, reuniões, projetos), o excesso de avaliações, o tempo insuficiente para analisar os resultados e intervir despertando a sensação de falta de sentido das avaliações, o foco do trabalho pedagógico nas avaliações e no treino, a perda da autonomia, desmotivação, frustração, estresse, adoecimento e desgaste, autorresponsabilização, sentimento de culpa, autointensificação do trabalho. Em geral, o uso das avaliações, no contexto e nas condições analisadas, afetam as subjetividades e as condições de trabalho, levando a situações de abandono da profissão.

Esta pesquisa investiga o trabalho dos professores da rede estadual de Minas Gerais (MG) diante das contrarreformas educacionais iniciadas na década de 1990. O objetivo geral é analisar a configuração do trabalho dos professores do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual de educação, especificamente no município de São João del-Rei (SJDR), no contexto do processo de contrarreformas educacionais no estado de MG. A pesquisa tem como base epistêmica o materialismo histórico dialético, considerando as formulações de Karl Marx, Karel Kosik e Edward Palmer Thompson. A metodologia da investigação foi estruturada pela combinação de técnicas, envolvendo a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o survey aplicado em uma amostra de 203 professores da educação básica da rede estadual de SJDR, contendo questões objetivas e dissertativas. Além de conceitos de autores marxistas que abordam a problemática do trabalho e da política educacional, o estudo contém três categorias de conteúdo para análise do corpus documental e dos questionários. São elas: profissionalização; profissionalidade; identidade profissional do trabalhador docente. O estudo revela que há um movimento internacional de contrarreforma da educação em curso que se materializa nas políticas educacionais de MG desde os anos de 1990 e concluiu que: (I) os elementos da contrarreforma da educação estão presentes na política educacional mineira e nas escolas investigadas, com destaque para o gerencialismo, a pressão em relação à aprovação e reprovação dos alunos, a excessiva cobrança em relação aos resultados nas avaliações oficiais, o controle do professor via avaliação de desempenho e fragmentação e heterogeneidade dessa categoria; (II) os professores formados nas instituições públicas e concursados são os mais resistentes e críticos à contrarreforma expressa na política educacional mineira e os que mais se identificam com as lutas sindicais; (III) os professores identificam que a profissão docente perdeu prestígio social e reconhecem que as políticas dos governos de MG contribuíram para isso; (IV) os professores identificam que o conhecimento sistematizado na forma de conteúdo escolar vem perdendo espaço e importância no cotidiano da escola tal como delineado pelo processo de contrarreforma traduzido nas políticas educacionais; (V) ao elencarem as principais características que deve compor o perfil docente na atualidade, os professores reproduziram termos que são representativos de contrarreforma da educação com destaque para a afirmação do individualismo e do neoprodutivismo na educação. Diante do processo de contrarreforma da educação, o estudo constata que os professores estão sendo desafiados a defenderem a escola pública, como instância de socialização do conhecimento historicamente acumulado, e a preservarem a natureza e a especificidade do trabalho docente.

Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública. Práticas pedagógicas. Inclusão digital. Formação de professores. Políticas públicas educacionais. Tecnologias digitais. Pedagogical practices. Digital inclusion. Teacher education. Public educational politics. Digital technologies. Educação. Este estudo insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Cultura Digital, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Toma como objeto de estudo as tecnologias digitais oferecidas pelas políticas públicas em seus programas de inclusão digital para professores de escola pública integrá-las em suas aulas. Tem como objetivo geral conhecer como as políticas públicas de inclusão digital estão contribuindo para a formação de quatro professores de quatro escolas públicas. Como objetivos específicos: investigar a integração das tecnologias digitais nas políticas públicas educacionais e seus programas de inclusão digital e a integração das tecnologias digitais nas aulas, na perspectiva de professores, em quatro escolas públicas da cidade de Uberaba (MG); conhecer a organização das políticas públicas educacionais em seus documentos, programas de inclusão digital e cursos de formação do professor e projetos realizados em cursos de inclusão digital. Este estudo, de natureza qualitativa, tem como sujeitos da pesquisa quatro professores da rede pública de ensino e como cenários da pesquisa quatro escolas públicas, duas municipais e duas estaduais, em Uberaba (MG). O percurso investigativo é guiado pela problematização: como as políticas públicas de inclusão digital estão contribuindo com a formação e com as práticas pedagógicas de quatro professores em relação à integração das tecnologias digitais? Para alcançar os objetivos propostos adotou-se a pesquisa bibliográfica e, como instrumentos de pesquisa, a observação, análise documental, questionário de identificação e entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professores. A fundamentação teórica do estudo ocorre à luz de autores como Moran, Kenski, Demo, Tardif, dentre outros. Como resultados, a investigação mostra que mesmo com as dificuldades de infraestrutura enfrentadas pelos professores e as limitações dos cursos promovidos pelos programas de inclusão digital que têm um direcionamento muito técnico, os quatro professores encontram meios para integrar as tecnologias digitais em suas aulas. Os resultados também apontam, pelas análises das falas dos professores, que eles ainda não se sentem preparados, que para eles a formação para a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas é insuficiente e até mesmo superficial. Os professores sugerem que sejam chamados e ouvidos para uma maior participação no processo de elaboração dos programas de inclusão digital, entendendo que assim os resultados nas salas de aula serão melhores.

Este trabalho teve por objetivo estudar como vem ocorrendo a implementação do Conteúdo Básico Comum (CBC) de Matemática do Ensino Fundamental por um professor dessa disciplina em uma Escola-Referência. A pesquisa aconteceu numa escola pública da rede estadual, da cidade de Juiz de Fora, que faz parte do Projeto Escolas-Referência. Para tanto, foi realizado um estudo de caso por meio de observação participante e análise de conteúdo, visando a identificar como a metodologia, a abordagem teórica, as orientações pedagógicas presentes nessa proposta curricular do CBC são ressignificadas na prática pelo professor de Matemática do Ensino Fundamental. O presente trabalho consta de análise documental e revisão bibliográfica sobre currículo e Projeto Escolas-Referência e da metodologia proposta para ida a campo. Foram estabelecidas comparações entre os documentos CBC e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática para o Ensino Fundamental que resultaram em semelhanças e também em diferenças significativas. As entrevistas realizadas com todos os professores de matemática da escola pesquisada apontaram as reflexões que esses têm em relação à política e ao CBC para o seu trabalho. Os resultados das observações das aulas foram analisados em consonância com as entrevistas à professora pesquisada, tendo como base as orientações do CBC e PCN, ambos de matemática para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Essas análises indicaram que, por vezes, a professora utilizou-se de atividades constantes do documento, que já faziam parte de sua prática, o que dificultou dissociar o que era decorrente da indicação do CBC. A expectativa é a de que os resultados encontrados possam gerar subsídios para novas pesquisas mais aprofundadas sobre política curricular. As análises dos dados deram-se à luz das diretrizes da pesquisa qualitativa, tendo como referências autores que tratam dos PCN como Teixeira; Moreira e Santos, os que tratam de currículo como Young e Silva e educadores matemáticos como D'Ambrosio; Walquerdine e Knijnik.

Esta dissertação foi desenvolvida com os seguintes objetivos: (i) compreender a apropriação da política de avaliação da educação básica – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb – por professores e gestores das escolas públicas estaduais; (ii) analisar como esta política de avaliação se insere no contexto da gestão escolar e das práticas pedagógicas; (iii) compreender que significado tem a palavra “qualidade” para os profissionais envolvidos no processo educacional das escolas públicas (iv) analisar os impactos do Proeb nestas escolas, no que diz respeito ao currículo, práticas pedagógicas e práticas de gestão. Realizou-se um estudo teórico orientado pelo materialismo histórico-dialético, buscando, a partir das leituras realizadas, compreender a política neoliberal de avaliação da educação imposta às escolas mineiras a partir dos anos 90. Neste estudo observou-se que as políticas implementadas no sistema educacional em Minas Gerais no contexto da (contra) reforma seguiram os pressupostos neoliberais e buscaram alcançar maior eficiência e produtividade das escolas. Em Minas Gerais, a avaliação do Proeb tem representado o controle do Estado sobre as escolas públicas. Esta política de avaliação se insere de maneira arbitrária no contexto escolar, determinando os objetivos do trabalho pedagógico. Tal situação tem contribuído para a proletarianização do trabalho docente. O Proeb tem ditado não só o que deve ser trabalhado, a partir da definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas, mas também a maneira como o docente deve realizar seu trabalho, interferindo na autonomia pedagógica. Apesar do discurso da necessidade da avaliação externa para a melhoria da qualidade da educação, o modelo de avaliação do Proeb não considera as complexidades do processo educativo, pauta-se apenas no produto, no resultado final, indicando sua orientação para a perspectiva do “exame”, que nada tem contribuído para o alcance de uma educação de qualidade. Além disso, esta avaliação não oferece critérios legítimos para avaliar a qualidade da educação ofertada, compreendendo por educação de qualidade aquela que oferece uma formação histórico-cultural que atenda às necessidades e expectativas dos alunos e da comunidade escolar. Conclui-se que a avaliação externa tem sido utilizada pelo Estado como mais um instrumento para regular o trabalho docente e para avaliar seus resultados.

Ação do professor do primeiro ano do ensino fundamental: o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos Corporeidade.Motricidade.Jogos.Ação de Professores.Embodiment.Motricity.Games.Teacher action.EducaçãoO presente trabalho teve como objetivo analisar a ação dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, observando o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica trazendo à tona vários autores de referência na área do desenvolvimento infantil, corporeidade, motricidade, jogos, brinquedos e brincadeiras. Após a finalização dos estudos, foram realizadas observações das ações de três professores de uma escola pública estadual e três professores de uma escola particular durante seis encontros com cada sujeito, perfazendo um total de 36 encontros de, aproximadamente, duas horas cada. A fim de atingir o objetivo almejado, definiu-se por uma abordagem qualitativa em pesquisa, com base na análise do fenômeno situado. Para esta análise, alguns passos metodológicos foram seguidos, tais como: leituras das descrições espontâneas tentando compreender a linguagem e ações dos professores; construção das unidades de significado; análise do discurso individual (ideográfica); análise reflexiva em busca da estrutura essencial do fenômeno (nomotética). Após a reflexão do fenômeno, chegou-se à matriz nomotética com doze unidades de significado individual, contendo grandes pontos de convergências, sinalizando um padrão de ações que, na construção dos resultados determinou alguns pontos de atenção, a saber: questões relativas ao conteúdo programático e organização do trabalho pedagógico do primeiro ano do Ensino Fundamental em relação aos jogos; questões da corporeidade, da motricidade e do corpo disciplinado; bem como o tema relação professor e aluno. Na conclusão, com base na interpretação perspectival do fenômeno, foram salientados alguns pontos de ansiedade e levantados pontos de alerta aos professores desta fase de escolarização. Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética, por meio do Parecer nº 1.343.986.

A presente tese Professores para Educação Ambiental: a interdependência entre os saberes na construção da prática docente trata de um estudo qualitativo sobre a construção de saberes por professores voltados para a Educação Ambiental. O estudo foi realizado tendo como sujeitos seis professoras de escolas públicas do Município de Araponga, MG, localizadas no entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro PESB, as quais, entre 2002 e 2005, foram cursistas do Curso Normal Superior, desenvolvido no âmbito do Projeto Veredas, um convênio entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e a Universidade Federal de Viçosa. Seguindo a orientação qualitativa de pesquisa, foram utilizados questionários, entrevista, leitura de Memoriais escritos pelas professoras e o documento do Projeto Político-Pedagógico do Projeto Veredas. Também foi sujeito desta pesquisa a tutora que trabalhou, no âmbito do Projeto Veredas, com estas professoras. As discussões apresentadas têm como fundamento as preocupações com a formação dos professores e sua atuação nas escolas, fazendo e refazendo seu cotidiano e o de seus alunos. Embora, no nosso entendimento, elas não tenham demonstrado ter vivido uma formação (formal) específica para Educação Ambiental, os saberes destas professoras, nesse campo, são saberes plurais, adquiridos com a família e na família, desde a infância; advindos de formação escolar, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Também são saberes provenientes de outras formações, que vão sendo construídos no dia a dia, com a própria experiência pedagógica. Há saberes que advêm de leituras propiciadas pelos livros didáticos e materiais de que lançam mão para desenvolver o processo ensino-aprendizagem com seus alunos. São saberes que se encontram numa relação de interdependência, possibilitando que elas desenvolvam práticas pedagógicas voltadas para Educação Ambiental.

Este é um estudo que colocou frente a frente os resultados do desempenho escolar dos alunos em fase de alfabetização das escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, com os resultados obtidos por seus professores e pelos diretores das escolas por eles freqüentadas em processos de avaliação de desempenho e certificação ocupacional, promovidos pela Administração Pública do Estado. O confronto visou identificar se existia, ou não, coerência entre esses resultados, tendo como base estudos já realizados, principalmente por Soares (2002, 2007), que pesquisou a relação entre os desempenhos discente, docente e o dos diretores escolares, por meio de diversos estudos de caso. As publicações do pesquisador sobre a Escola Eficaz estão entre as poucas efetuadas no país, sendo recentes os procedimentos de aferição do alcance de resultados, pelas escolas públicas, a partir de metas definidas e resultados esperados. São também recentes as avaliações de desempenho profissional na Administração Pública Estadual, bem como a exigência de certificação ocupacional para os interessados em ocuparem cargos de direção nas escolas públicas do Estado. O sistema educacional público, no Brasil, não faz, ainda, uso sistemático dos procedimentos avaliatórios como ferramentas para a identificação e correção de desvios nas trajetórias escolares. Isso contribui para a crescente exclusão das crianças, principalmente as socioeconomicamente desfavorecidas, do direito de acesso às disponibilidades educacionais do Sistema. Além do objetivo inicialmente traçado, foi possível, também, identificar alguns pontos importantes que se mostraram vulneráveis nos processos de avaliação de desempenho e certificação ocupacional. Estas constatações permitiram vislumbrar novas possibilidades de estudos e pesquisas, voltados para a elaboração de políticas públicas estruturadas em bases mais democráticas.

O objetivo desta dissertação foi investigar os impactos da implantação da lei do subsídio/2011 sobre o adoecimento docente, no contexto do Choque de Gestão, no período de 2003 a 2014, na rede estadual de Uberaba. Para isso, o caminho metodológico estabelecido foi baseado no Ciclo de Políticas, analisando-se o contexto de influência e o contexto da prática a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas, documentos e dados da SEPLAG. De posse de todos os instrumentos da pesquisa, foram levantadas duas categorias: “Contexto da educação em Minas Gerais e as políticas públicas educacionais” e “Adoecimento docente e os impactos causados pela implantação da lei do subsídio/2011, no contexto do Choque de Gestão”. Mediante análise criteriosa, concluiu-se que a lei do subsídio contribuiu para o adoecimento docente, uma vez que favoreceu a precarização das condições de trabalho e a pauperização docente, porque, no contexto do choque de gestão, cujo objetivo era o ajuste fiscal, retiraram-se investimentos da educação, bem como do Plano de Saúde IPSEMG, deixando o professor em condições ainda mais precárias e sem o auxílio médico adequado. Assim, a formação continuada e a profissionalização não conseguiram atenuar os impactos dos fatores estressores sobre o professor.

Tendo como objeto de estudo o processo de licenciamento docente e a saúde do professor, essa pesquisa busca analisar a situação de mal-estar docente, adoecimento e afastamento dos docentes das salas de aula dos grupos escolares mineiros no início do século XX. Para isso, serão consideradas as relações de trabalho instituídas nas reformas educacionais implantadas pelo governo mineiro nos anos compreendidos entre 1906 e 1930. A escolha por esse recorte temporal se justifica principalmente por ter sido esse um período de mudanças no processo de organização da escola pública primária. A partir da Proclamação da República e após a disseminação dos grupos escolares, ocorreram mudanças nos âmbitos pedagógico e administrativo das instituições escolares, uma vez que a normatização legal produzida acarretou transformações nas relações entre professores, alunos, comunidade e administradores escolares. O que se deduz, portanto, é que as inovações difundidas com a criação desses educandários em Minas Gerais podem ter contribuído para a situação de mal-estar e para o consequente afastamento dos professores da profissão naquele momento histórico. Diante deste quadro, algumas indagações começaram a nos instigar: há relações entre o adoecimento docente e a organização do trabalho pedagógico repercutido pela criação dos grupos escolares? Como se manifestava o processo de adoecimento docente no início do século XX em Minas Gerais (MG)? Essas são, portanto, as questões centrais desse trabalho. Com o intuito de tentar responder às proposições supracitadas, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca da implantação dos grupos e sua relação com um suposto desconforto na profissão. Além das fontes bibliográficas utilizadas na consecução dessa investigação, outra estratégia relevante foi a consulta ao acervo do Arquivo Público Mineiro (APM), com sede em Belo Horizonte (MG). Através das pesquisas documentais realizadas, tornou-se possível localizar fontes primárias como atas, cartas, ofícios, relatórios, atestados médicos etc. Foram problematizados os dados referentes às licenças dos docentes no período estudado, visto que tais documentos poderiam representar a expressão do incômodo a que os professores estavam submetidos no exercício da profissão no período em foco.

Esta pesquisa qualitativa, um estudo de caso, teve como objetivo identificar e refletir sobre possíveis contribuições do letramento crítico para o ensino e aprendizagem de inglês em uma turma de aceleração do Projeto Acelerar para Vencer (PAV), uma política da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A pesquisa, portanto, foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino, em Belo Horizonte. Para tanto, foram elaboradas e implementadas atividades fundamentadas nas teorias sobre letramento crítico. Os dados foram coletados por meio de observação de aulas, entrevistas e questionários. Foi também constituído um grupo focal para a coleta de dados com os alunos participantes. A implementação das atividades favoreceu uma tendência de ressignificação das perspectivas de alunos e professores em relação ao ensino e aprendizagem de inglês no contexto estudado. No caso do professor, essa ressignificação diz respeito aos papéis por ele desempenhados. No caso dos alunos, observou-se que os mesmos se desvincularam dos estigmas de repetência e fracasso escolar, a partir do momento que houve a ressignificação das visões sobre a aprendizagem de inglês na escola pública, assim como das trajetórias escolares, marcadas pela exclusão. Além disso, os resultados da análise revelaram que o professor, diante das atividades implementadas, pôde sentir-se mais motivado a ensinar e tornar-se mais crítico e sensível às necessidades dos alunos. Com relação aos alunos, os resultados mostraram que eles não só se sentiram mais motivados a participar das atividades, como também aprenderam mais inglês, lançaram mão de seu conhecimento prévio e estratégias de leitura. Os alunos passaram a enxergar a aprendizagem de inglês como um espaço de práticas sociais comunicativas e diálogo com os problemas do mundo real e do próprio PAV. Além disso, diante de seu bom desempenho nas atividades, os alunos se mostraram mais confiantes e otimistas com relação ao seu futuro escolar e profissional. Esses resultados apontam para a necessidade de investimento na formação crítica de professores para a escola pública, sobretudo visando ao trabalho personalizado para alunos estigmatizados ou com trajetória de exclusão escolar.

Esta dissertação apresenta o desenvolvimento da Sequência Didática (SD) proposta pelo material do aluno do caderno `Ensino Médio em Rede Sequência Didática Artigo de Opinião do Estado de São Paulo, envolvendo a rede social Facebook. O desenvolvimento da Sequência Didática na rede social Facebook, oportuniza ao professor o acompanhamento diário das atividades, podendo, assim, orientar o educando a qualquer momento. Este trabalho envolverá, somente, as partes que se referem à produção textual escrita do referido gênero, seguindo os descritores do Conteúdo Básico Comum (CBC) Ensino Médio Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2006). O problema que motivou a pesquisa foram os resultados insatisfatórios apresentados nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio ENEM de 2012 das escolas da rede estadual de Minas Gerais e o distanciamento desses resultados com o das escolas particulares, que são bem maiores, em relação às escolas públicas. O objetivo desta pesquisa é oferecer subsídios, ao professor de Língua Portuguesa, para desenvolver uma Sequência Didática utilizando a rede social Facebook. Especificamente, objetiva-se que os professores a partir desta proposta possam desenvolver novas práticas pedagógicas utilizando as tecnologias disponíveis, contribuindo assim para a formação integral do educando. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual os dados foram analisados à luz da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo das concepções particularmente atribuídas a Dolz, Norezzaz e Schneuwly (2004) e Bronckart (1999), dada a influência destes pesquisadores em alguns dos documentos governamentais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), PCN+ (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio OCEM (BRASIL, 2006) e Conteúdo Básico Comum (MINAS GERAIS, 2006).

Esta pesquisa discute a dialética produção-consumo do trabalho docente na territorialidade camponesa. Articula procedimentos em um percurso metodológico qualitativo e quantitativo, pesquisando professoras de uma escola pública/estatal de um assentamento de Reforma Agrária. Realiza três movimentos teórico-metodológicos: primeiro, parte de alguns aspectos do processo de gênese e desenvolvimento do Assentamento Primeiro de Junho como um território camponês produzido na relação da conflitualidade social brasileira por uma práxis e uma historicidade do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); segundo, parte de alguns aspectos da gênese do trabalho docente nesta territorialidade camponesa, destacando o estranhamento desta objetivação pedagógica; terceiro, aponta traços do processo de produção do trabalho docente na Escola Estadual Primeiro de Junho, dentro do referido assentamento, como uma objetivação de força ou capacidade de trabalho docente. Por fim, realizam-se apontamentos sobre a relação entre a territorialidade camponesa e a objetivação do trabalho docente este entendido como antítese entre força de trabalho docente estranhada e práxis educativa crítica.

O ensino fundamental público no Brasil tem passado por reformas que têm alterado profundamente seu funcionamento, em especial, a reforma dos ciclos e da progressão continuada e parcial, além de outras modificações como o ensino fundamental de nove anos e a implantação e aperfeiçoamento dos sistemas avaliativos nacionais e estaduais; a presente pesquisa investigou os efeitos dessas reformas na organização da escola e na atividade educativa, trazendo à tona as possibilidades e impedimentos para que a escola se constitua como espaço de formação do indivíduo autônomo e diferenciado. O marco teórico que orientou esta pesquisa foi a Teoria Crítica da Sociedade, em particular, as reflexões de Adorno, Horkheimer e Marcuse sobre o caráter da cultura e da falsa formação. Foi realizada também ampla revisão sobre as reformas do sistema educacional no Brasil desde o início do século vinte em conjunção com as motivações econômicas, sociais e políticas de cada período, tendo em vista a compreensão das recentes reformas. Realizou-se uma análise de leis, pareceres e resoluções que implantaram e implementaram os ciclos e a progressão continuada e parcial no Estado de Minas Gerais, onde se realizou em seguida a pesquisa de campo. Foram conduzidas entrevistas com diretores, supervisores e professores de quatro escolas que oferecem anos iniciais e/ou anos finais do Ensino Fundamental, com o propósito de compreender os impactos dessas reformas. As reformas dos ciclos e da progressão foram implantadas tendo em vista a superação da repetência e da evasão, para em última instância se gerar indicadores positivos e garantir formação instrumental a ampla população. Os documentos normativos dos ciclos e da progressão bem como do ensino fundamental de nove anos reutilizam antigos argumentos da psicologia da carência cultural que atribuíam à família pobre supostas dificuldades de escolarização e de alfabetização dos alunos da escola pública, justificando, a partir disso, suas modificações. Os resultados da pesquisa apontam que as etapas previstas na legislação para recuperação dos conteúdos dentro dos ciclos e da progressão carecem no plano da legislação da provisão de tempo e de recursos materiais e humanos que pudessem de fato auxiliar nesses processos. Frente a isso, os profissionais têm se organizado como podem para suprir as dificuldades em alternativas atropeladas pelo funcionamento das escolas. Embora haja maior período de tempo para trabalho dos conteúdos nos ciclos, esses são pautados pelas competências e habilidades, denotando a primazia da aprendizagem como ato formal e adaptativo. As avaliações externas têm pautado as avaliações internas que então vêm assumindo formato estandardizado, implicando homogeneidade dos métodos avaliativos, a despeito da alegada variedade de estratégias avaliativas dos ciclos; as avaliações externas compõem a estratégia política de demonstração de resultados dentro de princípios como a contenção de gastos e maior custo-benefício. Como parte de um processo de manutenção do status quo, esses princípios impressos no sistema educacional têm trazido como efeitos maior burocratização dos processos escolares e o avanço da racionalidade tecnológica nas escolas, dificultando o aprofundamento do pensamento bem como o distanciamento necessário à emergência do pensamento autônomo e da experiência formativa na atividade educativa.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o tipo de efeito retroativo que os exames do SIMAVE/Proeb podem exercer sobre a prática avaliativa dos professores do ensino médio de uma escola pública estadual de um município do interior de Minas Gerais, principalmente no que se refere ao ensino/aprendizagem dos gêneros textuais. A percepção de tais professores sobre o possível efeito retroativo também foi investigada. O trabalho busca aporte teórico principalmente nas ideias precursoras de BAKHTIN (1929/1995; 1979/1992) sobre os gêneros, no Interacionismo Sociodiscursivo de SCHNEUWLY & DOLZ (2004), e nas contribuições de MARCUSCHI (2000, 2001, 2002, 2003, 2006, 2008) no contexto brasileiro. Para a teoria relativa à avaliação, utilizamos, entre outros, os estudos de PERRENOUD (1999a, 1999b), LUCKESI (1995/2008) e, em especial sobre o efeito retroativo, as publicações de ALDERSON (1996, 2000, 2004), ALDERSON & WALL (1993) e SCARAMUCCI (1999a, b, 2001, 2002, 2004, 2011). A pesquisa também se fundamenta em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e usa como instrumentos de pesquisa boletins pedagógicos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, entrevistas com os professores da escola investigada e provas elaboradas por esses professores. Os itens dos testes do SIMAVE/Proeb que foram publicados nos boletins pedagógicos foram analisados, bem como as questões das provas elaboradas pelos professores, e foram depois comparados. Verificou-se que existem indícios de efeito retroativo dos testes do SIMAVE/Proeb na prática avaliativa dos professores da escola pesquisada e que, embora ainda haja diferenças expressivas no tratamento dos dois instrumentos de avaliação, sobretudo em relação à abordagem dos gêneros, parece haver um pequeno movimento em direção a uma prática mais condizente com a perspectiva de trabalho com os gêneros recomendada pelos documentos oficiais.

O objetivo deste trabalho é investigar como se desenvolve o trabalho docente nas escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade social e econômica - as escolas vulneráveis que atendem alunos oriundos de famílias em situação de pobreza e risco social. A noção de território surge como um eixo orientador das políticas sociais a partir dos anos 2000, como uma continuidade do processo de focalização e racionalização do gasto social iniciado com as reformas do Estado na década de 1990, ganhando novas conformações na última década. A análise se circunscreve ao estado de Minas Gerais que, no início da década de 2000, incorpora a noção de território na formulação das políticas educacionais. Observa-se então no estado um processo de diferenciação escolar, que classifica as escolas como vulneráveis e não vulneráveis, levando a questionamentos acerca das características e dos contornos que adquire o trabalho docente nas escolas vulneráveis. A partir de pesquisa de campo realizada com 24 docentes de três escolas públicas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade de Belo Horizonte, identificamos que as condições de trabalho dos professores nessas escolas apresentam certa precariedade e falta de infraestrutura física e pedagógica quando comparadas às outras escolas. Com relação à permanência dos docentes nessas escolas observamos que o tempo que os docentes ficam nas escolas vulneráveis não ultrapassa, em nenhuma das etapas da Educação Básica, seis anos, apresentando médias de dois anos em alguns casos. A relação dos docentes com o desempenho dos alunos revela um campo de forte tensão. Pressionados por metas definidas externamente, os docentes nem sempre são capazes de atingir os níveis estabelecidos pela gestão por resultados.

O objetivo desta pesquisa é avaliar os efeitos de um programa de desenvolvimento de competências para o ensino, em profissionais de Educação Física que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual. Trata-se de competências essenciais que esses profissionais devem demonstrar no processo de inclusão e de garantia de permanência dessas crianças no contexto escolar. Esta pesquisa teve como participantes 40 (quarenta) professores de Educação Física, lotados na Superintendência Regional de Educação Estadual SRE, localizada em um município da região sul do Estado de Minas Gerais, e que atuam nas escolas públicas estaduais. Os 40 (quarenta) professores de Educação Física referidos foram escolhidos aleatoriamente pelo pesquisador principal, constituindo o denominado grupo experimental, ou seja, aqueles profissionais que freqüentaram, efetivamente, as sessões do programa de desenvolvimento de competências. Estes participantes da pesquisa foram acompanhados e avaliados durante o programa instrucional. Foi empregado um delineamento de pesquisa estatística do tipo pré-teste e pós-teste, aplicados no início e ao final do programa para se verificar o nível de entrada ou de competências (conhecimento, habilidades e atitudes). Esta metodologia agrega técnicas de ações planejadas e orientadas de intervenção em situações educacionais e tem sido aproveitada como instrumento para a aplicação, implantação e implementação de programas e projetos de políticas públicas em educação continuada. Níveis de eficácia foram obtidos por sistemas de avaliação instrucional individualizada. Os resultados da pesquisa apontam que a mediana das notas no pré-teste foi de (7,5) pontos no pós-teste de (8,8) pontos, sendo detectada diferença significativa ($Z = 4,641$, $p = 0,00$) entre elas. A nota no pós-teste foi estatisticamente maior quando comparada à nota do pré-teste e, portanto, houve ganho de competências pelos participantes, em função do treinamento docente realizado. Na análise dos resultados foi observado somente um outlier no pós-teste, o que evidência a existência de um único indivíduo destoante do grupo. Os resultados sugerem também a necessidade de implementação de um plano diretor de Mapeamento de Competências na proposição de ações de políticas públicas em educação continuada para os profissionais de Educação Física e de outros que atuam na educação de crianças com necessidades educacionais especiais.

O PROALFA é um Programa de Avaliação da Alfabetização aplicado em Minas Gerais, com o objetivo de verificar o grau de alfabetização em que se encontram alunos matriculados nas escolas públicas estaduais do Estado. A questão central desta dissertação é avaliar o impacto dos resultados dessa avaliação no ambiente escolar, a partir de pesquisa em cinco escolas públicas da Rede de Ensino Estadual de Juiz de Fora, MG. Para tanto, partimos da concepção de linguagem como algo que se realiza a partir da interação entre dois ou mais sujeitos inseridos em um contexto social, considerando a forma pela qual os profissionais que ministram aulas nos anos iniciais concebem o processo de alfabetização e letramento. Buscamos arcabouço teórico em Bakhtin (2002), Rojo (2009), BortoniRicardo (2006, 2009), Kleiman (1997), Mortatti (2004) e Soares (2006). Para analisar a avaliação nesse contexto, recorreremos às produções de Franco (2007), Freitas (2007) e Sousa e Oliveira (2010). Na revisão da literatura, destacamos os trabalhos já produzidos sobre o PROALFA, a saber: as dissertações de Silva (2005), Falci (2005) e Carvalho (2010); as publicações em periódicos de Monteiro (2010) e Carvalho e Macedo (2010). A partir da observação de resultados nos boletins do PROALFA, foram escolhidas as escolas a serem pesquisadas: três escolas, que melhoraram nos índices, e duas, que tiveram queda no resultado 2009-2011. Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a participação de diretores, coordenadores e professores que atuaram nos últimos anos no 3º ano do Ensino Fundamental e profissionais que foram responsáveis pela idealização, construção e implantação do PROALFA em Minas Gerais. Após a análise das entrevistas, realizada por meio de núcleos de significação, concluímos que o PROALFA é uma avaliação que tem alterado a prática dos professores, coordenadores e gestores das escolas públicas estaduais desse Estado, ora aproximando os profissionais de uma nova concepção de ensino, ora trazendo para a sala de aula a prática de treinamento para avaliação. Percebemos que os profissionais não têm conhecimento suficiente dos mecanismos de funcionamento da referida avaliação.

Este trabalho visa analisar o potencial educativo das Oficinas do Jogo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais de estudantes, no contexto do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Montes Claros – MG. No referencial teórico, abordamos os temas jogo e o seu potencial pedagógico, a partir de uma perspectiva construtivista. Metodologicamente, trata-se de uma investigação qualitativa, do tipo pesquisa-ação. A amostra analisada foi composta pela professora regente e por 16 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino. Os instrumentos da pesquisa utilizados foram: duas entrevistas semiestruturadas, elaboradas pela pesquisadora e respondidas pela professora regente; questão norteadora, respondidas pelos alunos em forma de relatos descritivos e verbais; roda de conversa guiada por um grupo focal; diário de campo e, ainda, para registrar as atividades das Oficinas do Jogo e a coleta de dados utilizou-se gravador de voz, câmera fotográfica e filmadora. Para análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo de Bardin (2011). As transcrições, juntamente com o diário de campo, foram lidas repetidamente, sendo destacados os trechos de maior relevância para a problemática em questão, com o intuito de formar categorias e subcategorias para a análise. Nessa perspectiva, identificou-se e descreveu as contribuições das Oficinas no que tange ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais da pesquisa. Os resultados obtidos evidenciam que houve progressão no que se refere a essas habilidades e ligação de uma com outra, corroborando nossas expectativas. Chegamos à conclusão de que as novas experiências apresentadas cumpriram seu valor de papel educativo, uma vez que essas ultrapassaram o sentido de uma ação apenas motora, na medida em que se expandiu para as dimensões possíveis de conceitos, procedimentos e atitudes construídos no decorrer das Oficinas, proporcionando mudança, que visa e ambiciona outras tantas mudanças no âmbito educacional.

No cenário múltiplo da escola desenvolvem-se variadas relações e práticas entre os seus sujeitos, sendo as expressões culturais nelas incorporadas. Como forma de compor o trabalho docente, que tem como uma de suas características a relação intersubjetiva entre professores e estudantes, as expressões artísticas como o cinema costumam estar presentes em projetos e demais práticas pedagógicas. Nessa direção, e considerando a importância do cinema como meio de pensar e de se expressar, de compreensão de conteúdos, de aprender e ensinar, de afetação/sensibilização, experimentação estética e apropriação cultural, entre outras de suas potencialidades, investigamos um projeto pedagógico com cinema, que envolveu exibição de filmes na escola e em uma sala de cinema, o Cine Marajá. O projeto foi realizado em uma escola pública da cidade de Pedro Leopoldo MG, a Escola Estadual de Pedro Leopoldo Fazenda Modelo, localizada em uma região de encontro entre o centro urbano da cidade e área rural, que oferece os níveis fundamental e médio de ensino, atendendo cerca de 585 alunos, nos turnos matutino e vespertino, contando com cerca de 23 professores atuantes nesses dois turnos e níveis. A pesquisa foi realizada entre agosto de 2012 e novembro de 2013, com 4 professores e 27 jovens, tendo como foco de análise o Projeto A Escola vai ao Cinema: o Uso da Linguagem Cinematográfica na Educação, desenvolvido nesta escola, tendo como objetivo central a análise dos princípios norteadores, da estrutura e dinâmica da referida proposta, bem como as visões de seus idealizadores e participantes professores e jovens alunos sobre o mesmo. No percurso metodológico da investigação, buscou-se compreender esta problemática, através da observação direta das atividades do Projeto; de conversas informais, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com um grupo de professores e de jovens estudantes, seus atores, bem como entrevista semiestruturada como o proprietário do Cine Marajá, onde foram exibidos alguns filmes para os estudantes. Entre os achados da pesquisa, encontramos perspectivas positivas dos estudantes e professores sobre o Projeto, visto que para os primeiros este colabora para experimentação de espaços e situações externas à escola, e para os últimos, auxilia na melhoria de suas relações interpessoais com os jovens, além de facilitar seu trabalho pedagógico com os conteúdos escolares. As atividades com cinema na escola contribuíram, também, conforme os professores, para a criação de um clima favorável a esta arte no educandário. Ficou também evidente a convivência de perspectivas, ou linhas de ação, diferentes dentro do mesmo Projeto, cujas atividades são diferenciadas segundo o nível de ensino dos jovens. Constatou-se, ainda, a existência de dificuldades e tensões na realização da proposta, em relação à utilização dos tempos escolares para a exibição de filmes e na preparação das atividades, no que concerne ao domínio dos elementos das obras fílmicas por parte dos professores. Além disso, verificamos uma demanda dos jovens alunos por participação, sobretudo nas escolhas dos filmes do Projeto.

Este trabalho mostra o resultado de um estudo de cunho qualitativo sobre os desafios do início da carreira docente na percepção dos egressos da licenciatura em Matemática que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Os sujeitos da pesquisa foram professores de Matemática da educação básica da rede pública de ensino, com no máximo cinco anos de formados, egressos da licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei, e que foram bolsistas do Programa enquanto licenciandos. Como metodologia para a coleta de dados, utilizamos as técnicas do questionário, para a caracterização dos participantes, e do grupo focal, nosso principal instrumento de coleta de informações, que levantou o debate acerca das impressões e experiências vivenciadas pelos professores em seu início de carreira. A análise e a interpretação dos discursos produzidos pelos participantes da pesquisa foram feitas a partir do questionário e do grupo focal, apoiado pelos aportes teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin. Dos resultados produzidos a partir da Análise de Conteúdo, emergiram as três categorias finais: 1) Dificuldades relacionadas às tarefas profissionais; 2) Dificuldades relacionadas ao sistema escolar e suas condições de trabalho; e, 3) Dificuldades relacionadas à falta de apoio ao professor iniciante. As categorias foram discutidas sob a ótica da pesquisadora, fundamentada pela literatura concernente à área.

Esta pesquisa busca compreender os significados da experiência de ser professora nas narrativas da história de vida de uma professora leiga aposentada. Entendendo que para se ter acesso a estas experiências seria necessário um trabalho com história de vida, buscou-se apoio teórico em autores que concebem a história de vida como caminho para acessar a identidade docente. Assim, compreende-se que a identidade desse professor é constituída não somente por aspectos técnicos e curriculares, mas recebe influência de suas vivências e características pessoais. Este trabalho adota também uma abordagem fenomenológica de pesquisa pautada na filosofia hermenêutica de Paul Ricoeur. As considerações deste filósofo compõem o aparato teórico- metodológico desta pesquisa, juntamente com as contribuições da história de vida. Dessa forma, buscou-se, a partir do trabalho hermenêutico proposto por Ricoeur, identificar nas narrativas da história de vida de uma professora leiga aposentada, os significados que ela atribui à experiência de ser professora. Após o trabalho hermenêutico com as narrativas transcritas, identificou-se três dimensões que abrigam os significados da experiência de ser professora para esta docente: a dimensão dos sentimentos, do cuidado e do ser-com-o-outro. Os sentimentos dizem da gratidão aos pais e professores que contribuíram para a sua formação, da saudade que sente dos tempos de aluna e professora, do carinho pelos ex-alunos e do orgulho pela profissão. A dimensão do cuidado aparece principalmente relacionada ao zelo e respeito aos alunos. Ser professora significa ainda ser-com-o-outro uma vez que é na relação com pais, alunos e comunidade que se dá o fazer docente. Tendo em vista que, nesta pesquisa, a identidade docente é entendida como uma construção ao longo da carreira, nas diferentes relações e ambientes, sendo também marcada pelos valores e vivências pessoais, os sentidos de ser professora aqui apresentados possuem marcas das vivências desta docente enquanto filha, aluna, mãe e professora. Tais sentidos representam uma das perspectivas possíveis de análise, visto que, não existe uma única interpretação possível para um texto.

Esta pesquisa se propôs a investigar como se dá a inserção de professores na docência, egressos do curso de Pedagogia da UFSJ, formados após a aprovação das Diretrizes Curriculares (DCNs) para o curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP N° 1/2006. Apoiámo-nos, especialmente, em autores como Veenman (1984), Huberman (1989), Garcia (1999, 2010) e Tardif (2002), para a compreensão da caracterização do período de inserção na docência, que abrange, geralmente, os primeiros cinco anos de exercício profissional e se constitui uma das fases da formação docente. Observamos que o “choque com o real” ou “choque da realidade”, expressão popularizada por Veenman (1984), ao se referir ao período de inserção na docência, e comungada por vários autores, não atinge todos os professores em início de carreira, e quando isso acontece, também não ocorre com o mesmo grau de intensidade. Para a seleção dos sujeitos da pesquisa, neste estudo de caso, foi aplicado um questionário e para a coleta de dados foram realizadas entrevistas. Como sujeitos participantes da pesquisa, foram selecionadas duas professoras que lecionam para turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para a compreensão da inserção das professoras na docência, utilizamos como referencial Tardif (2002) sobre a classificação dos saberes docentes. Corroborando com o autor, entendemos que os professores se utilizam em sua prática profissional de vários saberes provenientes de várias fontes, quais sejam: família, ambiente de vida, educação no sentido lato; escolarização anterior à formação docente; formação inicial; instrumentos/ferramentas de trabalho e a própria experiência na profissão. Nesse sentido, abordamos, também, neste estudo, a atratividade pela carreira docente e a formação de pedagogos, além do período específico de inserção na docência. Ao final da pesquisa, verificamos que uma das professoras apresenta mais dificuldades que a outra, nesse período de inserção na docência e, que as mesmas vão superando essas dificuldades e se estabelecendo na profissão, sendo suas práticas influenciadas pelos diversos saberes que integram o trabalho do professor.

Esta pesquisa discute as experiências presentes na narrativa das histórias de vida de duas mulheres, bem como os caminhos que percorrem no sentido da (auto)formação e do serprofessora ao longo da vida. Usando como eixo norteador da fala os laços afetivos/formativos das professoras com as diferentes manifestações artísticas, a temática levou-nos à memória de momentos cruciais nas definições de si e de suas práticas pedagógicas. Para tanto, a questão principal tem sido: quais experiências estão na narrativa da história de vida das professoras e de que forma constituem o processo de (auto)formação e de construção de suas práticas pedagógicas? Partindo do entendimento de que todos os envolvidos na pesquisa (leitor, pesquisadora, orientador e entrevistadas) estão em seus processos contínuos de (auto)formação, anseio fazer do texto um diálogo em que todos os vetores abrangidos nesse processo se reconheçam e possam pensar na complexidade da experiência dentro das próprias histórias. Para isso, aproximo-me dos estudos nas perspectivas do método autobiográfico (BUENO, 2002; SOUZA, 2007, 2014; FERRAROTI, 2010, entre outros), bem como daqueles que abordam o conceito de experiência no campo filosófico e da educação (PAGNI, 2014; BENJAMIN, 1994a; LARROSA, 2014). O trabalho conta com amplo material biográfico (entrevistas transcritas, anotações de campo, fotos e vídeos), sendo as narrativas transcritas o meio principal de análise, seguidas dos textos não verbais, fotografias exploradas no texto. Pelo exposto acima, foi possível observar aspectos pertinentes à pesquisa acerca da formação das professoras. Por meio das histórias de vida e suas peculiaridades, percebemos seus pontos convergentes e divergentes, os laços de afeto e conhecimento que se entrecruzam e se distanciam e deixam entrever a complexidade do ato de formar-se. Este constante ato de caminhar na busca incessante por novas experiências e infindáveis mudanças.

A presente pesquisa constitui uma investigação que busca compreender as identidades profissionais docentes e os processos de constituição destas, a partir das vozes normalizadoras presentes nos enunciados de professores de Química do Ensino Médio em início de carreira. Fundamenta-se nas contribuições teóricas oriundas do campo dos Estudos Culturais. Com base em obras de Stuart Hall, consideramos que as identidades são resultados de processos de identificação, que permitem que os sujeitos se posicionem no interior das definições que os discursos fornecem. Realizamos entrevistas com cinco professores que atuam em escolas da Rede Estadual da 34ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), sediada em São João del-Rei. A compreensão e a discussão dos enunciados dos professores deram-se pela via da análise do discurso, por meio dos pressupostos teóricos da “Teoria da Enunciação” de Mikhail Bakhtin. A análise das enunciações dos professores baseia-se, dentre outros referenciais, na polifonia própria dos discursos. Assim, o foco de apreensão do objeto em questão está em torno dessa multivocalidade constitutiva dos discursos e dos marcadores identitários oriundos dessa diversidade de vozes. Os marcadores foram definidos pelos seguintes processos: normalizações, classificações, diferenciações e generalizações. Percebemos a presença e a influência de uma diversidade de vozes nos processos de identificação profissional dos professores. As identidades profissionais resultam de uma articulação dos professores ao fluxo de vozes normalizadoras com as quais eles estabeleceram relações (i) ao longo de suas experiências escolares anteriores à graduação, (ii) durante a formação inicial e (iii) nas situações de trabalho e a partir das expectativas encontradas na escola. As vozes com as quais os professores estabeleceram socializações durante a formação inicial (vozes dos saberes pedagógicos e disciplinares, voz dos professores formadores, voz do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, vozes do estágio supervisionado, voz da educação não-formal e voz dos Conteúdos Básicos Comuns – CBC) e no exercício de sua atividade profissional (voz dos professores colegas de profissão, voz dos alunos, voz dos saberes experienciais, voz da formação continuada, voz dos vestibulares, voz dos CBC e voz da escola/direção escolar) ditaram marcadores identitários que são importantes para o exercício da docência. Anteriores à formação inicial, a voz proveniente da formação escolar anterior, a 11 voz dos professores que participaram da trajetória escolar dos professores colaboradores dessa pesquisa e a voz da mãe e a voz do pai também atribuíram importantes marcadores identitários. A socialização com essas vozes também foi necessariamente formadora, pois as mesmas levaram os professores a adquirirem marcas identitárias necessárias para a prática docente. A constituição das identidades profissionais docentes se dá durante toda a vida escolar anterior à graduação, durante a licenciatura e após a sua formação, bem como na própria prática profissional docente. A presença das vozes oriundas desses diversos espaços nas falas dos professores entrevistados demonstra a influência desses nas suas configurações identitárias.

A pesquisa investiga os sentidos e os significados da atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto da escola e das políticas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, tendo como questão problematizadora: que sentidos e significados têm a atividade docente, considerando as atividades prescritas, o contexto da escola e as políticas públicas estaduais no campo da educação? A abordagem teórico-metodológica vincula-se ao campo da psicologia sócio-histórica, tendo a atividade como categoria central para a compreensão de sentidos e significados do trabalho docente. Buscou-se também conceitos da ergonomia francesa atual, a partir de Yves Clot, de modo a compreender a atividade docente para além das aparências daquilo que é realizado, chegando ao real da atividade, ao gênero e aos estilos. O percurso investigativo constituiu-se a partir de um sujeito, a professora do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública. O método incluiu entrevistas com a professora, observações do contexto da escola e observações em sala de aula, leitura de documentos e organização dos núcleos de significação, Aguiar e Ozella (2006), a partir dos dados das entrevistas. As análises apontam a presença de conflitos entre as concepções da professora sobre o que é necessário ensinar aos alunos no processo de alfabetização e letramento e aquilo que vem prescrito pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. As escolhas da professora para o que vai fazer diante dos desafios da sala de aula é aquilo que o gênero lhe impõe e não necessariamente o que as orientações dizem que deve ser feito, confirmando o pensamento de Aguiar e Davis (2010) de que as condições reais de trabalho são sempre diferentes daquelas que foram determinadas, pois são atravessadas por elementos da dimensão pessoal e subjetiva: saberes, valores, experiências. A pesquisa indica perspectivas para se pensar os saberes dos professores e aquilo que eles fazem nas salas de aula, no sentido de compreender e transformar situações de trabalho, considerando contribuições dos próprios docentes em processos de formação continuada.

A presente pesquisa trata sobre uma prática pedagógica bem-sucedida desenvolvida em uma escola pública estadual, com alunos que demandavam condições pedagógicas diferenciadas em razão de suas dificuldades de aprendizagem e de seus históricos de reprovações. Está fundamentada na perspectiva teórica de Paulo Freire, que defende uma educação progressista e libertadora, e nos princípios de formação do professor reflexivo discutidos especialmente por Donald Schön e Maurice Tardif. O objetivo específico deste estudo é compreender como se desenvolveu essa prática, oportunizando à docente, por meio da proposta de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa, a reflexão sobre o seu saber-fazer em sala de aula, visando a favorecer a aprendizagem dos alunos e o consequente avanço em suas trajetórias escolares. Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de observações de aulas e reuniões pedagógicas, registros em diários de campo, entrevistas semiestruturadas, conversas informais com a docente, autobiografia da professora, depoimentos e documentos, todos submetidos à análise de conteúdo. Os resultados do estudo apontaram para a pertinência de uma prática pedagógica diversificada, planejada a partir de uma avaliação diagnóstica processual e contínua, pautada por relações afetivas entre professora, alunos e famílias e apoiada por condições institucionais favoráveis à permanente reflexão individual e coletiva sobre a prática em prol da melhoria do processo ensino-aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos. Sinalizaram, ainda, a importância e a emergência de investimentos na formação docente como política prioritária para se alcançar a qualidade almejada na educação pública brasileira.

Esta dissertação propõe um debate teórico sobre a formação de educadores de jovens e adultos do campo, a partir da análise da produção acadêmica sobre essa temática, no período de 2006 a 2011. O objetivo deste estudo foi analisar como a temática formação de educadores de jovens e adultos do campo vem sendo investigada nas dissertações e teses no Brasil, especialmente em Minas Gerais. A Revisão de Literatura contemplou as temáticas Educação do Campo e Formação de Educadores. Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa quanti-qualitativa, a pesquisadora utilizou como procedimento técnico de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, que teve um caráter inventariante e descritivo da produção científica. A produção bibliográfica foi analisada por meio do Método Análise de Conteúdo. Na análise da produção bibliográfica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Campo, identificamos que se trata de uma temática ainda pouco explorada pelos pesquisadores no Brasil. A partir do conjunto das pesquisas analisadas sobre a formação de educadores da EJA do campo, foi possível identificar experiências localizadas nos Estados de Minas Gerais, Paraná, Sergipe, Bahia e Ceará, que evidenciam contradições, desafios e possibilidades para a EJA do campo. As pesquisas analisadas revelam que se trata de um espaço de sujeitos diversos: posseiros, agricultores familiares, assentados da Reforma agrária, comunidades rurais. Entretanto, sinalizam também que a maioria das experiências educativas do campo encontra-se nos espaços referentes à Reforma agrária. Quanto aos educadores, estes compõem um grupo heterogêneo nas suas vivências e práticas, bem como na forma de atuação, sendo que a experiência prática e a inserção nos Movimentos Sociais foram consideradas, nas pesquisas, como um grande diferencial e como perspectiva na formação profissional desse educador. O grande desafio que as produções acadêmicas revelaram é em relação à ausência de formação específica para os educadores de jovens e adultos do campo. Dessa forma, constatou-se que há necessidade de uma política de formação inicial e continuada desses profissionais da educação.

As doenças cardiovasculares são as principais causas de morbimortalidade no Brasil. Quando ocorre a presença da circunferência de cintura elevada associada a pelo menos mais dois fatores de risco cardiovascular em um mesmo indivíduo, tem-se a síndrome metabólica (SM), que aumenta ainda mais o risco de mortalidade. Algumas ocupações laborais propiciam um elevado risco aos indivíduos, devido as características inerentes da profissão. Diante disso, o presente estudo teve o objetivo de avaliar a prevalência de fatores de risco cardiovascular e SM na população de professores da educação básica do município de Viçosa-MG. Para análise dos dados, os resultados foram divididos em três capítulos: com o capítulo 1 tendo o objetivo de verificar a prevalência de SM, bem como os fatores de risco associados à presença desta síndrome; o capítulo 2 objetivou verificar a prevalência de sobrepeso e obesidade, além da associação entre um indicador antropométrico de obesidade geral com os fatores de risco cardiovascular; e o capítulo 3 teve o objetivo de verificar a relação do número de passos diários sobre os fatores de risco cardiovascular. Foram avaliados 200 professores da rede estadual e municipal, com média de idade $43,2 \pm 10,2$ anos. Analisou-se o índice de massa corporal (IMC), circunferência de cintura (CC), circunferência abdominal, relação cintura-quadril, percentual de gordura corporal (%GC), pressão arterial sistólica e diastólica, glicose, colesterol total, lipoproteína de alta (HDL-C) e baixa densidade, índice aterogênico do plasma, colesterol não-HDL, triglicerídeos, tabagismo, assim como o escore de Framingham e número de passos diários. Assim, observou-se que a prevalência de SM foi de 20%. Sendo que, os fatores de risco mais prevalentes foram a CC elevada, seguido pelo HDL-C baixo, triglicerídeos elevado, hipertensão arterial e diabetes mellitus. Além disso, a idade, o estado nutricional e o nível de atividade física foram as variáveis associadas à SM. Foi encontrada elevada prevalência de sobrepeso/obesidade (58%), com o indicador de obesidade geral (IMC) associando-se com os principais fatores de risco cardiovascular. Porém, as medidas de adiposidade central apresentaram um poder explicativo maior sobre os parâmetros bioquímicos. Apenas 26,5% dos professores superaram os 10000 passos diários, com este grupo apresentando menor IMC, %GC e triglicerídeos. Por outro lado, os que não ultrapassaram demonstraram maiores chances de excesso de peso e dislipidemia. Com o número de passos diários apresentando uma fraca relação inversa com os indicadores antropométricos (IMC, %GC e CC). Diante do exposto, conclui-se que os professores da educação básica de Viçosa-MG apresentaram uma prevalência de SM semelhante ao observado em outros estudos, sendo a CC elevada o fator de risco mais encontrado. Com uma elevada prevalência de sobrepeso/obesidade, e o indicador de obesidade geral (IMC) apresentando associação com os principais fatores de risco cardiovascular. Além disso, entre os professores que superaram os 10000 passos diários é encontrado um menor IMC, GC e triglicerídeos.

Este trabalho investigou as implicações de uma política de avaliação externa, Prova Brasil, no trabalho docente desenvolvido por professores do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas do município de Viçosa-MG. Diante disso, nos propusemos compreender a relação que o professor estabelece com a avaliação externa, com o seu trabalho de selecionar conteúdos (Português e Matemática), as metodologias de ensino e formas de avaliar, identificando, assim, os efeitos dos resultados da Prova Brasil e do IDEB na prática pedagógica desses profissionais. Mapeamos, também, o trabalho que vem sendo realizado pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) sobre as avaliações externas, buscando compreender se as ações desenvolvidas junto às escolas são compartilhadas pelos docentes e especialistas. O lócus desta investigação foram três escolas públicas (duas municipais e uma estadual) e o órgão de gestão estadual. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos roteiros de entrevistas com perguntas criadas em função de duas categorias: “avaliação externa” e “trabalho docente”. Na análise dos dados, utilizamos a técnica “análise de Prosa”, delineada por André (1983), que nos permitiu compreender os significados e mensagens implícitas nas falas dos profissionais da educação básica sobre o trabalho docente no contexto das avaliações externas. Os resultados da pesquisa apontam que: as docentes têm o seu campo de atuação modificado pelas avaliações externas, pois elas trabalham em um contexto desfavorável, com sobrecarga de tarefas a serem desempenhadas, delineando, assim, uma nova lógica no seu ofício; os cursos de formação continuada, apesar de existirem, não conseguem atingir situações da prática cotidiana, pois os temas abordados nesses cursos não dão voz ao professor, sendo desenvolvidos de acordo com o que a SRE observa nas escolas e com questões que colaboram para a maior defasagem nos resultados das avaliações. Assim, percebe-se que as políticas de avaliação educacional mais exigem dos professores em termos de desempenho de seus alunos, do que proporcionam ao docente uma boa condição de trabalho.

Esta pesquisa investigou o que os/as professores/as pensam sobre seus saberes e fazeres no processo de socialização, ensino e aprendizagem dos/as alunos/as levando em consideração a diversidade sexual na escola, tendo como campo de estudo a Escola Estadual Dom Velloso, em Ouro Preto - MG. Em particular, este estudo buscou compreender como os/as professores/as desta instituição estão lidando com situações ligadas à diversidade sexual na escola conforme as seguintes indagações: qual é a importância da discussão de temas como o da diversidade sexual no ambiente escolar? Os/as professores/as consideram este assunto como importante tema transversal nas suas aulas? Como os docentes lidaram ao presenciar algum debate acerca das sexualidades dos/as alunos/as? Para a análise deste estudo, foram realizadas entrevistas com professores/as que atuam na escola com o intuito de responder tais questionamentos. Deste modo, foi possível reconhecer o que os/as professores/as compreendem por diversidade sexual, quais são as diversas formas de percepção e invisibilização da homofobia no contexto escolar, e também pensar como a homofobia, como dispositivo dinâmico da heteronormatividade, se apresenta no contexto pesquisado, com base no reconhecimento da importância das relações que professores/as estabelecem no processo de socialização, ensino e aprendizagem do alunado, a fim de trazer uma reflexão sobre a homofobia, o preconceito e das práticas heteronormativas presentes na instituição, tornando a escola um ambiente favorável ao convívio das diferenças.

A formação do professor de EJA é vista, na atualidade, como um desafio. Muitos autores dialogam sobre essa temática e procuram identificar as possibilidades de formação que se realizam no início e durante a carreira docente. Os trabalhos, em geral, se concentram em verificar como ocorre a formação por meio da observação das particularidades do público atendido por esses docentes. Com o objetivo de contribuir com as discussões sobre a formação continuada dos professores da EJA, esta pesquisa procurou identificar a formação continuada dos docentes que atuam na EJA na Região dos Inconfidentes, compreender como esses professores se formaram e vêm se formando ao longo dos anos de docência, e identificar as necessidades específicas para o trabalho do professor que atua na EJA. O referencial que direciona a presente investigação é constituído pelos autores Nóvoa (1999), Jardimino e Araújo (2014), Santos (2014), Gatti, Barreto e André (2011), Freire (1996), Soares (2008), Arroyo (2005), dentre outros que discutem a formação continuada, a profissão e a condição docente, assim como as legislações instituídas para a formação do professor. Essa investigação caracteriza-se pela abordagem qualitativa e o instrumento escolhido para a produção dos dados foi a entrevista semiestruturada, que permite apresentar mais dinamicidade na interação com os participantes. O campo da pesquisa foi constituído pelas instituições municipais e estaduais que se localizam nas cidades de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto, na Região dos Inconfidentes-MG. Os dados produzidos foram avaliados com base na Análise do Conteúdo, na busca de construir elementos de reflexão a partir da problemática instituída. Os resultados dessa pesquisa indicam que há pouca oferta de formação continuada que discute as problemáticas dos professores de EJA. Evidenciam também que a concepção de formação ainda está atrelada ao modelo técnico e que ainda há a necessidade de se pensar uma formação que contemple as especificidades dessa modalidade de ensino. Espera-se que os resultados possam colaborar com os estudos da área da formação docente na procura de qualidade na educação e, principalmente, que contribua com a formação do professor que vai atuar na EJA.

Desde a década de 1990 a discussão sobre a formação docente tem se intensificado no Brasil. E em relação à formação inicial de professores, uma das principais críticas feitas é a ausência da articulação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, o espaço de atuação profissional dos futuros professores. Neste contexto, algumas iniciativas políticas de apoio e incentivo à docência têm sido desenvolvidas com o objetivo de aproximar as instituições formadoras, e proporcionar aos licenciandos o contato com a realidade do campo de atuação profissional. Entre essas ações se destaca o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como objetivo promover, durante a formação inicial, a inserção dos alunos de licenciatura em escolas públicas, valorizar e incentivar a formação de professores para a educação básica dentre outros objetivos. Para isso, além do acompanhamento dos docentes das IES, denominados como Coordenadores de área, os bolsistas de iniciação à docência contam também com professores supervisores que atuam na rede, os quais são designados para acompanhar os bolsistas. Diante disso, o objetivo geral da pesquisa é investigar se o PIBID tem contribuído para o processo de desenvolvimento profissional dos professores supervisores, no que se refere à promoção da formação continuada baseada na concepção de que a escola é o seu locus privilegiado de formação (NÓVOA, 1991; CANDAU 1999). A pesquisa foi realizada com quatro supervisores de área do PIBID que atuam em uma escola da rede pública estadual de Ouro Preto – MG. Para obtenção dos dados foram realizadas sessões reflexivas que trataram de temas relativos a formação, a profissão docente e ao trabalho desenvolvido no âmbito do PIBID, a partir de eixos temáticos e questões orientadoras (SMYTH, 1992). Foi feita a gravação do áudio das sessões e posteriormente foi transcrito. A análise de dados foi fundamentada no método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2011). Os relatos apresentados indicam que as ações do programa têm contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática a partir da aproximação entre IES e escolas, articulando o campo da profissão ao da formação docente, com a valorização da escola como locus de produção de conhecimento. Diante disso, o PIBID tem proporcionado aos professores supervisores envolvidos, uma formação continuada no próprio contexto da escola, concebendo esse espaço como produtor de conhecimentos e valorizando os saberes da experiência do professor.

O presente estudo foi realizado com o objetivo principal de analisar as percepções de professores de ensino fundamental e médio da rede pública do Estado de Minas Gerais sobre sua Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). Especificamente, nesta investigação, procurou-se: (a) caracterizar a rede estadual de educação de Minas Gerais; (b) descrever características sociodemográficas de professores da rede estadual de educação de Minas Gerais e (c) descrever os indicadores de qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de educação de Minas Gerais, na sua própria percepção. Para realização da pesquisa, foi utilizado o Modelo Sistêmico para compreensão da QVT de Vilas Boas e Morin (2015), e foram avaliados os seguintes indicadores de QVT: sentido do trabalho e sentido no trabalho, bem-estar psicológico e sofrimento psicológico, comprometimento organizacional (afetivo e de continuidade), comprometimento com o trabalho, estresse relacionado ao trabalho, presenteísmo e equilíbrio entre trabalho e vida privada. Aplicou-se um questionário online à amostra constituída por 103 professores de escolas estaduais sob a responsabilidade da Superintendência de Ensino de Campo Belo. Ficou evidente que o Modelo Sistêmico para compreensão da Qualidade de Vida no Trabalho foi eficiente para avaliar as percepções dos professores da rede pública estadual de educação participantes dessa pesquisa. Por meio da pesquisa, foi possível entender que a QVT envolve um conjunto de ações que estimulam um ambiente de trabalho saudável, sendo a análise das percepções dos professores acerca dos indicadores de QVT um instrumento que proporciona debates, contribuindo na prevenção de adoecimentos e na elaboração de políticas de gestão de pessoas. Constatou-se na pesquisa que os professores que percebem um maior sentido no seu trabalho apresentam aspectos positivos em suas atividades laborais e um maior comprometimento com o trabalho, e que há forte relação entre o estresse relacionado ao trabalho e ao sofrimento psicológico, que afetam a forma como os professores encaram o trabalho. Analisando os resultados, fica clara a necessidade dos agentes públicos investirem na capacitação e valorização desses profissionais, fazendo com que entendam o papel que desempenham na sociedade e valorizem mais o trabalho que realizam. Mesmo com diversos desafios encontrados, foi possível verificar o sentimento de satisfação com a profissão de professor, conforme relatos apresentados neste trabalho.

Este trabalho, centrado na Educação Inclusiva, dá ênfase às Políticas Públicas de Formação de Professores para atuarem no magistério, com os sujeitos especiais, implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). O objetivo principal desta investigação busca verificar de que forma tem se desenvolvido o processo de inclusão, em uma escola estadual, sediada na região leste de Belo Horizonte. Para alcançar esse intento, consideramos necessário fazer um resgate histórico da educação especial e inclusiva buscando compreender melhor o que vem ocorrendo, na atualidade, e especialmente, na escola investigada. Em termos metodológicos, realizamos um Estudo de Caso, em que se lançou mão de instrumentos da pesquisa qualitativa - análise documental e entrevista semi-estruturada os quais fizeram interlocução com a investigação quantitativa, através da aplicação de um questionário, que desenhou o perfil dos docentes entrevistados. Para proceder à análise dos dados coletados, foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo, numa perspectiva crítica e contextualizada. Em síntese, a pesquisa realizada coletou os seguintes dados: posicionamento favorável dos professores a respeito da Educação Inclusiva; falta de capacitação adequada dos docentes para trabalhar com sujeitos especiais; carência de condições infraestruturais e de recursos didáticos, para viabilizar a educação inclusiva; crítica dos docentes à SEE, por não assegurar as condições necessárias, para promover a educação inclusiva na escola, de modo eficaz e satisfatório, a divulgação das primeiras iniciativas da Secretaria de Educação de apoio aos professores da educação inclusiva.

Este trabalho tem o propósito de contribuir para o entendimento do processo de formação vivenciado pelo professor, na função de gestor. Tendo como objetivo geral analisar as influências e interfaces que a experiência na gestão da escola tem no processo de desenvolvimento profissional e na formação continuada do professor, buscou-se identificar motivos, circunstâncias e influências, percepções pessoais e profissionais, bem como oportunidades que o exercício da gestão promoveu na vida, na prática docente e nas interações sociais e educacionais. Foram selecionadas como campos de investigação, três escolas da rede pública estadual de ensino fundamental da grande Belo Horizonte. A abordagem qualitativa envolveu a análise bibliográfica e documental a respeito do contexto político e educacional mineiro desde a década de 80 até hoje, bem como entrevistas semi-estruturadas com onze professores que, nesse período, transitaram entre a docência e a gestão nas escolas pesquisadas. A dissertação apoiou-se em quatro eixos de discussão: a formação continuada com ênfase no locus de aprendizagem em Nóvoa (1991), Garcia (1999) e Imbernón (2006); o desenvolvimento profissional em serviço em Garcia (1999) e sua relação com os ciclos de vida em Huberman (1995) e, também, buscou suporte em Libâneo (2001) sobre a representatividade da gestão na escola. Os resultados revelaram as dificuldades enfrentadas pelos professores que assumem a gestão da escola e as marcas deixadas, pelo trabalho realizado, em sua atividade docente e em suas relações no espaço escolar. A pesquisa apontou algumas questões que devem ser consideradas na implantação de políticas educacionais, envolvendo a formação continuada de profissionais da educação. Quanto à percepção dos atores sobre a função do diretor, a pesquisa mostrou que os profissionais da docência, apesar de se envolverem nos processos internos da escola e de considerarem a importância da experiência de gestão para sua formação continuada e seu desenvolvimento profissional, reconhecem-se muito mais como docentes do que como gestores.

Esta dissertação teve como objetivo compreender como os professores se apropriam, no cotidiano escolar, da proposta de Educação Física, implantada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. A construção e a análise do objeto de estudo tiveram como suporte teórico as discussões sobre os saberes e práticas docentes, em especial, as contribuições dadas pelas autoras Elsie Rockwell e Ruth Mercado. A metodologia utilizada para o trabalho de campo foi o Estudo de Caso, orientado por uma perspectiva etnográfica, e os instrumentos de coletas de dados utilizados foram: observações de um semestre de aulas de uma professora de Educação Física de uma turma de 5ª série, entrevista com uma das consultoras que coordenaram o processo de construção e implantação da nova proposta pedagógica, entrevista com a professora de Educação Física cujas aulas foram observadas, entrevista com cinco alunos da referida turma e análise documental. Dessa forma, foi possível analisar as práticas docentes da professora de Educação Física na implantação da nova proposta, levando em consideração a história pessoal e profissional da professora e as condições materiais onde sua prática educativa ocorreu. Duas categorias de análise emergiram dos dados teóricos e empíricos: a Educação Física como área de conhecimento e a relação teoria-prática nas aulas de Educação Física. Os resultados deste estudo indicam a importância de se considerar os saberes e práticas desenvolvidos pelos professores no cotidiano de sua docência na construção e implantação de novas propostas pedagógicas. Indicam também as dificuldades enfrentadas pela professora em implantar uma proposta pedagógica que trata a Educação Física como área de conhecimento, sendo que suas vivências na educação básica e na formação inicial em Educação Física a tratavam como uma atividade complementar da escola. Além disso, ficou evidenciada a necessidade de se romper a distância entre os cursos de formação de professores de Educação Física e a prática docente cotidiana, no sentido de se buscar uma melhor integração entre teoria e prática.

O presente estudo, que se insere na linha de pesquisa: educação escolar e profissão docente, busca analisar a relação do instituto da estabilidade profissional garantida aos professores da rede estadual de Minas Gerais na cidade de Belo Horizonte com o desempenho do docente do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, nessa rede de ensino. Para que pudéssemos alcançar nossa pretensão entendemos que o caminho metodológico que deveríamos percorrer seria a estratégia do Estudo de Caso. Primeiramente procuramos apresentar o tratamento jurídico dado à estabilidade, apontando os critérios e exigências constitucionais estabelecidos para esse instituto, bem como sua origem histórica e suas razões teleológicas. Dedicamos em seguida à apresentação das escolas estaduais que foram o locus de nossa pesquisa. Analisamos o desempenho das professoras observadas nesta pesquisa, levando em conta as condições concretas de trabalho das escolas em que estão inseridas como profissionais do ensino. Posteriormente dedicamos-nos à reflexão sobre a profissionalidade a partir da perspectiva de José Contreras, conjugada com as de Terezinha A. Rios. Assim, procuramos elucidar questões como: O que implica ser um profissional? Quais seriam as dimensões da competência profissional que se evidenciam na atividade docente? Nesse sentido tomamos um caminho para identificar o fazer profissional a partir de valores e pretensões do que se deseja alcançar como profissional do ensino. Procuramos defender uma profissionalidade que se evidencia pelas dimensões da obrigação moral e ética e pelo compromisso com a comunidade e com a competência técnica. Em seguida, expomos nossas análises das observações e registros feitos no locus principal da ação profissional docente, tendo como referência habilidades que consideramos importantes e fundamentais para um efetivo e competente fazer profissional. Por fim, procuramos apontar os aspectos visíveis e invisíveis do desempenho das professoras pesquisadas com o instituto da estabilidade.

Pretendeu-se nesta pesquisa analisar, a interrelação entre os processos de afastamento e abandono da sala de aula, as estratégias construídas pelos professores em suas carreiras e as diferentes experiências nelas vividas. Nesse sentido, argumentamos que o afastamento da sala de aula possa resultar, nos percursos dos professores, de elementos que integram o universo profissional, insatisfações pessoais e padrões socioculturais encontrados nas escolas. O Magistério tem uma trajetória construída social e historicamente. O papel e o modelo do professor, as finalidades e exigências da educação, em diferentes tempos históricos são fatores fundamentais no desenvolvimento e entendimento dessa profissão. No Brasil, o afastamento da sala de aula é um fato que tem ocorrido ao longo da profissionalização do magistério. No entanto, alguns autores revelam que este fenômeno tem se intensificado a partir dos anos 90 do século passado (Codo, 2001) e, sua recorrência, gerado indagações sobre a regulação destes processos nos níveis da gestão escolar. Outros pesquisadores têm apontado, como possíveis causas para o afastamento e o abandono da sala de aula, a feminização da profissão, a democratização da escola, a desvalorização social da profissão, os baixos salários, a formação inicial inadequada e as condições e intensificação do trabalho escolar. As consequências desse afastamento docente afetam a vida na escola, o interesse e o envolvimento do professor com o seu trabalho. Poucos estudos, no entanto, têm relacionado o afastamento dos professores da sala de aula com o percurso profissional. Acredita-se que o estudo sobre percursos profissionais dos professores possa fornecer pistas para o entendimento da gênese do processo de afastamento e de licenças obtidas no exercício do magistério.

Esta dissertação analisa os fatores, presentes em práticas pedagógicas cotidianas, que favorecem o processo de ensino-aprendizagem em turmas de 5ª série. Foram pesquisadas a presença e/ou ausência de intervenções pedagógicas que contribuem para a aprendizagem de alunos nesta etapa de transição da vida escolar. A opção metodológica foi pelo estudo de caso, focalizando a prática pedagógica de três professoras (de História, de Matemática e de Artes) de uma turma de quinta série de uma escola estadual, na cidade de Vespasiano. Os instrumentos de coleta utilizados foram: observação de aulas de três professoras. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as três professoras, com dois grupos de cinco alunos da 5ª série pesquisada, com a diretora e a supervisora da escola. Os documentos da escola (Projeto Político Pedagógico, fichas funcionais dos professores, planejamentos, dados referentes ao censo escolar, ficha individual de alunos) constituíram outra fonte de coleta de informações. As informações foram organizadas em três eixos: a organização da sala de aula, o trabalho coletivo dos alunos mediado pela professora e a construção do sentido pessoal pelo aluno. A partir desses eixos, cenas de aulas das professoras foram selecionadas e analisadas à luz da teoria da atividade de Leontiev (1978), a partir das categorias: significado social, sentido pessoal e alienação. Os resultados revelaram que a organização da sala de aula proposta pela professora de História, a afetividade demonstrada pela professora de Matemática para com os alunos, o sentido pessoal que o professor atribui às suas aulas e a natureza da mediação realizada pelas professoras contribuíram para a aprendizagem dos alunos da turma de 5ª série. Esses resultados podem contribuir para a construção de novas práticas pedagógicas que pretendam favorecer o processo ensino-aprendizagem de alunos em turmas de 5ª série neste momento de transição.

Esta pesquisa se insere no campo de estudos sobre a profissão docente e visa compreender a permanência de professoras na docência em escolas rurais, em um município do leste mineiro. Os estudos sobre história da Educação Rural e da Educação do Campo, no Brasil e, especificamente, em Minas Gerais, permitiram caracterizar a Educação Rural, estabelecendo a distinção entre o paradigma de escola rural e as concepções de escola do campo. Através da abordagem metodológica da História Oral, buscou-se compreender a permanência de quatro professoras que atuam na docência de escolas rurais por mais de uma década, sendo duas pertencentes à rede municipal e duas, à rede estadual. A interlocução teórica com os dados da pesquisa foi feita à luz dos conceitos de habitus, campo e capital cultural, em Pierre Bourdieu. A partir da pesquisa, constatou-se que essas professoras, com exceção de uma, residem na zona rural e fizeram curso superior. A permanência apresenta indícios de estar relacionada com o habitus incorporado desde a infância, junto à família de cultura rural e às interações com as primeiras professoras. Esses habitus típicos da cultura rural foram se consolidando com o tempo, fazendo com que as professoras desenvolvessem uma proximidade com essa cultura e o gosto pelo estilo de vida rural, permanecendo nessas escolas mesmo depois da obtenção do título de nível superior que, em princípio, poderia abrir-lhes também o mercado de trabalho das regiões urbanas. Considerando a realidade de Caratinga - MG, onde a maioria das professoras é habilitada em nível médio, o curso superior tornou-se uma condição de permanência no magistério, até mesmo nas escolas rurais. A única professora que não tem título de nível superior teve condições de permanência inferiores às de suas colegas e, como designada, atuou sempre nas escolas rurais mais distantes.

Esta pesquisa, através de um estudo reflexivo-analítico, buscou compreender o olhar dos profissionais da escola pública da rede estadual de Minas Gerais sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como instrumento de avaliação do ensino médio da escola pública, no período de 1998 a 2007. Para a compreensão deste olhar, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa em função da pesquisa de campo realizada em duas escolas da rede pública estadual da cidade de Passos (MG), objetivando dar voz a gestores, pedagogos e professores do ensino médio, através de questionário e entrevistas. Tendo em vista que este estudo engloba duas questões emblemáticas para a educação brasileira: o ensino médio e a avaliação, procurou-se compreender o significado que os profissionais da escola pública atribuem ao ENEM, tendo como pano de fundo o próprio ensino médio e a política nacional de avaliação da educação implementada pelo Ministério da Educação na década de 1990. Como contribuição à construção teórica desta pesquisa foram fundamentais estudos e pesquisas sobre o ensino médio, sua trajetória e ordenamento legal; a análise de relatórios pedagógicos publicados pelo INEP, entre 1998 e 2007 sobre o ENEM e estudos sobre a política educacional da década de 1990. A compilação dos estudos e dados coletados na pesquisa de campo levou não a um olhar da escola, mas a três grupos de olhares da escola sobre o ENEM como instrumento de avaliação do ensino médio da escola pública. Para o primeiro grupo, o ENEM traz a necessidade da adaptação da escola. Para o segundo grupo, o ENEM aparece como um instrumento de avaliação que traz frustrações e não provocou mudanças substanciais no ensino médio da escola pública. E, para um terceiro grupo o ENEM leva à reflexão sobre a necessidade de uma outra escola, uma outra avaliação. Por fim esta pesquisa sinaliza que o ENEM é aceito e considerado importante instrumento de avaliação do ensino médio da escola pública, mas indica também que a escola pública da rede estadual de Minas Gerais não analisa seus pressupostos e resultados sistematicamente e sim prioriza a análise e operacionalização do seu próprio sistema de avaliação, o SIMAVE.

Esta pesquisa descreve e analisa a experiência vivenciada por professores de Português do ensino fundamental e médio da escola básica estadual de Diamantina, Minas Gerais. Investiga as relações entre essa experiência e a formação recebida nos cursos de licenciatura, as especificidades e questões do ensino da Língua Portuguesa, as exigências curriculares e escolares e os desafios encontrados pelos professores nas situações de ensino da disciplina em questão. Privilegiou-se, neste estudo, uma abordagem metodológica qualitativa, através da qual foram analisadas narrativas de dez professores que atuam em diferentes escolas públicas. Através dos depoimentos colhidos em entrevistas semiestruturadas, procurou-se apreender a experiência destes professores com o ensino da Língua Portuguesa no cotidiano escolar e na sala de aula, bem como as condições de trabalho oferecidas pelas escolas. De forma complementar, dados quantitativos foram obtidos através de um questionário para se conhecer quem são os professores, seus traços pessoais, o meio sociocultural familiar, a formação escolar inicial e continuada e o percurso profissional. O estudo destaca uma contradição entre a formação dos professores de Língua Portuguesa, a realidade encontrada em sala de aula, os desafios e transformações ocorridos nos últimos 20 anos na educação brasileira. Revela professores imbuídos de responsabilidade profissional, interesse pelo aprendizado dos alunos e pela sua própria atualização em serviço. Identifica, ainda, professores que se sentem inseguros no uso de metodologias de ensino, e impotentes diante de modalidades inovadoras de aceleração da aprendizagem dos alunos e em relação a projetos de formação continuada. Evidencia-se, outrossim, uma intensificação no trabalho dos professores deste estudo, na cobrança excessiva por eles manifestada em relação ao ensino da disciplina Língua Portuguesa; a extensa jornada de trabalho semanal, que chega a estender a 80 horas, (na docência e fora dela) o que tem provocado desgastes físicos, mentais e manifestações emocionais como desânimo, desmotivação com o trabalho e desencanto com a sala de aula e com a profissão docente.

O presente trabalho é o resultado da análise de registros de aulas de Ciências, ministradas a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais. As aulas gravadas e transcritas são analisadas e interpretadas segundo a metodologia hermenêutica objetiva, desenvolvida pelo sociólogo alemão Ulrich Oevermann, procurando desvendar como se dão as relações estruturais de todos os elementos da aula e das interações da disciplina com o contexto escolar e social. Procuramos responder às seguintes perguntas: Que conhecimentos e que habilidades são produzidas nas aulas de ciências? Que relações sociais são produzidas e reproduzidas nessas aulas? Pode-se aferir, das aulas, que sentidos assume a disciplina na vida escolar dos alunos e na própria escola? No contexto das aulas de ciências, podemos identificar elementos esclarecedores da função da escola? Para a discussão do currículo revelado nas aulas, o aporte teórico foi buscado em dois campos: o do currículo e o da Teoria Crítica da Sociedade. Para o primeiro, nos valem dos estudos de Apple, Moreira, Silva, Goodson e Forquin; para o segundo, dos estudos de Adorno, Horkheimer, Oevermann, Pucci, Arruda, Duarte, Zuin, Nobre, Leo Maar e Vilela.

Este trabalho é resultado de pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Educação na PUC-Minas de Belo Horizonte e que teve como objetivo estudar o Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação de Minas Gerais. Esse curso funcionou no período de 1946 a 1969 e formava pessoal especialista de Educação para o Sistema Estadual de Ensino além de professores para o Curso Normal. Partimos da hipótese de que esse foi um curso relevante para a educação no Estado nesse período e buscamos conhecer sua dinâmica e sua importância, não só para quem vivenciou o curso, mas também para o sistema educacional mineiro. Recorremos a uma bibliografia de suporte que nos ajudasse a interpretar fatos relacionados ao período histórico em que o curso se insere, tendo em vista determinantes científicos, sociais, políticos econômicos da época, que influenciaram o campo educacional e orientaram a trajetória do curso. A par disso, procuramos estudar a produção escrita a que tivemos acesso e que trazem dados pertinentes ao objeto da pesquisa, além de documentos oficiais e do arquivo do Instituto de Educação de Minas Gerais; nos valem ainda de fontes orais. Todos esses recursos configuram a metodologia que traçamos para obtenção de informações necessárias à contextualização histórica do curso e à análise dos indicadores que nos conduziram pelos meandros da pesquisa. Essa investigação nos conduziu à confirmação de que esse foi um curso que teve significativa importância para a educação em Minas Gerais e levantou algumas questões a cerca da formação de profissionais para o ensino fundamental. Este estudo pretende ser uma contribuição à historiografia educacional mineira.

Esta pesquisa buscou verificar se e como a incorporação do laptop educacional, no uso 1:1 imersivo pelo aluno, contribui para que professores das séries iniciais do Ensino Fundamental inovem em suas práticas pedagógicas. Buscamos compreender se o professor de fato inova no fazer pedagógico quando dispõe de laptops educacionais e acesso à internet para uso permanente pelos alunos depois de uma formação em serviço para essa utilização. Realizamos o estudo de caso junto a uma professora que atua em uma escola pública de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, incluída no Projeto Um Computador por Aluno (UCA). O projeto UCA no Estado de Minas Gerais está sob a responsabilidade do grupo de pesquisa Tecnologias Digitais e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Na coleta de dados para a pesquisa foram realizadas observação de aulas, entrevistas semiestruturadas e análise documental. O estudo revelou ações que apontam indícios de mudança na prática da professora, que passou a fazer um uso inovador das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na sala de aula bem como em sua vida pessoal. Os resultados alcançados pela professora, embora não explorem ao máximo as possibilidades atuais das TDIC na aprendizagem, mostram-se significativos, uma vez que evidenciam a necessidade de atenção a vários aspectos relacionados à infraestrutura e ao suporte, os quais podem comprometer o êxito na realização de algumas atividades de aprendizagem. O estudo traz contribuições que podem ser úteis quando se busca introduzir ou ampliar o uso 1:1 de tecnologias móveis na educação.

O objetivo da pesquisa que originou esta dissertação foi investigar o currículo materializado na sala de aula da disciplina História em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais. O pressuposto para a pesquisa é que o currículo materializado traduziria o sentido do ensino da História na formação do cidadão pleno, ou seja, como o ensino de História favoreceria a realização da Bildung educar, ensinar e formar. Esta pesquisa tem como referências principais a Sociologia do Currículo, a Teoria Pedagógica, e a Teoria Crítica de Theodor Adorno. A metodologia utilizada foi a Hermenêutica Objetiva, um procedimento de pesquisa qualitativa e interpretativa desenvolvida pelo sociólogo Ulrich Oevermann que permitiu compreender a escola a partir da reconstituição da aula. A investigação apontou que o ensino de história na sala de aula não corrobora para a formação do sujeito pleno, emancipado e autônomo. A tríade educação, ensino e formação não se concretiza, uma vez que as análises evidenciaram a não aula de história e a negação do conhecimento histórico na sala de aula. A lida com o conhecimento histórico não se efetiva, devido primordialmente à falta de substrato teórico e à não organização do ambiente da sala de aula. Em vários momentos, a aula sustentada no senso comum, em informações equivocadas e reducionistas resulta na semiformação e na falta de reflexão crítica, impedindo a formação dos alunos enquanto sujeitos históricos.

Esta dissertação se inscreve na Linha de Pesquisa Educação Escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura, Eixo Temático Currículo: políticas e práticas do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tem como tema o Ensino Médio e os desafios enfrentados por essa etapa de ensino na construção de sua identidade e superação da dualidade estrutural que o acompanha historicamente. Mais especificamente, a pesquisa busca estabelecer as relações entre trabalho e empregabilidade no projeto curricular Reinventando o Ensino Médio (REM) da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que se efetivou no período de 2012 a 2014. São objetivos da pesquisa: Analisar como a estrutura curricular do REM da SEE/MG respondeu à questão: Para que servem as escolas? E investigar como o conceito de empregabilidade do projeto REM relaciona-se, ou não, com o conceito de trabalho como princípio educativo estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012). Para tanto, foi realizada pesquisa qualitativa teórica e empírica com utilização dos seguintes métodos e técnicas investigativas: revisão bibliográfica sobre o tema; análise documental em legislações sobre o Ensino Médio e o REM; entrevistas semiestruturadas com diretores educacionais, professores das áreas de empregabilidade, analistas do Núcleo de Apoio ao Reinventando o Ensino Médio e rodas de conversas com grupos de alunos que vivenciaram o REM. A dissertação tem como referências teóricas: Carlos Roberto Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Acácia Zeneida Kuenzer, Nora Krawczyk, Alice Casimiro Lopes, Marise Ramos e Dermeval Saviani, para a discussão sobre as políticas públicas em torno do Ensino Médio, trabalho e empregabilidade; Michael Apple, Michael Young e Paulo Freire, para as análises sobre currículo. A pesquisa concluiu sobre a indefinição da função social da escola de Ensino Médio; sobre como as políticas de performatividade, como o ENEM, ditam a função social das escolas de Ensino Médio para determinadas classes sociais e como a educação para o trabalho se estabelece como prioridade para outras; sobre como o currículo do REM apontou a empregabilidade como função social da escola, em contraposição ao conceito de trabalho como princípio educativo e formação humana integral, propostos pelas DCNEM/2012.

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar criticamente a legislação pertinente ao ensino de Arte do ensino fundamental da rede estadual de Minas Gerais, desde sua primeira Constituição até as leis vigentes em 2016, à luz da legislação federal concernente ao mesmo nível de ensino. Averigua se há (ou houve) disparidades da legislação estadual, desde sua primeira constituição até a legislação vigente quando do encerramento dessa pesquisa, em fevereiro de 2017, perante a legislação federal, referente ao ensino de Arte do ensino fundamental com foco nos anos finais. O estudo ainda busca apontar possíveis disparidades nos instrumentos legais estaduais analisados, tendo como referência os federais; listar e enumerar esses possíveis pontos de divergência entre as legislações utilizadas na análise, segundo sua data de publicação, se caracterizando, portanto pela abordagem qualitativa, realizada em meio documental. Para tanto faz uma breve retomada filosófica do ensino de Arte para posteriormente fazer uma análise histórica da educação e de seus contextos políticos e sociais, bem como uma revisão histórica do ensino de Arte. Aborda, ainda, os aspectos jurídico-administrativos e seus conceitos que figuram na base das definições legais das normas educacionais. Por fim, elenca e enumera as disparidades e incoerências de algumas das leis analisadas e com elas elabora um quadro síntese da legislação pertinente.

A presente pesquisa tem por objetivo compreender o processo de formação continuada de professores e suas implicações para o desenvolvimento humano de professores. Faz uma análise dos principais pressupostos teórico-metodológicos acerca da temática e se referencia na teoria histórico-cultural para a análise dos dados, bem como para a proposição de novos paradigmas para a análise dos processos de formação continuada de professores. Valoriza a análise dos processos que são desenvolvidos em ambiente escolar, com docentes vinculados ao ensino fundamental da rede pública estadual de Minas Gerais. Busca-se compreender a apreensão dos sentidos e a atribuição de significados produzidos pelos professores acerca da formação continuada realizada na escola em suas implicações para o desenvolvimento humano do profissional docente. Utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, de tipo exploratório e, como procedimento técnico o estudo de caso, cujos instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica, a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Alguns dados foram coletados em reuniões pedagógicas de formação continuada previstas na carga horária dos professores, nas quais foi possível analisar as mediações pedagógicas no processo formativo de professores propostas nas reuniões e suas implicações no cotidiano escolar através da ação docente. Foi observado como o processo formativo continuado se estabelece e relaciona com a vivência cotidiana dos professores, bem como quais as concepções e expectativas dos professores em relação a sua formação. Os sujeitos entrevistados foram professoras que atuam no ensino fundamental que ingressaram no magistério em períodos distintos. Os dados coletados foram analisados através dos núcleos de significação e analisados à luz do referencial teórico da perspectiva histórico-cultural. A análise empreendida retratou as apropriações e subjetivações, por meio dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos participantes da formação continuada e permitiu observar que as professoras percebem o espaço de formação continuada, como espaço de atualização, troca de saberes e participação coletiva. Além de destacar que esse espaço possibilita um olhar mais específico às questões da escola. No entanto, ressaltam que a proposta formativa da escola deve levar em consideração seus anseios e necessidades. Esperase que a realização desta pesquisa possa contribuir com as demais pesquisas na área de formação de professores, promovendo análises e reflexões acerca da formação continuada no próprio espaço escolar, qualificando as reuniões pedagógicas como propulsoras de desenvolvimento humano.

A inclusão escolar é um tema que gera muita polêmica e resistência entre os educadores, fato que pode ser visualizado tomando por base as ações segregativas ou de integração ainda comum e que nada auxiliam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Tomando esse entendimento e tendo por base a investigação do Desenvolvimento Humano na perspectiva da teoria Histórico Cultural, este trabalho tem como objetivo geral: analisar as relações de subjetivação da atuação docente no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. Para alcançar os objetivos propostos a pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual da cidade de Alfenas/MG, no horário de módulo dos professores dos dois turnos, tendo um total 28 participantes. A pesquisa é qualitativa e está embasada pelo método dialético, que tem por objeto de estudo o sujeito histórico, conta com pressupostos da pesquisa-intervenção. Foram utilizados como recursos: o questionário de caracterização do(s) participante(s); o complemento de frases, materialidades mediadoras e questões disparadoras. As informações foram gravadas e registradas no diário de campo e analisadas qualitativamente adotando a elaboração de um Núcleo de Significação, intitulado: “As tramas e os dramas da inclusão escolar”, deste núcleo quatro indicadores puderam ser contemplados sendo eles: o impacto da desigualdade social na relação família/escola; a inclusão como socialização versus a compensação e os encaminhamentos; a naturalização da representação da incapacidade docente versus a formação continuada para a atuação inclusiva e Inclusão como ação isolada docente versus compreensão institucional da defectologia. Como considerações finais, pudemos observar a importância da formação continuada no espaço em que os profissionais atuam, de modo a possibilitar a problematização das inquietações docentes frente a educação inclusiva juntamente com a equipe gestora, e através desses momentos de trocas e debates superar os mais diversos sentimentos frente aos alunos deficientes. Entendemos que é urgente a instauração de dinâmicas e processos dialógicos que possibilitem aos sujeitos posicionarem-se, discordarem, concordarem, refletirem, dentro de suas reais possibilidades de desenvolvimento nas esferas individuais e sociais, a respeito do cenário ao qual atuam.

Discutir os postulados da Educação Inclusiva é favorecer uma análise complexa da escola como espaço promissor de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em suas diferenças, nas diversas capacidades e singularidades, em diversos contextos. Frente ao exposto a pesquisa lança como objetivo geral - Compreender de que modo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural na formação docente favorecem a construção de práticas inclusivas. O estudo, com base na epistemologia qualitativa, ocorreu em uma escola estadual, localizada na área urbana do Município de Alfenas-MG, com a participação de 22 professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e do 6º ano do Ensino Fundamental II e 1 vice-diretora. Os instrumentos utilizados foram o questionário de caracterização e as materialidades mediadoras, como músicas, charges, textos e fotos. A coleta de dados ocorreu no 2º semestre de 2017, entre os meses de agosto e dezembro, quinzenalmente, durante 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, no momento da reunião pedagógica. O Plano de análise das informações realizou-se por meio do levantamento de pré-indicadores, dos indicadores e dos núcleos de significação, a saber: Desvelando o fracasso da escola x Empoderamento da escola; Representação da realidade x Possibilidades de enfrentamento; Educação Inclusiva x Educação “sem adjetivação”, que contemplam os elementos de significação expressos pelos participantes em relação aos diferentes aspectos abordados na pesquisa quanto à educação inclusiva. Como considerações finais, pode-se evidenciar que na análise dos sujeitos cabe à escola promover espaços de formação continuada, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para que o professor seja sujeito de suas ações e tenha condições reais de desenvolver o seu trabalho, o que demanda a apropriação de referenciais teóricos e metodológicos com base na compreensão histórica, social e, acima de tudo, relacional do processo de escolarização, no sentido de atender todos os alunos, indistintamente. A Psicologia Histórico-Cultural mostra-se efetiva na formação continuada para uma atuação essencialmente inclusiva, com foco nas realidades sociais, históricas, pedagógicas e relacionais estabelecidas com os alunos e suas diferenças e singularidades, não mais como forma de identificação e afastamento desses alunos, mas com ações profissionais comprometidas com o processo de desenvolvimento deles, a partir de um repertório pedagógico democrático.

Os resultados insatisfatórios da educação pública em avaliações como a do PISA, SAEB e a do SIMA VE são temas frequentes de reportagens apresentadas na mídia em geral. Entretanto, concomitante com a compreensão dos resultados e implicações dessas avaliações está a necessidade de aprimoramento das mesmas em face do novo papel assumido pela educação na formação do cidadão do novo milênio. Diversas propostas curriculares como aquelas patrocinadas pela American Association for the Advancement of Science (AAAS, 1990) e National Research Council (NRC, 1996, 2000), para o sistema educacional norte-americano, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), propostos a partir de demandas do MEC no Brasil, enfatizam que a educação em ciências deve oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem autêntica e significativa. A ideia central é que os estudantes aprendam não apenas os produtos da atividade científica, isto é, as leis, modelos, definições e teorias, mas também que aprendam sobre a ciência e a fazer ciência. Nesta pesquisa tentamos desenvolver uma metodologia que fosse capaz de avaliar aspectos do conhecimento procedimental geral de estudantes da rede pública no início do Ensino Médio. Um tipo de conhecimento que, segundo a literatura especializada, a metodologia de ensino por investigação é capaz de desenvolver. E por isso, esta pesquisa também se propôs a avaliar que tipo de dificuldades os estudantes de escolas da rede pública enfrentam para aprender ciências através de atividades investigativas. Para tal, elaboramos uma unidade de ensino que aborda diferentes aspectos da fase inicial de uma investigação científica, para criar situações contextualizadas que permitissem avaliar os estudantes em três momentos. Eles foram avaliados antes de iniciada a unidade, após o seu término e após o período de férias escolares. Participaram da pesquisa 67 estudantes matriculados regularmente no Ensino Médio da rede estadual de ensino de MO e dois professores de Física. Acreditamos que a metodologia desenvolvida tenha possibilitado a construção de uma imagem nítida do conhecimento procedimental geral dos estudantes e das suas dificuldades de aprendizado através do ensino por investigação. Os resultados indicam que os estudantes chegam ao Ensino Médio com um conhecimento procedimental bastante limitado, e indicam possibilidades e limitações para o planejamento de atividades de investigação voltados para a alfabetização científica ao longo do Ensino Médio.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar a prática docente de duas professoras em formação inicial de língua inglesa, participantes de um projeto de Educação Continuada, EDUCONLE, desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais, em relação a como elas abordam o ensino de gramática na sala de aula. A pesquisa buscou verificar a influência das experiências das informantes como aprendizes e professoras de língua estrangeira na maneira como elas conceptualizam gramática, e investigar se a experiência de prática docente oferecida pelo Projeto levou-as a refletir sobre o ensino de gramática em suas aulas e vislumbrar mudanças na construção de suas práticas. Primeiramente, foram analisadas as concepções das informantes sobre ensino/aprendizagem, gramática e ensino de gramática por meio das metáforas conceptuais construídas nos seus discursos. Para a análise das metáforas, foram coletadas narrativas escritas e orais. A segunda etapa consistiu em observações de aulas que forneceram dados sobre as ações pedagógicas das professoras, buscando verificar se elas abordavam ou não aspectos gramaticais nas suas aulas, como o faziam e quais os fatores que influenciavam suas decisões. Por fim, criou-se um espaço de sessões de reflexão - onde as professoras em formação refletiram e discutiram sobre as ações tomadas em sala de aula, promovendo, assim, uma ligação efetiva entre teoria e prática. Os resultados apontaram que as concepções construídas pelas professoras com base em suas experiências antes da graduação, durante a graduação e no projeto EDUCONLE interferiram nas ações e decisões em sala de aula, juntamente com outros fatores, tais como, conhecimento linguístico e metodológico, personalidade, e o grupo de alunos. As sessões de reflexão promoveram momentos de tensão que culminaram, na maioria das vezes, em reflexão e, conseqüentemente, na reconstrução da prática pedagógica por meio de propostas de mudança.

O objetivo principal deste estudo é investigar a relação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o nível de crescimento da aprendizagem dos seus alunos. A pesquisa foi desenvolvida em quatro estabelecimentos de ensino da rede Estadual de Belo Horizonte selecionados entre os participantes do projeto GERES, que é uma pesquisa de painel com desenho longitudinal que investiga o progresso na aprendizagem escolar de um mesmo grupo de alunos nos quatro anos iniciais do ensino fundamental. A partir da definição das escolas da amostra, utilizando o critério de valor agregado, a pesquisa foi organizada em mais três etapas. A primeira dessas foi a análise do PPP de cada escola com o objetivo de apreender informações acerca de sua elaboração, conteúdo, adequação aos pressupostos teóricos e diretrizes oficiais e capacidade de nortear as ações pedagógicas em sala de aula. Na segunda etapa foi aplicado um questionário contextual a uma amostra de professoras dos anos iniciais para levantar informações pertinentes à sua participação na elaboração do PPP da escola, seu conhecimento desse projeto e a utilização que faz dele na sala de aula. As informações contidas nos projetos e as respostas obtidas nos questionários foram relacionadas com o valor agregado da escola, permitindo verificar se o PPP pode auxiliar na explicação das diferenças, observadas entre as escolas, quanto ao progresso no nível de aprendizagem de seus alunos. Ao final da pesquisa conclui-se que os projetos são padronizados, que não estão de acordo com as sugestões para sua elaboração oferecidas pela Secretaria da Educação e não refletem as especificidades das escolas. Verificamos ainda que nas escolas da pesquisa não se detecta nenhuma relação entre o PPP e a aprendizagem dos alunos.

Este trabalho buscou identificar os saberes trocados entre professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Buscamos ainda caracterizar os momentos de troca desses saberes, estabelecer um diálogo entre os saberes docentes e as pesquisas científicas e organizar um repertório de saberes dessas professoras. Para atingir esses objetivos optamos por uma abordagem metodológica em três etapas: 1) inserção da pesquisadora no locus da pesquisa (estudo exploratório); 2) grupo focal e 3) tratamento e análise dos dados. Por meio da estratégia metodológica, reunimos oito professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em torno de situações-problema reais. Acreditamos ter criado um espaço de diálogo e trocas entre as professoras que nos possibilitou investigar alguns dos saberes docentes dessas profissionais. Os conceitos de saber e, mais especificamente, saberes docentes, centrais a esta pesquisa, foram embasados teoricamente nas pesquisas de Shulman (1986), Tardif (1991;2000 e 2002) e Gauthier (2006). A partir das elaborações desses autores, compreendemos o conceito de saber baseado na nacionalidade de natureza argumentativa, uma construção coletiva oriunda das trocas entre os agentes. As trocas foram caracterizadas enquanto partilhas, pois nem sempre a troca de saberes constitui um processo de mão dupla no qual sujeitos oferecem e recebem ajuda e conselhos. O tratamento dos dados deu origem às seguintes dimensões de análise: Organização do Tempo, Organização do Espaço, Organização da Interação entre professora e alunos; Transgressões e Incivilidades; e Ritmos Diferenciados. Em cada dimensão de análise, sistematizamos as falas das professoras, demonstramos que as estratégias de ensino foram validadas ou não por meio da argumentação das professoras, confrontamos as estratégias de ensino com pesquisa científica e, por meio desse processo, pudemos aproximar-nos dos docentes que fundamentaram e ampararam as trocas entre as professoras. Concluímos que a discussão sobre situações-problema provou criar um espaço rico para trocas entre professores. A construção dos saberes docentes é influenciada pelo contexto no qual as professoras trabalham e essas discutem estratégias de ensino que, por sua vez, são fundamentadas em saberes docentes. Esperamos que o diálogo estabelecido entre as estratégias de ensino e as pesquisas científicas possibilite a análise, a crítica e o enriquecimento do conjunto de saberes docentes.

A pesquisa analisa as lembranças de atuais professores/as sobre suas vidas nas escolas onde foram crianças, adolescentes e jovens alunos e alunas, posto que as mesmas, hoje guardadas em suas memórias, apresentam-se e perpassam suas formas de ser e de exercer a docência. Como sujeitos da pesquisa, escolhemos 15 professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte. As entrevistas ocorreram nos anos de 2007, 2008 e 2009, permitiram que esses profissionais buscassem suas lembranças de seus tempos pretéritos na escola. Como referenciais teóricos dialogamos com, entre outros autores, Maurice Halbwachs e Walter Benjamin, que discutem os conceitos de memória e experiência. Suas reflexões sobre a memória e a experiência nos permitem considerar, que em cada tempo os humanos encontram possibilidades de releitura e reconvocação das experiências vividas, e esse lembrar é mais ou menos associado aos acontecimentos aqui e agora. Supondo que os/as professores/as têm consigo lembranças de escolas, que reverberam em suas formas de realizar a docência, a investigação procura e escuta tais recordações, por meio da realização de quinze entrevistas narrativas individuais, de uma entrevista coletiva com quatro professoras, gravada, e da escrita narrativa de uma professora. Mediante tais procedimentos metodológicos e com um aporte qualitativo, sem qualquer pretensão de generalização ou de representatividade numérica, buscamos, com este estudo, desvelar o que foi significativo em suas vidas de crianças, adolescentes e jovens alunos e alunas. Por este caminho, no trabalho vivo com a memória, encontramos suas lembranças relativas às imagens, relações e convivências que tiveram com seus ex-professores e colegas de escola inscritos no contexto da arquitetura, dos lugares, dos fazeres, dos rituais e objetos que constituem o cotidiano e a cultura da escola e da sala de aula, entre outras de suas pretéritas vivências discentes, costuradas de afetos e sentimentos vários. Ora recordados como alegria e prazer, ora como dificuldades e pequenos sofrimentos, inscritos nos momentos e experiências revividos nas lembranças. Orientados pelos princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e da História Oral, em particular, o estudo procura compreender o que tais lembranças representame a sua importância nas experiências desses professores no presente, entendendo que o presente as convoca, ressignifica e atualiza. As narrativas dos professores investigados se remetem às décadas de 50 a 90, permitindo observar nas relações entre os docentes e discentes de então, mudanças nas práticas pedagógicas e condutas docentes em sala de aula, se comparadas ao presente. Encontramos também mudanças por parte dos estudantes, sobretudo nas relações e convivência com os professores do passado, trazidos à lembrança, seja quanto aos valores e princípios que as referenciam, seja em termos de maior proximidade ou de maior exercício crítico.

O trabalho tem como temática central a formação do educador de jovens e adultos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se expandido institucionalmente no país, merecendo maior atenção por parte dos órgãos governamentais. Porém, embora se expanda, ainda vem sendo desenvolvida por professores sem uma formação específica. Essa situação acarreta fragilidade na prática cotidiana desses profissionais, que desenvolvem o trabalho sem uma base de conhecimentos consistente na área da EJA. A proposta do estudo foi, então, investigar a formação de educadores de jovens e adultos, identificando os desafios que se interpõem na construção de sua profissionalidade docente em tal cenário educacional. Especificamente, pretendeu-se: investigar sobre a configuração da profissionalidade docente no contexto educacional da EJA; analisar a inserção profissional do educador de EJA; identificar desafios e possibilidades que permeiam o campo de atuação e de formação desses educadores; analisar o olhar desses educadores em relação à sua profissão e o impacto das referências experienciais deles no processo de sua construção profissional. As questões fundamentais do estudo foram: quem é o educador que trabalha com a EJA? Que formação ele traz para o desenvolvimento de seu trabalho? Como se dá sua inserção profissional na EJA? Que dificuldades e desafios encontra no desenvolvimento do trabalho? Que caminhos busca para o enfrentamento dos desafios? Que olhar tem sobre sua trajetória formativa? Para o embasamento teórico do estudo, foi desenvolvido um diálogo com alguns autores, que trouxeram importantes contribuições, essenciais à análise da questão, como Paulo Freire, Júlio Diniz-Pereira, Maria da Conceição Fonseca, Donald Schou, Marta Kohl de Oliveira, Maria Margarida Machado, Francisco Carlos Franco, Kenneth Zeichner, Claude Dubar, George Gaskell, dentre outros. Para atender aos objetivos propostos, foram escolhidos os seguintes procedimentos metodológicos: uma etapa de aplicação de questionários a vinte e cinco educadores de jovens e adultos, sendo um de cada estado, e uma etapa de entrevistas individuais em profundidade, feitas com oito educadores, selecionados entre os que responderam ao questionário, buscando um aprofundamento na história de inserção e de formação profissional desses educadores. Alguns resultados obtidos com a pesquisa foram: os educadores investigados têm formação diversificada e apresentam todos alguma Licenciatura, mas sem uma formação específica na EJA. Na ausência de recursos específicos para o trabalho, constroem uma didática diferenciada, considerando a especificidade dos educandos. Dentro de um ambiente profissional de falta de recursos, de apoio e de alternativas, mostram-se comprometidos com a causa, interessados em fazer um bom trabalho e buscar individualmente sua formação. Têm como características principais o engajamento e a resiliência: cercados por todo tipo de dificuldade em sua prática pedagógica, lidam com essas dificuldades de maneira a superá-las e tornam-se mais preparados profissionalmente a partir desse enfrentamento. Sua formação se dá, portanto, na vivência cotidiana, no enfrentamento das dificuldades que se interpõem à sua prática e na busca de alternativas para a superação dessas dificuldades. A construção de sua profissionalidade docente ocorre à medida que vivenciam a realidade específica da EJA e, a partir daí, criam alternativas de ação, utilizando-se dos recursos de que dispõem. Identifica-se entre eles a valorização da escuta e do acolhimento de seus educandos. Enfim, esses educadores não apenas criam alternativas de trabalho ou mesmo aprendem com suas próprias experiências, mas, principalmente, se inscrevem em uma tradição e tentam resgatar os laços com a educação popular, como tributários, continuadores e recriadores de uma tradição.

Este estudo tem por objetivo explicitar, na perspectiva histórica, os diferentes modos de inserção de mulheres na docência elementar, tomando como referência um grupo de professoras. No decorrer do século XIX, a presença de mulheres nessa ocupação foi gradativamente tornando-se mais significativa na província de Minas Gerais, à semelhança do que acontecia em outras províncias brasileiras e em outras nações ocidentais. Em Minas Gerais, de acordo com estudos recentes, a inserção de mulheres no magistério não parece coincidir com a interpretação corrente na historiografia, para a qual as mulheres foram autorizadas à docência pela via das Escolas Normais, espaço de formação docente instituído em maior escala por volta dos anos de 1880. Se não as Escolas Normais, o que autorizou a presença de mulheres nessa ocupação e como elaboraram as condições que as possibilitaram inserir-se na docência? Esta é a questão motivadora deste estudo. Com o intuito de respondê-la, procede-se ao acompanhamento das trajetórias de quatorze professoras que atuaram em diferentes momentos do século XIX na cidade de Sabará, importante região em Minas Gerais do período, e em seu entorno. Como estratégia privilegiada, busca-se desvelar a ambiência sobre a qual esse grupo se constituiu como professoras. As influências e pensamentos diversos do ambiente sociocultural, do trabalho, da literatura, da família e da Escola Normal, em graus distintos, apresentam-se neste estudo. Percebe-se que no decorrer do século XIX ocorreu a convergência de aspectos favoráveis à inserção de mulheres no magistério, como as redes de sociabilidades construídas e vivenciadas pelo grupo estudado, a ambiência social advinda da Igreja Católica, a ambiência da sala de aula - na medida em que algumas alunas ajudavam as professoras -, a imprensa e a Escola Normal. De forma mais destacada, apontam-se as influências construídas na própria ambiência familiar, constituindo o magistério como uma espécie de herança imaterial.

O objetivo desta dissertação é investigar o processo de profissionalização da docência em Minas Gerais no período compreendido entre 1871 e 1911. Procurou-se articular a produção da profissão docente com as políticas de governo reorganizadoras da escola primária criadas neste período, os conflitos vivenciados no cotidiano do trabalho e com o movimento de associativismo dos professores públicos primários, instaurado em Minas Gerais nos anos iniciais do período republicano. Para analisar a participação do Estado no processo de profissionalização da docência, houve o estudo das principais legislações do ensino criadas entre 1871 e 1911 e do impacto das reformas na reorganização do trabalho docente e na normatização e funcionamento das escolas primárias de Minas Gerais. Para além das políticas de governo, foram examinados os conflitos nas relações entre professores, governantes, políticos e comunidade local. Ressalte-se que, nesse período, as tensões escolares, causadas principalmente pelas precárias condições de trabalho, culminavam em diversos problemas para professores e gestores do ensino, como o abandono de cadeiras, fechamento de escolas, abertura de processos disciplinares, demissões, entre outros. Em algumas situações os conflitos escolares contribuíram para o surgimento ou agravamento de algumas doenças manifestadas pelos docentes na época, havendo inclusive o diagnóstico de algumas moléstias que tinham relação com doenças de fundo nervoso. Por outro lado, diante das mudanças ocorridas na organização das escolas primárias e das dificuldades encontradas no cotidiano escolar para o exercício da profissão. Os docentes buscaram formas para participar, juntamente com os governantes, do processo de normatização da instrução elementar e do trabalho docente. Assim, nos anos iniciais do período republicano, os professores começam a se organizar em associações profissionais, como a "União do Magistério Mineiro", criada em 1906, e o "Congresso dos Professores Públicos Primários de Minas Gerais" nos anos de 1909, 1910 e 1911. Diferentes fontes documentais foram consultadas nessa pesquisa: legislação, relatórios dos presidentes da Província e do Estado, jornais, dicionários, além da documentação que se encontra no Arquivo Público Mineiro (APM) referente à instrução pública, como relatórios de inspetores, cartas de professores, pedidos de licença e atos de presidentes e secretários do Interior sobre instrução pública. Conclui-se que o processo de profissionalização dos professores públicos primários em Minas Gerais foi constituído nas dinâmicas relacionais, sendo que os professores foram sujeitos do seu próprio fazer-se.

Esta pesquisa desenvolveu-se com professores de História em início de carreira que atuam na EJA, tendo, como objetivo central, compreender como eles constroem suas práticas pedagógicas e como percebem seus educandos e as especificidades dessa modalidade de ensino. Assim, a coleta de dados envolveu a observação em sala de aula e entrevista com quatro professores de História, com um a no máximo cinco anos de experiência docente que atuavam na modalidade presencial da Rede Estadual de Minas Gerais do município de Belo Horizonte. A escolha desses professores se deu devido a nossa formação acadêmica e à experiência anterior, como professora de História no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos desenvolvido na UFMG. Quanto aos resultados obtidos, verificamos que os docentes não receberam, durante a formação inicial, conhecimento a respeito dessa modalidade de ensino logo o primeiro contato com esse público deu-se no próprio espaço escolar. Assim, partindo da própria experiência e dos diálogos com docentes e/ou funcionários da escola onde trabalhavam construíram práticas que julgavam ser mais adequadas para seus alunos. Assim, eles não possuíam formação específica para atuar na EJA, portanto, os caminhos construídos em suas práticas e as percepções sobre essa modalidade e seus educandos se deram de maneiras distintas. Alguns, através da própria experiência, marcada por erros e acertos, buscaram construir práticas que se adequassem ao público distinto daquele do ensino regular; outros, porém, não conseguiram perceber as especificidades dessa modalidade de ensino transpondo práticas e materiais do ensino regular. Acreditamos que o trabalho traz contribuições para o campo na medida em que partindo de tais profissionais fazem e compreendem de sua ação, como busca mostrar essa pesquisa, pode-se procurar atender mais adequadamente as demandas da formação docente.

Este trabalho analisa a implementação de uma política pública no campo da formação de educadores/as para a diversidade realizado junto aos/as professores/as da educação básica. O objetivo geral foi analisar as recontextualizações construídas pelos/as educadores/as participantes do curso Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (GDE) da Rede de Educação para a Diversidade (Rede), promovido pelo Ministério da Educação em parceria com instituições públicas de ensino superior. O campo de pesquisa escolhido para a realização desta investigação foi a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Selecionou-se, dentre os oito municípios envolvidos no GDE/Unimontes, o município de Buritizeiro/MG. Pela própria natureza deste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa com análise documental dos seguintes instrumentos: Perfil de Entrada, Ambiente Virtual de Aprendizagem (Virtualmontes); bem como entrevistas com cinco professores/as formadores/as, quatro tutores/as, doze cursistas, além da Coordenadora de Tutoria. Partiu-se do pressuposto de que as políticas educacionais destinadas à formação de professores/as não são implementadas por meio de um processo linear, diretamente à prática, pois, tais políticas são fortemente influenciadas e recontextualizadas com base na cultura local das instituições, das pessoas envolvidas, nos recursos, nas histórias e nos compromissos locais. Verificou-se, entre a maioria dos/as cursistas, a solidificação de preconceitos já existentes. No entanto, observou-se também, por parte de alguns/mas, o início da desconstrução de algumas “verdades” consolidadas, fato considerado essencial para a busca de uma educação multiculturalmente comprometida.

Este trabalho de tese investigou a permanência e o abandono da docência em matemática, sob uma perspectiva da construção identitária dos sujeitos. Participaram desta pesquisa dois grupos de professores de matemática: um constituído por nove docentes que atuavam no magistério em escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte, e outro, formado por onze sujeitos que abandonaram a docência. Partiu-se do pressuposto de que os elementos que orientam as escolhas profissionais dos sujeitos estão associados às imagens que eles incorporam às suas identidades. Essas imagens referem-se a si mesmos, às suas funções, às suas práticas, às suas formações e às relações de ordem histórica (socioeconômico-culturalpolítico) na busca da construção de um sentido para a profissão. Por sua vez, tal busca de sentido para a profissão está intimamente vinculada à construção de identidades. Toma-se como principal orientação teórica as contribuições de Gee (2000) sobre identidade. Para este pesquisador, as pessoas são como são em função de seus posicionamentos nos diversos contextos sociais de que participam, e o processo de construção da identidade é dinâmico, sempre sujeito a mudanças. A pesquisa foi qualitativa e, para a produção dos dados, empregou-se a entrevista semiestruturada. Os dados foram apresentados a partir de narrativas construídas pelo pesquisador. Nessas narrativas interpretaram-se as experiências relatadas nas entrevistas em termos dos tipos de identidade propostos por Gee (2000): identidade natural; identidade institucional; identidade discursiva e identidade de afinidade, procurando relacioná-las ao fenômeno da permanência e do abandono da profissão docente entre os participantes da pesquisa. Para a maioria dos sujeitos-participantes foram as circunstâncias da vida que a direcionou para profissão docente. Os motivos que levavam os professores a sustentarem suas identidades institucionais permanecendo na profissão docente foram: vocação profissional, dificuldade de idealizar novas perspectivas profissionais, conquista de uma posição profissional, garantia de estabilidade empregatícia e o exercício de uma atividade rentável. Contudo, a sustentação dessa identidade na permanência da docência revelou-se, na maioria dos casos, sofrida em função de uma forte tensão entre as identidades institucional e discursiva desse grupo de professores. No caso do grupo dos ex-professores participantes, produziram-se evidências de que os principais motivos que os levaram a abandonar a docência foram as tensões vivenciadas entre suas identidades institucional e discursiva. As condições de trabalho que sustentavam as identidades institucionais desses ex-professores mostraram-se conflituosas com a prática profissional que eles gostariam de ou acreditavam que deveriam exercer. Como implicação pedagógica deste estudo recomenda-se uma abertura por parte das instituições de ensino para que os professores de matemática possam negociar suas identidades institucionais de modo a minimizar os efeitos das tensões aludidas em suas práticas profissionais.

Com o surgimento de programas e projetos de educação em tempo integral nas redes de ensino no Brasil na última década, impulsionado por mudanças na legislação educacional brasileira e por aportes financeiros e técnicos oferecidos pelo governo federal por meio do Programa Mais Educação, observou-se na escola a inserção de novos sujeitos docentes com perfis, formações e tarefas distintas daquelas promovidas tradicionalmente pelos professores. Esta investigação buscou, a partir do estudo sobre o Programa Escola Integrada (PEI) da rede municipal de Belo Horizonte e o Projeto Educação de Tempo Integral (PROETI) da rede estadual de Minas Gerais, conhecer o trabalho docente nas experiências de educação em tempo integral. Tentamos identificar o perfil dos profissionais envolvidos, analisar a organização do trabalho e conhecer as condições do trabalho docente no PROETI e no PEI. Buscamos ainda conhecer as concepções de educação integral de cada experiência e analisar as relações dos programas/projetos de educação em tempo integral com as políticas sociais atuais de combate à pobreza. Para tanto, foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas e levantamento documental, bem como observações em duas escolas da capital mineira, cada uma de uma rede de ensino, e seu respectivo programa/projeto e realizadas entrevistas semiestruturadas com a direção escolar, coordenação e docentes do PEI e PROETI. Como resultado, verificamos que as experiências, embora se baseiem na concepção de educação integral proposta por Anísio Teixeira com vistas à formação completa dos alunos, distanciam-se desse propósito ao adotar medidas diferentes quanto ao seu objeto. Enquanto o PROETI privilegia atividades de acompanhamento pedagógico visando ao bom desempenho escolar e à redução da reprovação dos alunos não deixando de lado a ampliação de oportunidades artísticas, esportivas e de lazer, o PEI destaca a formação pessoal e cultural dos alunos por meio da ampliação dos espaços educativos, de atividades diversificadas e da valorização dos saberes comunitários, o que reflete no quadro profissional e perfil dos sujeitos docentes de ambas as experiências. O primeiro conta com professores formados em pedagogia e educação física e o segundo com bolsistas universitários e agentes culturais (oficineiros da própria comunidade) sem exigências de formação prévia ou experiências docentes para ministrarem as atividades. Verificamos ainda que embora os programas e projetos de educação em tempo integral como o PROETI e o PEI sejam hoje importantes ferramentas de proteção e promoção social, posto que são direcionados primeiramente para crianças e adolescentes em maiores condições de vulnerabilidade social, apresentam muitos problemas e condições de trabalho pouco adequadas para o bom desempenho das atividades dos docentes e de acolhimento dos alunos.

A aprendizagem da docência é aspecto recorrente nos trabalhos sobre a etapa inicial do magistério. Não raro, entretanto, além de apenas tangenciar as discussões no âmbito da iniciação à docência, por vezes, percebemos que alguns elementos relativos a este processo são tomados de maneira pouco cautelosa pelos pesquisadores, apropriando-se deles como pressupostos, sem problematizá-los e sem situá-los mais amplamente no interior das atividades, contextos e condições de trabalho dos professores. Nesta pesquisa, buscando avançar na análise e compreensão dessa importante componente da iniciação à docência, nos questionamos sobre como se caracteriza e se desenvolve o processo de aprendizagem da docência no início da carreira, neste caso específico, de professores de Geografia. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas junto a nove docentes desse campo disciplinar com até seis anos de atividade profissional, egressos de três instituições – duas particulares e uma pública –, e atuantes em diferentes níveis e redes de ensino na região metropolitana de Belo Horizonte. Orientados por esses relatos, desenvolvemos a investigação por duas linhas mais amplas, identificando e analisando (1) aspectos mais centrados em suas trajetórias particulares de vida, escolarização e formação em nível superior e (2) fatores de natureza mais contextual, relacionados às suas experiências de inserção e de trabalho na escola, envolvendo, entre outros, o tipo de vínculo trabalhista e condições de trabalho e de formação nas escolas. O desenvolvimento desta investigação nos permitiu observar a existência de relações entre os modos de conceber a docência, a docência em Geografia e a escola e a aprendizagem profissional dos jovens professores. Além disso, foi possível identificar e discutir alguns dos objetos da aprendizagem da docência, assim como as fontes às quais recorrem esses professores e os processos por meio dos quais ocorrem tais aprendizagens. No âmbito dessa discussão, ressaltamos a centralidade do contato cotidiano com os alunos, sendo esses sujeitos os principais motivadores e –validadores– das referidas aprendizagens. Caminhando no sentido de elucidar, de maneira mais ampla os referidos objetos, fontes e processos da aprendizagem dos jovens professores, avançamos na discussão sobre as formas de inserção/recepção nas escolas e os contextos de trabalho. Fortes condicionantes das aprendizagens dos docentes iniciantes, percebemos que, as maneiras como são recebidos nas escolas e desenvolvem seu trabalho conduzem a um processo de aprendizagem profissional, não como desenvolvimento da autonomia e da criatividade, mas se aproximando de um processo de adaptação às estruturas, formas de organização e funcionamento predominantes nas escolas.

Esta dissertação analisa os contornos assumidos pelo trabalho docente quando este é confrontado com as tecnologias que combinam texto, arte gráfica, som, animação e vídeo, apresentadas ao usuário por um computador ou por outro recurso eletrônico. Especificamente, busca compreender como os professores de Geografia que atuam na Educação Básica assimilam essas tecnologias, incorporando-as à sua prática pedagógica e, sobretudo, o que essa assimilação revela sobre sua profissionalidade - conceito formalizado no campo da sociologia das profissões, e que tem prestado grande contribuição à reflexão dos problemas com que atualmente se defrontam as escolas e o fazer docente. Para isso, investiga as possíveis apropriações por parte desses professores dos recursos multimídia disponibilizados pelos espaços destinados à formação e divulgação científica, tomando como base o recurso audiovisual "Sertão Vivo", hipertexto que integrou, entre os anos de 2010/2013, a exposição Demasiado Humano, organizada e apresentada pelo Espaço do Conhecimento UFMG. Um dos museus pertencentes ao conjunto de espaços culturais denominado Circuito Cultural Praça da Liberdade, situado em Belo Horizonte, Minas Gerais, locus de realização da pesquisa. Nesse sentido, ao investigar em que medida as informações produzidas em diferentes domínios e territórios do saber podem conformar um conhecimento legítimo e relevante, capaz de assegurar a qualidade da abordagem geográfica, essa pesquisa busca contribuir para a discussão da valorização social do trabalho docente, em especial para o avanço dos processos de formação do professor, já que problematiza aspectos essenciais que interferem na dinâmica dessa profissão. Por meio de investigação empírica, de caráter qualitativo, essa realização nos permitiu obter dados colhidos em observações de minicursos destinados à formação docente, promovidos pelo referido museu na intenção de apresentar-lhes o audiovisual mencionado, e em entrevistas individuais com sete professores de Geografia que atuam no município de Belo Horizonte. As informações aí geradas foram posteriormente cotejadas com aquelas referendadas por uma pesquisa bibliográfica que focaliza esse campo de investigação. Assim, orientados pela metodologia de Análise de Conteúdo, construímos um conjunto de categorias para explicitar, com base nos objetivos traçados, os resultados alcançados. Estratégia que nos possibilitou verificar que o chamamento que recai sobre os docentes acerca da necessidade de se incorporar os produtos disponibilizados pelo avanço tecnológico à sua ação pedagógica esbarra em problemas que se constituem nas próprias características das práticas escolares e dos sistemas formalizados de ensino. O que reflete amplamente em suas ações cotidianas, já que se essa incorporação exige saberes que precisam ser aprendidos e apreendidos pelos professores, e depende também das condições materiais disponíveis para o exercício de seu trabalho. Dessa forma, constatou-se que a maneira pela qual esses professores compreendem os recursos multimídia, assim como os produtos tecnológicos que incorporam ao seu trabalho cotidiano, está intimamente relacionada ao modo como reagem às exigências postas para o exercício dessa profissão, cujo ofício é hoje referenciado pelos mais diferentes contextos. Uma constatação que nos leva a considerar quão importante é refletir sobre o significado da tecnologia, bem como do tratamento das informações geradas nos ambientes informatizados, o que requer um olhar cuidadoso por parte dos atores envolvidos no processo de formação docente.

Esta pesquisa teve por objetivo principal conhecer aspectos relacionados às condições do trabalho docente no contexto do Programa Reinventando o Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, iniciado em 2012 e suspenso em janeiro de 2015. Buscou-se descrever e interpretar as mudanças na organização do ensino médio com a implantação do Programa; investigar e analisar as condições de trabalho docente em escolas que participaram do Programa, em Belo Horizonte, em diferentes fases; contextualizar e interpretar a concepção dos sujeitos da pesquisa - diretores, coordenadores e docentes - em relação ao Programa. Para a apresentação da situação atual do ensino médio no País e em Minas Gerais, foi realizado um levantamento das estatísticas educacionais: matrículas segundo dependência administrativa, tipos de curso e aspectos gerais sobre os docentes. As hipóteses da pesquisa foram as seguintes: a implantação do Programa permite supor um processo de valorização do ensino médio, que redefine parte do currículo, criando disciplinas específicas organizadas em áreas de empregabilidade; que o Programa contribui para melhoria das condições do trabalho docente; que o Programa propicia maior interação dos docentes contribuindo para o trabalho coletivo, levando, ao mesmo tempo, a uma intensificação do trabalho docente. A legislação de âmbito nacional e estadual sobre o tema (leis, decretos, portarias e pareceres/resoluções), documentos e estudos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, complementados com a realização de entrevistas semiestruturadas junto aos treze sujeitos participantes - dirigentes estaduais, dirigentes escolares e docentes das denominadas áreas de empregabilidade, das duas escolas amostradas nesta pesquisa, se constituíram nas fontes da pesquisa. Ademais foram aplicados dois questionários somente aos docentes. Os dados permitiram concluir sobre a existência de uma visão crítica dos docentes e também de alguns respondentes em relação ao Programa, sobretudo em relação ao aumento da carga de trabalho, percebida como intensificação do trabalho sem o reconhecimento formal medido em termos de remuneração adequada à jornada exercida. Uma visão eficientista do Programa por parte de alguns dos entrevistados também foi evidenciada. Percebeu-se, por outro lado, a valorização do ensino médio, a melhoria de alguns aspectos das condições de trabalho docente com os recursos tecnológicos disponibilizados, bem como a necessidade de investimentos na formação dos docentes para assumirem as áreas de empregabilidade.

Os objetivos desta tese foram (1) investigar quais são os fatores associados à reprovação de alunas e alunos de 15 a 19 anos, matriculados na primeira série do Ensino Médio (EM) de escolas da rede estadual de educação do município de Ribeirão das Neves, MG, utilizando uma abordagem quanti-quali (pesquisa de métodos mistos), e (2) entender as motivações para o fracasso escolar e como mudar esse quadro, na visão das alunas e dos alunos, bem como das coordenações de série. Os dados quantitativos, de 2008, vêm da Pesquisa Jovem, conduzida pelo Cedeplar/UFMG, combinada com o Censo Escolar, enquanto os dados qualitativos, coletados em 2014, são provenientes de oito grupos focais com alunas e alunos matriculados na primeira série do EM em escolas estaduais de Ribeirão das Neves e entrevistas feitas com coordenadores nas mesmas escolas. Os resultados quantitativos apontam diferenciais por sexo nos fatores associados à reprovação na primeira série do EM. No caso dos estudantes do sexo masculino, os fatores que aumentam as chances de reprovação são (i) ter entre 16 e 19 anos (vis-à-vis ter 15 anos), (ii) fazer uso de bebida alcoólica, (iii) ter mãe com 5 ou mais anos de estudo e (iv) ter mãe não católica. Já os fatores protetivos à reprovação são (i) praticar esportes e (ii) avaliar as próprias notas como médias ou boas. Para as alunas, a chance de reprovação é maior entre (i) as que têm 16 anos, (ii) já foram reprovadas no Ensino Fundamental (EF), (iii) fazem uso de bebida alcoólica e (iv) têm mãe não católica ou sem religião. Os fatores protetivos, por sua vez, são (i) não ter ninguém participando da vida escolar delas, (ii) avaliar as próprias notas como boas, (iii) estar insatisfeita consigo mesma e (iv) ter mãe com 5 a 8 anos de estudo (vis-à-vis até 4 anos). Os resultados qualitativos revelam que o aluno reprovado é do sexo masculino, negro, sem religião, mora com a avó ou avô, tem irmãos/irmãs no domicílio, a família não participa da vida escolar, a mãe é evangélica/crente e tem EF incompleto. Este aluno estuda em escola pública de qualidade razoável a ruim, seus professores são também razoáveis a ruins e os colegas exercem má influência sobre ele. Sendo assim, é um aluno indisciplinado e que não se importa de ter sido reprovado. Ele joga futebol e sonha em ser jogador de futebol ou trabalhar no mundo do crime/tráfico. De modo geral, as razões apontadas pelos participantes dos grupos focais para o fracasso escolar foram a falta de interesse dos alunos, de participação das famílias, o trabalho, a gravidez e a dificuldade de transporte para ir e vir da escola. Além disso, mencionaram o bullying, o cansaço, as aulas chatas e ruins, os professores chatos e a violência. Para as coordenações, as razões incluem os atrativos que existem fora da escola, a distorção idade-série e a dificuldade do aluno do nono ano em se adaptar à primeira série do EM. Como sugestões para reversão do fracasso escolar, os grupos focais sugeriram uma postura mais rígida da escola, aulas de reforço escolar, professores que promovam aulas dinâmicas e interativas, maior número de atividade como excursões, melhoria na infraestrutura das escolas. Para as coordenações, deve haver uma maior atuação do Estado, melhorias salariais para os professores, maior empenho das escolas em aproximar as famílias das mesmas, desenvolver projetos e promover excursões. Preferir dormir a ir para a escola mostra que estar lá nem sempre vale a pena. Os resultados desta tese indicam que faltam ações do Estado, da escola, da família e dos alunos para melhorar da trajetória escolar das alunas e dos alunos do EM. Como se trata de uma população com vulnerabilidade social, o Estado e a escola têm que reforçar sua atuação. Se a escola não for uma prioridade para o Estado, dificilmente ela será para alunos, alunas e suas famílias.

Esta pesquisa buscou apreender e analisar a percepção de diretores de escolas estaduais de Minas Gerais sobre os efeitos do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) no contexto escolar. Partiu-se de estudos das reformas educacionais da década de 1990, realizadas em contextos geográficos, políticos, sociais, econômicos e culturais diferentes, no âmbito do Estado pós-burocrático, com o objetivo de buscar as especificidades, semelhanças e diferenças da experiência brasileira. Constatou-se a centralidade das avaliações educacionais como eixo estruturante dessas reformas e a defesa de que elas contribuem para a melhoria da qualidade da educação. Optou-se por realizar a pesquisa no estado de Minas Gerais por ser um dos pioneiros no campo da avaliação educacional, tendo consolidado uma dinâmica de trabalho na rede de ensino sustentada pela relação entre avaliação, planejamento e controle. A implantação de um programa de avaliação educacional no estado ocorreu em 1992, avançando para a criação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, no ano de 2000, sendo composto atualmente por três avaliações: Proeb, PROALFA e PAAE. A pesquisa priorizou o período denominado "Choque de Gestão" (2003-2014), com características do modelo de gestão New Public Management. A investigação adotou uma abordagem quali-quantitativa. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se questionários encaminhados de forma online para os diretores de todas as escolas públicas estaduais de Minas Gerais, com retorno de 26,7% dos questionários. Os dados foram organizados em categorias que melhor definissem o contexto escolar, escolhidas a partir da experiência da pesquisadora como professora e gestora de redes públicas de educação básica e referendadas em estudos de Tardif e Lessard (2012) e André (1992). A pesquisa mostrou que na percepção dos diretores as avaliações externas são relevantes para as escolas e que seus profissionais possuem uma compreensão satisfatória dos resultados e da escala de proficiência do Proeb. Com relação aos seus efeitos no contexto escolar detectou-se, que na percepção dos diretores: as avaliações apresentam aspectos positivos que atuam para melhorar o ensino, as avaliações internas da aprendizagem e o compromisso dos professores com o ensino e a aprendizagem; os professores ensinam, sobretudo, de acordo com a proposta curricular da SEE-MG, não ocorrendo diminuição do tempo destinado às outras dimensões da formação do educando; as avaliações não interferem de forma negativa nas práticas colaborativas entre os profissionais da escola. Mais da metade dos diretores não se sente pressionada pela SEE-MG e pelo Colegiado Escolar, mas reconhece que exerce algum tipo de pressão sobre os professores para que melhorem os resultados dos alunos e considera que o segmento de onde os professores sentem menos pressão é o dos pais. Verifica-se, ainda, a percepção de que as avaliações externas contribuíram para melhorar a participação da comunidade na escola.

Esta pesquisa teve como objetivo central abrir a caixa-preta de uma sequência didática com vistas a analisar a prática docente e a formação de um professor de Biologia utilizando como referencial teórico-analítico a Teoria Ator-Rede. Para isso investigamos um professor de Biologia da educação básica envolvido em projeto colaborativo de intervenção e pesquisa contemplado por um edital publicado por agências de fomento à investigação brasileiras (FAPEMIG/CAPES), que tinha como meta a produção e aplicação de sequências didáticas fundamentadas pela abordagem curricular Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e norteadas por questões sociotécnicas ou tecnocientíficas. Teoricamente situamos nosso trabalho em duas áreas de pesquisa da Educação: linhas investigativas que orientam as pesquisas sobre o uso de sequências didáticas e referenciais do campo de estudos da formação docente. Nesse sentido utilizamos o quadro teórico-analítico da Teoria Ator-rede, abordagem que trata as entidades como efeitos de relações, e que busca explorar a configuração e a reconfiguração dessas relações. Para a coleta de dados inspirados na etnometodologia latouriana, realizamos a observação participante durante o ano de 2014 em duas disciplinas: Biologia e Meio Ambiente e Recursos Naturais. Os dados gerados nesta pesquisa partiram de registros em áudio e vídeo, das anotações em sala de aula, de gravações e de anotações em caderno de campo. Na análise dos dados descrevemos episódios que se referem à produção e aplicação da primeira sequência didática intitulada “Estudos de Impacto Ambiental” que foi produzida pelo professor da educação básica e pelo grupo colaborativo. Os resultados do trabalho nos possibilitaram examinar quais competências, conhecimentos, saberes e aprendizados profissionais docentes emergiram e foram performados, uma vez que assumimos que estes são efeitos produzidos por meio das interações do professor com entidades humanas e não humanas imersas na rede sociomaterial propiciada pela sequência didática.

Esta dissertação apresenta estudo sobre as alterações ocorridas no plano de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais a partir de 2008, quando da promulgação da Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Tais alterações ocorreram de forma mais acentuada em 2010, quando da aprovação do Projeto de Lei estadual que instituiu o subsídio como forma de pagamento aos servidores da educação, além de implementar mudanças estruturais na carreira docente. No ano seguinte, em 2011, outro Projeto de Lei estadual originou o Sistema Unificado de Remuneração, promovendo assim o reposicionamento definitivo dos servidores na carreira e o pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional sob a forma definitiva de subsídio aos professores e especialistas, de forma parcelada, até 2015. A pesquisa foi realizada por meio de levantamento documental em arquivos disponíveis na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais e órgãos do Governo do Estado de Minas Gerais, além de entrevistas com atores envolvidos no processo de implementação do Piso Salarial Nacional na carreira dos docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo, por meio da qual concluiu-se que o Governo do Estado de Minas Gerais, ao implementar o Piso Salarial Nacional sob a forma de subsídio, promoveu mudanças expressivas na estrutura da carreira docente com a redução nos níveis de promoção e progressão; o fim da possibilidade de adquirir gratificações, benefícios ou vantagens decorrentes do tempo de serviço na carreira; além do reposicionamento dos servidores mais antigos para o início da carreira, gerando descontentamento, perda salarial e de garantias anteriormente instituídas.

O presente estudo investigou as possíveis influências da Prova Brasil na prática de professores do 9º ano do Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Para a sua realização, optou-se pela abordagem sócio histórica a fim de identificar nas interações sociais que correm no âmbito da escola, evidências empíricas que auxiliem no entendimento de concepções, sentidos e significados atribuídos pelos professores á avaliação externa. A metodologia do estudo envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo que se deu por meio de estudo de caso desenvolvido em duas escolas. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários, entrevistas e participação nas reuniões pedagógicas. O referencial teórico envolveu pesquisadores do campo das políticas públicas, avaliação educacional e prática docente, entre eles, destacam-se: Afonso (1999; 2009), Ball (2005; 2009) Bauer (2010), Bonamino (2002; 2012), Brooke (2008), Oliveira e Souza (2010. 2014), Gomes (2005; 2014; 2015), Melo (2002; 2008; 2009), Soligo (2010), entre outros. Os resultados indicam demandas de investimentos na formação em serviço, no cotidiano docente para apropriação pedagógica dos resultados da Prova Brasil, uma vez que se entende como fonte diagnóstica e formativa. Destacam-se ainda a emergência de maior articulação entre as práticas de ensino e as práticas de avaliação no âmbito da escola, pelos professores tendo em vista o protagonismo docente; a adoção de práticas inovadoras no processo de ensino das disciplinas curriculares, que promovam, conseqüentemente, melhoria no desempenho da escola e garantia do direito à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

O objetivo deste trabalho foi investigar o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), identificando as suas implicações nas práticas de ensino de História. Pretendeu-se analisar as concepções teórico-metodológicas de avaliação e de ensino-aprendizagem que norteiam o programa e os modos de uso de avaliação nas práticas docentes no Ensino Médio. Como procedimento metodológico foram adotadas a pesquisa bibliográfica, documental e de campo que envolveu a aplicação de questionários a professores de História, a observação do uso de avaliações, a análise de conteúdo de matrizes curriculares e de itens de teste de provas geradas pelo PAAE, e que são aplicadas nas escolas. Adotou-se como categoria de análise a abordagem sociológica da avaliação com base nas contribuições de Afonso (2009), na busca de interfaces no debate contemporâneo sobre a relação entre avaliação, currículo e trabalho docente. Nessa perspectiva, a avaliação torna-se campo privilegiado de investigação que permite a análise de nexos existentes nos sistemas e modelos de regulação estatal, nas modalidades vinculadas às concepções pedagógicas, contextos e conjunturas políticas e socioeconômicas. Os resultados indicam que o discurso das vantagens e benefícios promovidos pelos sistemas e programas de avaliação pautados no modelo de gestão educacional inspirado em *accountability*, tende a ocultar a complexidade intrínseca ao campo da didática, ao processo ensino-aprendizagem, em favor de concepções reducionistas de ensino, de viés tecnicista, desconsiderando a pluralidade de conceitos e a dimensão multifacetada do currículo e das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Especificamente em relação ao PAAE, observou-se uma contradição entre o anúncio do caráter inovador dos itens utilizados como recurso pedagógico e a presença hegemônica de questões tradicionais da disciplina de História. Evidenciouse que tal procedimento contribui para a manutenção de posturas conservadoras nas práticas de avaliação, em detrimento da modalidade formativa anunciada. A observação das práticas de uso do programa pelos professores demonstra que, como política pública, o PAAE não tem alcançado os resultados almejados pelos gestores e idealizadores. Observou-se ainda, a distância entre o dito e o feito sobre a concepção de avaliação formativa no Ensino Médio. O programa instaurou a cultura de testes padronizados, limitando a perspectiva curricular presente no Currículo Básico Comum (CBC) da disciplina de História.

O foco de discussões deste trabalho recai sobre as questões relacionadas aos modos de subjetivação do professor considerando o fazer docente inscrito em um modelo social diferente da modernidade. Entende-se, aqui, que existem diferentes formas da sociedade contemporânea "funcionar", se organizar, do sujeito se relacionar com o espaço e o tempo, portanto, novas formas de fazer laço social em uma sociedade considerada como "sociedade do espetáculo", consumista, instável e em constante recomeço. O objetivo central desta pesquisa é analisar os dizeres de professores, a fim de verificar quais são os seus modos de subjetivação diante da configuração da sociedade atual. Para o desenvolvimento da reflexão proposta, procura-se estabelecer diálogo com algumas teorias do discurso (PÊCHEUX, AUTHIER-REVUZ), em interface com os estudos da psicanálise de Freud e de Lacan. Os participantes da pesquisa, no total de sete, são professores que lecionam em segmentos diferentes, Ensino Fundamental e Médio, de uma escola da rede estadual de ensino localizada em um distrito da Zona da Mata de Minas Gerais. Para este estudo, tendo em vista o objetivo proposto, foram utilizados como dispositivos metodológicos de pesquisa - a entrevista semiestruturada e o encontro coletivo. A entrevista permitiu ao professor falar e refletir sobre si, sobre o seu fazer em sala de aula, sobre seus saberes, sobre ser professor na atualidade. Os encontros coletivos, outro momento da pesquisa, proporcionaram um espaço de circulação da palavra entre os participantes com intuito de interrogar as recorrências discursivas, as imagens cristalizadas a respeito da educação, da profissão docente. À luz das representações advindas dos dizeres dos professores, foi possível apreender vestígios de subjetivação, de singularidade. Assim, mesmo que os discursos da Educação na pós-modernidade atravessem os dizeres dos docentes, foi possível verificar que a posição subjetiva desses professores é constituída sob alguns aspectos sociais e históricos da modernidade. Conclui-se, então, que a tradição persiste na forma como esses professores lidam com a profissão e incide no modo como esses sujeitos se inscrevem e são inscritos na docência.

Esta pesquisa investiga como uma professora pedagoga com pouca experiência no Ensino de Ciências da Natureza (ECN) mobilizou saberes docentes de professora alfabetizadora para o ECN em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A partir de elementos da perspectiva etnográfica e dos estudos do discurso, analisamos registros em vídeo de um banco de dados composto por aulas de uma turma do primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino fundamental que foi acompanhada em aulas de Português e de Ciências ao longo de três anos. Concentramos nossas análises no primeiro semestre de aulas, já que este seria o momento em que se inicia a alfabetização e o letramento das crianças naquela escola e começa sua introdução nas Ciências. Por conseguinte, este período possibilitou descrever as ações da docente e descrever a mobilização de saberes para o ECN. A partir de análises preliminares dos vídeos e de discussões na literatura dos campos da formação docente e da análise do discurso de sala de aula, construímos três eixos analíticos que refletem peculiaridades da prática da docente em relação a: como a professora lida com a dúvida e com a possibilidade de múltiplas respostas; como a professora mobiliza a fala de seus estudantes em uma discussão; e como a professora lida com o erro e os acertos de seus alunos. Para analisar as ações da professora em relação a estes eixos, construímos casos expressivos em aulas de Português e de Ciências que tornam conspícuas as relações teóricas existentes entre suas ações e a mobilização de saberes docentes para o ECN. Ao contrastarmos as ações da docente em aulas das duas disciplinas identificamos ações da professora que evidenciam continuidades e rupturas em relação a sua prática em Português e Ciências. Nossos dados evidenciam o que a docente sabia e conseguia realizar nas aulas de Ciências, contrapondo uma perspectiva que enfatiza limitações destes profissionais no ECN. Nossos resultados indicam a importância de novas iniciativas que busquem compreender o que efetivamente as pedagogas sabem e como este saber possibilita ou não o ECN. Portanto, podem fornecer subsídios para iniciativas de formação inicial e continuada de professores.

Esta dissertação investiga as possíveis alterações no tempo de trabalho dos professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG). O recorte da presente pesquisa compreende os anos de 2012 a 2017, período da vigência de programas voltados à reformulação do ensino médio, como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Reinventando o Ensino Médio (REM), que subsidiaram a implantação da reforma do ensino médio através da Lei nº 13.415/2017. Buscou-se analisar, também, por meio de análise documental, como o tempo de trabalho dos professores é postulado pelo Banco Mundial. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada pesquisa bibliográfica seguida de pesquisa documental, que compreendeu documentos prescritivos, normativos (nacionais e de Minas Gerais) e informativos. Utilizou-se, também como fonte, dados secundários - de entrevistas e grupos focais realizados em pesquisas recentes vinculadas ao grupo Gestrado, a saber: Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil Fase II (2012 a 2015) e O Piso Salarial Profissional Nacional em Minas Gerais: Implicações sobre a Carreira, a Remuneração e a Representação Sindical Docente (apoiada pela FAPEMIG). O referencial teórico deste trabalho embasou-se em autores clássicos, como Marx, Gramsci e Thompson. Inferiu-se, a partir da análise da experiência implementada na REE/MG, que a proposta de reformulação do ensino médio, através da ampliação da carga horária, repercute na intensificação do trabalho docente, uma vez que tal ampliação não prevê a contratação de mais professores via concurso público. Outra fonte para a intensificação do trabalho docente identificada foi o acúmulo de disciplinas lecionadas por um mesmo professor, acarretando maiores exigências sobre o profissional. Percebeu-se, ademais, a ausência de discussão e enfrentamento, pelo sindicato da categoria, no que tange à questão da intensificação do trabalho docente na REE/MG.

Este trabalho teve como objetivo investigar o processo de reflexão do tutor no Projeto Veredas – Formação Superior de Professores em Serviço, destinado aos professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil das redes de ensino Estadual e Municipal, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Estudou a reflexão no contexto das atividades de orientação e avaliação da prática pedagógica dos professores cursistas, que se encontravam entre as atribuições dos tutores. Para tal, fundamentou-se nas idéias de John Dewey(1979) sobre as relações da reflexão com o processo educacional, expostas em seu livro Como Pensamos. Os sujeitos foram oito tutores da Agência de Formação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que atuaram no referido projeto de 2002 a 2005. Utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas para a coleta dos dados. A análise e interpretação dos mesmos foram realizadas pela análise do conteúdo através de categorizações temáticas. Os resultados indicaram que os tutores desenvolveram reflexões durante o processo de orientação e avaliação da prática pedagógica do cursista, além de refletirem sobre a sua prática de tutoria.

O presente trabalho se insere na temática sobre a formação continuada de professores. Trata-se de uma investigação do perfil dos professores de química do município de Juiz de Fora e dos fatores que foram relevantes na sua formação inicial e continuada, bem como em seu exercício profissional, de acordo com sua percepção. Nossos dados estão baseados em questionários respondidos por 35 professores de química em exercício no 2º semestre de 2010 e em entrevistas de 6 destes professores. Os dados quantitativos obtidos do questionário foram comparados com os dados de pesquisas nacionais visando comparar à situação do município de Juiz de Fora. As respostas discursivas do questionário e das entrevistas foram analisadas a partir de categorias emergentes. De acordo com os resultados, caracterizamos os professores analisados de acordo com o gênero, idade, formação básica, formação inicial, formação continuada e dedicação ao exercício profissional. Além disso, os resultados apontaram para uma construção do professor limitado à formação ambiental, tendo, assim, a formação inicial pouca contribuição, devido ao seu distanciamento da realidade e o estágio ocorrendo apenas como aplicação da teoria, carecendo de um trabalho conjunto entre professor do Ensino Superior, licenciando e professor da Educação Básica. Acreditamos que a formação do professor deva ser repensada, visando promover uma ruptura da formação ambiental, partindo da problematização desta para a construção do conhecimento dos futuros professores. Tal formação implica também na desvalorização da formação continuada na área de Ensino de Química, tendo como consequência uma limitação da atuação dos professores junto à comunidade científica na construção de conhecimento químico escolar.

Neste trabalho de pesquisa, procurar-se-á investigar a política de Avaliação de Desempenho dos professores da rede Estadual de Minas Gerais. Diretamente ligada às políticas de reforma do Estado, a Avaliação de Desempenho Docente aparece de forma mais representativa em Minas Gerais nos anos 1990, onde as várias transformações mundiais, com o surgimento de uma nova ordem chamada neoliberalismo, vão causar mudanças significativas no cenário educacional. Esta pesquisa procura, dentro de um contexto histórico, balizar a Avaliação de Desempenho na década de 1990, abordando a política “Minas aponta o caminho” e suas nuances no contexto escolar, até os dias atuais com o programa “Choque de Gestão” do atual governo do Estado de Minas Gerais. O trabalho objetiva conhecer de perto a organização do processo de Avaliação de Desempenho Docente em escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Juiz de Fora. Dentro da organização do processo, investiga como se dá a relação entre os profissionais envolvidos e se existe melhoria da qualidade de ensino devido à Avaliação Docente. Neste contexto, a qualidade de ensino e o trabalho docente estão relacionados à Avaliação de Desempenho docente não sofrendo grandes modificações devido a este processo. Dentro de uma pesquisa de cunho qualitativo, através de entrevistas, buscar-se-á conhecer a realidade deste processo no contexto escolar, procurando-se chegar aos objetivos traçados, respondendo os questionamentos inerentes ao tema em questão.

Este trabalho foi realizado a partir de entrevistas com professores de matemática da rede pública de ensino de Juiz de Fora (MG) e tem como proposta compreender a formação do professor em suas vivências na escola. Ou seja, mostrar o seu “tornar-se o que se é” numa perspectiva que se apóia no pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche. O sentido de formação considerado por esse autor como devir, é algo que nunca se conclui, é sempre processo. O devir é um “movimento”, uma trajetória que não possui um objetivo pré-determinado ou um ponto de chegada. O devir dá-se em conflitos, afetos, certezas e inseguranças; enfim, dá-se nas vivências do professor. O presente trabalho focará o olhar nas vivências no espaço escolar, que, aqui, a partir da perspectiva da cosmologia de Nietzsche é um espaço de múltiplas forças em um incessante movimento e de infinitas possibilidades. A investigação de campo desse trabalho foi realizada em dois movimentos distintos: No primeiro movimento da pesquisa, as narrativas dos professores entrevistados são organizadas em temáticas, elaboradas em diálogo com diversos autores. O segundo movimento da pesquisa surgiu de uma revisão metodológica, em que houve um aprofundamento na compreensão do enfoque narrativo da pesquisa. Os professores foram, então, entrevistados em grupo, resultando em um texto narrativo, que se aproxima a um formato de hipertexto. Com esses dois movimentos da investigação, a dissertação pretende, por um lado, abrir possibilidades para se produzir diferentes perspectivas acerca da “formação do professor de matemática” e, por outro lado, lançar uma compreensão sobre o processo de constituição da pesquisa e da pesquisadora.

O presente trabalho empreende um estudo acerca da formação de professores de matemática enquanto formação de experiência. Busca-se problematizar as noções de experiência e de reflexão presentes na literatura educacional sobre formação docente, principalmente, a teoria de professor reflexivo, ancoradas nas noções de profissional reflexivo de Schön e de saberes docentes necessários de Tardif, subsidiadas pela filosofia de John Dewey. Discutem-se as noções de conhecimento e de sujeito que subjazem a essas formulações teóricas. Para tanto, esta dissertação está organizada em cenários. O primeiro, denominado Marcas, traz noções de experiência comumente entendida nos ambientes escolares e descreve os fluxos envolvidos para a compreensão das noções de experiência e de formação no âmbito desta pesquisa. O cenário In vitro é composto por textos que buscam discutir as noções de experiência presentes nas teorias educacionais atuais sobre a formação de professor. Neste cenário são apresentados deslocamentos que visam a “desmontar” o território já cristalizado na formação de professores. Esses deslocamentos têm o objetivo de propor um alargamento das noções e possibilitar olhares outros sobre a dicotomia teoria e prática e sobre as noções de experiência, de reflexão, de conhecimento e de sujeito que dão suporte às teorias atuais de educação no campo da formação docente. O cenário In natura é composto por textos que têm por objetivo pensar a experiência de formação como atravessamento de “forças”, linhas de fuga às forças estabelecidas e como processo de invenção do professor. Nesse sentido, inicia-se uma discussão, acerca da experiência da escrita ou escrita da experiência como possibilidade de formação. O último cenário, Invenire, é composto pelas considerações finais.

Uma importante questão que vem recebendo a atenção de estudos na literatura de economia da educação se refere a identificação dos insumos relevantes para o aprendizado escolar das crianças e a possibilidade de implementação de políticas públicas que sejam efetivas. Em particular, os resultados de desempenho educacional decorrentes da qualidade do professor não são consensuais. Uma questão que ainda precisa ser melhor investigada é se um professor de boa qualidade afeta positivamente o desempenho escolar do aluno no decorrer do tempo. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo é identificar o impacto das contribuições dos professores para o aprendizado através da proficiência dos alunos de escolas públicas e privadas em municípios selecionados do Brasil. A partir dos microdados longitudinais do projeto GERES - Geração Escolar, que acompanhou o desempenho dos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental nos anos de 2005 a 2008 utilizou-se a Função de Produção Educacional (FPE) incluindo os efeitos fixos de alunos, professores e o match entre eles para detectar o efeito da qualidade observada do professor e buscar evitar o viés decorrente da omissão de variáveis sobre o resultado dos alunos. A relevância do formato longitudinal dos dados possibilita avaliar a evolução do aprendizado das crianças e utilizar hipóteses menos restritivas na estimação dos resultados. Esse tipo de especificação, até onde foi investigado, não foi utilizado na literatura empírica do efeito do professor na proficiência dos alunos. A partir dos resultados foi verificado que com o controle dos efeitos fixos, inclusive do match, questões como o professor possuir outro trabalho tem impacto negativo na proficiência de seus alunos. As variáveis como educação, experiência e renda são significativas para português e os resultados são coerentes. Já para matemática, essas mesmas variáveis não são significativas, indicando que as características não observadas, quando controladas são capazes de explicar as diferenças nas notas. Através dos coeficientes das dummies dos professores o aluno que muda do pior para o melhor professor em português pode sair do primeiro nível de aprendizagem e atingir o terceiro de acordo com a escala do GERES. O aluno que muda do pior para o melhor professor em matemática pode sair do primeiro nível de aprendizagem e ir para o quinto nível de acordo com a escala para esta proficiência.

A presente dissertação investiga o desenho da formação continuada ofertada pelo Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) aos professores regentes de turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental no estado de Minas Gerais, em Língua Portuguesa, com vistas a aprimorá-lo. Para procedermos à análise do desenho optamos pela metodologia qualitativa para obtenção e levantamento dos dados, realizando o estudo de documentos oficiais internos da SEE/MG utilizados para monitoramento e avaliação do Programa, análise de um total de três entrevistas semiestruturadas aplicadas à gestão do Programa e um estudo comparativo entre a formação continuada do PIP/ATC e a formação de professores do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), com o intuito de identificar os aspectos estruturais que caracterizam as duas propostas de formação, aproximações e distanciamentos. A questão central que norteou o trabalho foi: o desenho da formação continuada de professores ofertada pelo PIP/ATC favorece o empoderamento dos professores como construtores do próprio conhecimento e problematizadores de sua práxis e seu desenvolvimento profissional? Para tanto, buscou-se destacar a estrutura e conteúdo das capacitações do PIP, o monitoramento e acompanhamento pedagógico, realizado por equipes da SEE/MG e das SREs e analisar os materiais estruturados disponibilizados à luz dos autores que problematizam e estudam o tema formação de professores, suas imbricações, entraves e avanços. Os autores escolhidos para este diálogo, como Nóvoa (1997), Gatti (2009) e Imbérnon (2010), dentre outros, tratam dos aspectos que caracterizam o processo de formação continuada, que deve se fazer na conjugação da teoria com a prática pedagógica dos professores, num exercício de repensar, a cada momento, o currículo que se materializa nas escolas. O necessário aprofundamento do diálogo da teoria com a prática, a pouca presença de protagonismo do professor na condução de seu próprio desenvolvimento profissional e o desenho, mais voltado para a prescrição do que para a reflexão, formam uma importante triangulação para revisão desta formação. Não obstante, evidenciou-se que a atual proposta do PIP tem caráter prescritivo e instrucional, reservando um espaço excessivamente limitado para a ação reflexiva e dialógica dos professores com o Programa e entre si. Dessa forma, esse trabalho serviu de subsídio à propositura de um Plano de Intervenção Educacional em forma de projeto piloto de formação continuada de professores a ser implementado em uma escola da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, para o aprimoramento da formação continuada oferecida pelo PIP/ATC. Este projeto terá dois formatos, em dois momentos. No primeiro, o projeto terá como propósito estimular na escola a constituição de grupos de desenvolvimento profissional para estudo, debate, análise e elaboração de propostas de práticas pedagógicas em que o protagonismo e a autonomia do professor sejam evidenciados, valorizados e compartilhados entre seus pares. Em seu segundo momento, ancorado nas possibilidades da utilização das TICs, terá como objetivo instrumentalizar o professor no conhecimento da legislação educacional do estado de Minas Gerais e da proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação.

A formação profissional é uma etapa de evolução na caminhada de muitos, nesse mundo repleto de diferenças, especialidades, necessidades e objetivos. Os professores podem ser considerados os principais profissionais dessa construção humana, pois têm a responsabilidade de participar da formação de novos indivíduos, de novos profissionais. Aqueles formados na área de Educação Física deveriam compreender com maior profundidade as possibilidades de suas atuações com o intuito de buscar maneiras mais eficientes de exercer a verdadeira função de suas ações profissionais, especialmente, quando são dirigidos a desenvolver sua profissão junto daqueles que estão construindo seu perfil humano. Compreender um pouco melhor os currículos dos cursos que formam professores, de Educação Física, é um dos meios de entendermos com maior embasamento como se dá suas práticas pedagógicas na formação humana e de novos professores. Esse estudo investigou, por meio de uma abordagem qualitativa, o delineamento da formação de licenciados em Educação Física, no estado de Minas Gerais, utilizando como método de pesquisa o Paradigma Indiciário. O Paradigma Indiciário que tem como objetivo buscar indícios que podem por vezes passar despercebidos em análises de pesquisas, por não se enquadrarem em padrões ou prioridades quantitativas dos dados. Entretanto, tais indícios são significativos na análise dos fenômenos investigados podendo contribuir positiva ou negativamente no entendimento do objeto de estudo. Assim, identificamos indícios que representam diferenciais na formação desse profissional, podendo estes serem positivos ou negativos na futura atuação dos professores. Com análise de matrizes curriculares dos cursos e das opiniões dos coordenadores relacionamos os dados dessa formação profissional com as diretrizes que norteiam a formação do perfil do professor de Educação Física. Verificamos que o currículo tradicional muitas vezes não caminha junto aos indícios do currículo oculto, pois a construção das estruturas curriculares não é representada na fala dos gestores dos cursos com a mesma precisão de competências e qualidades profissionais exigidas nessa formação, principalmente quando são tratadas as características fundamentais da formação de um professor: as questões didático-pedagógicas. As justificativas para uma boa formação se respaldam na qualidade e titulação dos grupos de professores, bem como do cumprimento das exigências de organização e construção curricular advindas dos órgãos que autorizam a abertura e o funcionamento desses cursos. Sabemos que a análise documental e a interpretação das opiniões dos coordenadores não remete a nós a propriedade de afirmarmos que tal formação profissional esteja efetivamente carente de características de um professor formador, contrário às críticas de um professor transmissivo. Mas, entendemos também, que é por meio do currículo que diretrizes são seguidas para a garantia de uma formação profissional mais competente e satisfatória aos entraves do contexto de atuação. Desta maneira, entendemos que discutir a formação profissional dos professores de Educação Física é fundamental para que mudanças efetivas possam ser conseguidas na elaboração de diretrizes mais coesas e de ações mais qualificadas a serem desenvolvidas junto a esses futuros profissionais.

A presente pesquisa buscou investigar se a experiência de ministrar aulas para alunos em privação de liberdade, no cenário da educação escolar de uma instituição prisional do estado de Minas Gerais, pode influenciar no processo de constituição da identidade profissional docente. Embora a educação escolar nos presídios não seja fato recente na história das instituições prisionais brasileiras, ainda é uma das áreas mais negligenciadas e marginalizadas pelas políticas públicas e pela própria educação universitária, principalmente no que se refere à pessoa do professor. A pesquisa se justifica na necessidade de fomentar estudos que ofereçam suporte teórico e reflexivo em torno da educação escolar ministrada nas instituições prisionais e, sobretudo, em relação à constituição da identidade de professores que atuam nesse campo tão específico da realidade educacional. A opção metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa apoia-se no modelo qualitativo, utilizando-se de investigações em campo e do estudo de referenciais teóricos para alcançar os objetivos propostos. A pesquisa contou com a participação voluntária de cinco professores da educação escolar de uma instituição prisional e uma entrevista com a diretora da escola desse espaço de aprisionamento. Para tanto, utilizamos como instrumentos de coleta de dados: entrevistas abertas (gravadas em áudio) e diário de campo. O material qualitativo extraído das entrevistas com os professores foi primeiramente submetido à técnica de análise de conteúdo temática. Em seguida, os resultados obtidos nesse primeiro procedimento foram cruzados e complementados com as informações obtidas por meio da entrevista com a diretora da escola e as observações registradas no diário de campo, utilizando para isso o método de triangulação de dados. Os resultados apontam que as singularidades encontradas no campo da educação escolar da unidade prisional pesquisada podem efetuar transformações significativas na identidade profissional de professores que atuam profissionalmente nessa realidade, uma vez que suas especificidades (institucionais, sociais, morais e éticas) superam os desafios tradicionais da educação escolar não institucionalizada em unidades prisionais. Nesse sentido, buscando responder o objetivo geral desta pesquisa, destacamos, subsidiados nos procedimentos metodológicos de análise de dados, três temas que contemplam o processo de constituição da identidade profissional dos professores da instituição prisional pesquisada. Na primeira unidade temática, “Relação professor/aluno”, descrevemos como a relação direta com o aluno em privação de liberdade, no âmbito da instituição prisional, pode influenciar na maneira pela qual o professor constitui sua autoimagem, autoestima e realização profissional. Na segunda unidade temática, “Identidade para o outro e sentimento de incompreensão”, salientamos como os professores se sentem desvalorizados e marginalizados em relação à representação social feita pela mídia e pelas pessoas que desconhecem o trabalho docente em escolas de unidades prisionais. Na terceira unidade temática, “Especificidades do perfil docente”, enfatizamos como os elementos e as especificidades da prática docente no microuniverso das unidades prisionais podem imprimir sobre a identidade profissional docente qualidades e experiências que frequentemente não são observadas em outras instituições escolares, tornando-os profissionais com características e modos peculiares na Educação de Jovens e Adultos. Em uma sociedade em que as minorias ainda são silenciadas pela mídia, pelo anonimato, por preconceitos históricos e pela falta de expressão, buscamos nessa pesquisa dar voz aos professores atores da educação escolar dessa unidade prisional, enfatizando, a importância e a responsabilidade da universidade e das políticas públicas de ensino de se investir em uma reforma educacional, incluindo os professores e seus saberes no sentido de construir novos e democráticos modelos de ensino no interior das instituições prisionais, onde ainda vigora a velha lógica opressora e totalitária desde os primórdios do cárcere.

A partir de uma perspectiva histórica, pode-se notar a difícil trajetória dos Surdos na construção de seus movimentos sociais devido à cristalização de um ideal criado por ouvintes. Embora com direitos previstos por Lei, frequentemente temos a marginalização linguístico-educacional da sociedade Surda, a qual sofre preconceitos e, conseqüentemente, exclusão. Neste trabalho, portanto, cumpre mencionar os aspectos relativos à inclusão educacional das pessoas Surdas a fim de expandir a participação desse grupo dentro do processo educativo, através da quebra de paradigmas. A pesquisa retrata os aspectos relativos ao ensino de Química, verificando como esse se encontra na rede pública estadual, nas escolas de Ensino Médio regular, da zona urbana de Juiz de Fora – MG, relacionando-se os três grupos envolvidos para concretização de uma educação inclusiva: os professores, os intérpretes e os alunos Surdos. A partir de suas vivências, concepções e perspectivas, busca diagnosticar as possíveis relações dentro da realidade social, política e histórica para as variáveis geradas no campo educacional. Um levantamento realizado em 2013 totalizou 34 escolas, situadas em 27 bairros. Todos os professores de Química e intérpretes receberam um questionário fechado e, com os alunos Surdos presentes nessas instituições, foi realizada uma entrevista em Português e em Libras, de acordo com suas necessidades. Obteve-se um retorno de 29 professores, 6 intérpretes e 6 alunos. A realização desse estudo teve o caráter de pesquisa exploratória e descritiva, a partir do método indutivo e, para a interpretação dos dados, foi utilizado o software estatístico SPSS - Statistical Package for Social Sciences. Os dados da pesquisa tiveram uma abordagem qualitativa, com a discussão voltada para a análise de conteúdo. Há uma necessidade de aproximação social, cultural e linguística de pessoas ouvintes com pessoas Surdas na sala de aula, a partir da construção de relações alunos x professor x intérprete. Por isso, em um segundo momento da pesquisa, houve um estudo sobre as metodologias de ensino alternativas que podem ser utilizadas e/ou desenvolvidas, respeitando as individualidades dos alunos, intentando aproximar essas formas de ensino com a realidade que esses encontram, permitindo uma visão consciente de mundo. Nessa conjectura, o projeto retrata o Espaço não Escolar, a Experimentação e a Tecnologia de Informação como sugestões de estratégias de ensino que valorizam os aspectos visuais e buscam dar suporte cognitivo na interação sujeito-objeto. Nesta dissertação, buscou-se também ressaltar a importância da formação inicial e continuada de professores para que, posteriormente, ofereçam um ensino inclusivo de qualidade, além de promover uma reflexão sobre a importância de pesquisas educacionais no ensino de Química, tendo em vista as políticas que promovem a inclusão e integração dos Surdos no Letramento Científico.

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que tem como objetivo o estudo da circulação do gênero relatório científico com vista à elaboração de um modelo didático do gênero (MDG) para uma turma de uma escola da rede estadual da cidade de Bicas-Minas Gerais, a partir da análise de diversos modelos de relatórios que circulam na escola nos eventos, nos manuais didáticos e nas tarefas solicitadas pelos professores. A pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que concebe a linguagem como uma atividade social, discursiva e interativa (BRONCKART, 2009, 2006a). Nessa teoria, a inserção do aluno em práticas de linguagem reais por meio do trabalho sistemático com gêneros textuais é capaz de transformar tanto a atividade de ensino e aprendizagem quanto os participantes envolvidos no processo de transposição didática, de modo que os alunos ganham, ao longo da escolarização, autonomia para agir socialmente por meio da linguagem. Além disso, pautamos nosso estudo nas teorias dos Letramentos Múltiplos, principalmente nas obras de Street (1984, 2014), Rojo (2009, 2010, 2012, 2015), bem como dos estudos de Letramento Científico, nas obras de Martins (2010) e Mota-Roth (2009). Para realizar nosso trabalho, a metodologia utilizada foi o estudo exploratório, por ser uma proposta de investigação que articula o estudo bibliográfico de um tema genérico, no caso a circulação do gênero relatório científico nessa escola, com base em análise dos modelos reais de relatórios científicos, observações e entrevistas. Inicialmente, foi feita uma entrevista semiestruturada com os cinco professores que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências a fim de analisar a pertinência do estudo do relatório para essa comunidade escolar. Em seguida, fizemos busca por relatórios que circulam na escola, nas atividades vinculadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências, e em manuais didáticos das mesmas disciplinas, adotados pela escola. Os dados mostram que a) a escola é um local propício de circulação do discurso científico e, assim, do relatório científico, considerando um evento que ocorre anualmente na escola e as atividades no laboratório; b) os professores admitem a necessidade de ensino sistematizado do gênero para o bom desempenho dos alunos nas atividades requeridas na escola; c) os professores de Língua Portuguesa e Ciências admitem dificuldades dos alunos em leitura e escrita, admitem a necessidade de trabalho interdisciplinar, mas não o realizam; d) alguns manuais analisados trazem modelos de relatórios diferentes daqueles praticados na escola. Assim, elencamos, sob a mediação de um dispositivo didático, as dimensões ensináveis do gênero, cuja função é auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do relatório científico. Apesar de o discurso científico estar presente no ambiente escolar observado, percebemos certa desarticulação entre disciplinas e falta de consenso sobre a produção do gênero relatório científico, de modo que construímos um modelo didático do gênero relatório científico como ferramenta para auxiliar os docentes no desenvolvimento das capacidades dos alunos, conforme proposta do ISD.

Este trabalho oferece contribuições sócio-filosóficas da Psicanálise para a discussão de impactos da contemporaneidade nas escolas e na educação. Educar se dá pela dessimetria, pela suposição de ausência da liberdade e pela valorização do laço social, da coletividade. O ato de educar, portanto, caminha na direção contrária aos valores da sociedade de consumo da atualidade, quais sejam a defesa da liberdade individual, a luta pela igualdade entre os homens, e a desvalorização de atitudes comunitárias. Há sinais visíveis de falência da concepção de educação neste tempo histórico atual, pois se conta com a perda do poder da palavra e a dificuldade de transmissão. Ocorre hoje o declínio do Nome-do-Pai, termo criado pela Psicanálise e que representa o significante paterno que incorpora as leis civis tornando-as simbólicas no processo de constituição da subjetividade. As alterações sociais iniciadas com a modernidade promovem mudanças nesse processo, já que estamos inseridos num cenário de ascensão da cultura do individualismo e da lógica da ciência dominante. Na escola, o conhecimento construído se deslocou de “um” saber do professor, com suavência de sujeito, para “o” saber da ciência dominante, através de recursos como livros e instrumentos científicos, e a busca incansável de novas informações a descartar anteriores evidências com relação a diferentes assuntos. Na família, há cada vez mais pais que não desejam se contrapor às solicitações de seus filhos, a fim de evitarem o conflito, seja porque não sabem mais como sair dele, seja porque já não querem o desgaste que a oposição traz. Tanto a insegurança quanto a omissão dos agentes educacionais, no exercício da atribuição que possuem, emergem dessa nova sociedade. As características da atualidade e seus impactos sobre as relações humanas, portanto, chegam às escolas e à tarefa de educar. A partir de uma pesquisa de campo em duas escolas da cidade de Juiz de Fora, pais de alunos revelam os desafios atuais para o exercício da função educativa, coordenadores pedagógicos e professores revelam as dificuldades atuais de trabalho com o conhecimento escolar, e alunos falam de seus sentimentos com relação aos professores, à escola e à sociedade contemporânea. Nessas escolas pesquisadas, a descaracterização do professor como instância de saber se reflete no trabalho diário: professores dizem sobre a dificuldade de ensinar e alunos dizem sobre a dificuldade em aprenderem e o desinteresse do professor pela escola. A principal queixa de todos os participantes da escola é a da dificuldade de transmissão, sintoma contemporâneo, mais denunciado até do que a indisciplina ou a violência escolar. Algumas leituras de FREUD (1913; 1920; 1925; 1927; 1930) que falam do mal-estar na cultura moderna, e LACAN (1970; 2002), quando retrata dinâmica dos quatro discursos presentes nos laços sociais, são realizadas, juntamente com a contribuição de textos de autores estrangeiros como ARENDT (1972), BAUMAN (1998; 2000), GIDDENS (1999; 2000), MELMAN (2003) e LEBRUN (2003; 2004), e nacionais como MRECH (2005), KUPFER (1999; 2005) e PEREIRA (2005; 2006).

Essa dissertação busca analisar a formação de professores no contexto da nova sociabilidade capitalista a partir de uma política específica de aceleração da aprendizagem discente implementada no Estado de Minas Gerais – Programa “Acelerar Para Vencer” (PAV). O objetivo é compreender de que maneira os princípios e estratégias do PAV, implementado em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG), corroboram com os pressupostos da mundialização do capital, de uma nova forma de ser, pensar e agir capitalista. A questão norteadora dessa pesquisa é: Como o Programa mineiro de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer" (PAV) se insere na política de formação de professores, considerando o contexto de reforma estatal em Minas Gerais. Nesse sentido, busquei a partir da seguinte questão analisar esse movimento com base no método materialismo histórico dialético, realizando uma pesquisa documental para levantar alguns aspectos essenciais desde a década de 1990, permitindo a compreensão da conjuntura educacional atual. Faz-se necessário entender diante desse panorama, como a formação de professores é realizada frente a exigência de sucesso nas políticas educacionais focalizadas como o PAV, elevando a tão exigida qualidade educacional. Nesse sentido, a formação compensatória, técnica e em larga escala, que engloba a aquisição de novos valores, de competências e habilidades pontuais, se torna essencial e suficiente para solucionar lacunas históricas da educação, formando o professor de “novo tipo”, moldado a essa nova sociabilidade capitalista. Isto posto, vemos que essa formação é voltada a uma perspectiva tecnicista, pragmática, gerencial, de acordo com os pressupostos do neoliberalismo da terceira via. É importante enfatizar que essas ações se remetem ao modelo empresarial que foi reportado à educação, preparando seus alunos exclusivamente ao trabalho simples, constituindo assim o mercado de trabalho, alavancando o desenvolvimento do país, e a economia mundial.

Essa tese germina em sets de filmagens, salas de cinema e de aulas. O incômodo com a má distribuição da intensa produção de filmes documentários é fertilizante para ela. Ao brotar encontra a formação de professores como terra fértil. Assim, seus galhos se lançam a investigar que sentidos são construídos por professores em formação quando expostos a filmes documentários. Sua copa frondosa cobre dois trabalhos com cinema na Faculdade de Educação da UFJF e suas flores têm cheiro de gente e encontros filtrados pela teoria histórico cultural. Os frutos (tese+documentário de curta metragem) que floresceram no verão do ano de 2015, precisam ser provados para dizerem sabores. Sirvam-se!

O objetivo principal desta dissertação é investigar a interação aluno-aluno na ausência do professor. Como objetivo secundário, buscou-se observar como esses alunos recepcionam atividades do processo de letramento digital com estrutura adequada para o ensino de novas tecnologias. Os dados foram gerados durante uma oficina de produção audiovisual ministrada pelo pesquisador em uma escola pública estadual de Minas Gerais, através do programa Reinventando o Ensino Médio. A metodologia utilizada, que teve como ferramenta a Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, SCHEGLOFF E JEFFERSON, 1974;2003), foi mista. Como resultado, foi possível perceber que, na ausência do docente, a assimetria estabeleceu-se na medida em que os estudantes assumiram para si a função de animar (DABÈNE, 1984), que comumente é prerrogativa do educador.

A presente dissertação de mestrado integra o macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula” (FAPEMIG CHE-APQ-01864-12), coordenado pela Profa. Dra. Neusa Salim Miranda e vinculado à linha de pesquisa “Linguística e Ensino de Língua” do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF. O objetivo principal desse macroprojeto é o de investigar as práticas de sucesso ou fracasso no ensino de língua materna. Este trabalho dissertativo possui o objetivo de contribuir com essa discussão a partir do estudo das práticas de sucesso no ensino de Língua Portuguesa do ponto de vista docente. O cenário investigativo estudado constitui-se de quinze professores de língua materna de oito escolas da rede estadual de ensino de Muriaé/MG. Esta pesquisa elegeu como metodologia o estudo de caso (YIN, 2001) em uma abordagem mista, adotando procedimentos analíticos quantitativos e qualitativos (MASON, 2006). As escolhas teóricas centram-se nas contribuições da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; FELDMAN, 2006; GEERAERS & CUYCKENS, 2007; CROFT & CRUSE, 2004; SALOMÃO, 2012) e em seu principal modelo semântico: a Semântica de Frames (FILLMORE, 1971, 1982, 1895, 2007; RUPPENHOFER et al, 2010; SALOMÃO, 2009; MOREIRA & SALOMÃO, 2013). Deriva deste modelo a plataforma lexicográfica FrameNet (www.framenet.icsi.berkeley.edu), fundamental para o embasamento metodológico desta pesquisa. Como se trata de um projeto híbrido – Linguística e Educação –, contribuições advindas de diversos campos científicos são de suma importância para fundamentar um exercício hermenêutico consistente dos dados. Valemo-nos, assim, da Sociologia (BAUMAN, 2007, 2008; SOUZA, 2011; FREITAS, 2011), da Educação (PRAIRAT, 2011; LIBÂNEO, 2002; BIRGIN, s/d); da Antropologia cognitiva de Tomasello (2003); da Linguística Aplicada (MIRANDA, 2005); da Teoria de Gêneros (BAKHTIN, 1997; DOLZ, SCHNEUWLY & NOVERRAZ, 2004; MACHADO & CRISÓVÃO, 2006) e das Teorias do Letramento (STREET, 1997, 2003, 2007; SOARES, 2004; TFOUNI, 1995). A análise de dados desenvolveu-se a partir do conceito de frame, que nos permitiu identificar de maneira segura as perspectivas instauradas pelo discurso docente. Neste sentido, pudemos construir duas redes de frames: i) frames sobre as práticas de sucesso – Uso_de_Tecnologia (29,4%), Uso_de_Tecnologia_Pontual (41,2%) e Uso_de_Projeto (29,4%) e ii) frames sobre as práticas rotineiras: Ensino_de_Textos (14 ocorrências) e Ensino_de_Gramática (10 ocorrências). Percebemos que o principal fio condutor das práticas de sucesso reside na autoria docente, nas escolhas (temáticas e/ou metodológicas) induzidas, em sua maioria, pelo próprio professor. Também constituem-se de práticas marcadas pela ruptura com modelos já esgotados. Já as práticas rotineiras são marcadas pela repetição desses modelos, a partir da emergência do estudo de uma gramática “sistematizada” e do estudo de textos geralmente baseado no livro didático. Os resultados apontam caminhos para a superação da crise da sala de aula vivenciada atualmente, bem como encaminham para a necessidade do aprimoramento dos cursos de formação docente inicial e continuada.

Este é um trabalho de natureza qualitativa e interpretativa, de cunho etnográfico, cujo foco se concentra nos discursos de indivíduos envolvidos no ambiente escolar – alunos, professores, gestores e funcionários – de duas escolas da cidade de Juiz de Fora/MG, uma municipal, José Calil Ahouagi, na qual a pesquisadora atuou em um projeto de iniciação científica intitulado Ensino de línguas para crianças na escola pública: abordagem CLIL, e outra estadual, Delfim Moreira (GrupoCentral), na qual a pesquisadora atua como professora de inglês desde 2013. São analisados discursos direta ou indiretamente ligados ao ensino de inglês na rede pública, os quais foram registrados em entrevistas e em notas expandidas da professora-pesquisadora. Os objetivos deste estudo consistem em: a) reconhecer nessas falas marcas de Discursos (relacionados às crenças) construídos a partir das interações sociais; b) observar de que maneira esses Discursos reconhecidos influenciam ou não o processo de ensino-aprendizagem de inglês; c) e, conseqüentemente, pensar em uma possível proposta que contribua para a melhoria desse processo. Para o cumprimento de tais objetivos, esta pesquisa tem como base o seguinte aporte teórico: a Análise do Discurso segundo Gee (1999); a noção de superdiversidade, referente à conexão mundial entre diferentes línguas, culturas e territórios, principalmente a partir de tecnologias da comunicação e da crescentemobilidade das pessoas pelo mundo (VERTOVEC, 2006); a educação bilíngue como forma de educar crianças no século XXI (GARCÍA, 2008). Podemos compreender, através deste trabalho, que o que as pessoas dizem sobre determinado assunto, muitas vezes, não se trata de uma opinião individual, mas de um pensamento construído socialmente, o que interfere nas maneiras de pensar e agir de grupos de pessoas. Assim, os Discursos relacionados ao ensino de inglês na escola pública também se tornam, de certa forma, responsáveis pelo modo como ele se estabelece.

O ensino de ciências e em especial o ensino de química, vinha sendo pensado em uma perspectiva utilitarista. Na última década com o desenvolvimento da área de Educação em Ciências cresce a tendência de adotarmos uma perspectiva de Educação Científica mais ampla no que tange à valorização de aspectos históricos e sociais que contribuam para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos; preparando-os para atuarem na sociedade de maneira mais efetiva. No que diz respeito à formação de professores, na década de 80, surgiu um movimento denominado “O professor reflexivo” que visa a formação profissional para atuação neste novo contexto. Este movimento se caracteriza pela formação por meio da reflexão e problematização do conhecimento tácito visando a produção de respostas aos problemas de natureza complexa encontrados durante a ação profissional. Considerando este cenário, como podemos contribuir para a formação continuada de professores de química, favorecendo a reflexão sobre sua prática tornando-os mais conscientes e críticos? Visando contribuir com a formação de professores a UFJF promoveu no ano de 2011 o curso intitulado: “O uso da experimentação no Ensino de Química”, foi a referência para a presente investigação. Os dezenove professores que participaram do curso foram os sujeitos desta pesquisa. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, aportada nos pressupostos teóricos da pesquisa Colaborativa. A análise dos dados foi realizada com base nos pressupostos teóricos da “Análise de Conteúdo”. A pesquisa se desenvolveu em duas Etapas. Na Etapa I, foi realizado o levantamento das concepções sobre o ensino de ciências e o ensino de química experimental e foram selecionados dois professores, P1 e P2, para a Etapa II, caracterizada por um processo de reflexão crítica individual à partir do Ciclo de Reflexão sugerido por Smyth (1992), constituído por quatro ações: o descrever; o informar; o confrontar; o reconstruir. Observamos na Etapa I que os professores compreendem o ensino de ciências por um viés utilitarista, além de serem dependentes dos livros didáticos para o planejamento de suas aulas. Na Etapa II, concluímos que a reflexão crítica, possibilitou a P1 e P2, a tomada de consciência sobre suas ações, abrindo espaço para se constituírem como sujeitos e agentes de transformação. Assim, defendemos a reflexão crítica como um caminho capaz de contribuir para a aproximação entre teoria e prática, além da explicitação do conhecimento tácito destes profissionais como condição essencial para a mudança da prática docente.

O presente trabalho nasce da minha experiência como professora de Artes da rede pública de ensino brasileira. No meu percurso, pude vivenciar uma série de experiências educacionais que me despertaram para a urgência de se discutir o papel do professor na aprendizagem do aluno, somando-se a isso todos os mal-estares e (im)possibilidades que podem ocorrer nessa trajetória. A questão que impulsiona esta busca é: qual o papel do professor no despertar do desejo do aluno pelo saber? O caminho escolhido para essa jornada são os escritos de Freud e os estudos feitos por outros autores que contemplam as aproximações entre Educação e Psicanálise. O primeiro passo que conduziu o caminhar desta pesquisa foi uma experimentação feita em minha sala de aula. Nessa “experimentação”, busquei promover uma mudança na minha postura como professora na esperança de que essa mudança pudesse contaminar meus alunos e resultar em uma modificação em seu interesse nas aulas. Porém, considerei essa experimentação um fracasso do ponto de vista dos resultados esperados, mas um sucesso por outro prisma, pois me possibilitou refletir mais profundamente sobre minhas possibilidades e impossibilidades como professora. Este trabalho reforça a importância da transferência e autoridade na relação educativa, mas destaca em especial o desejo como o catalizador de tudo que se produz, que se inventa e reinventa, e torna possível essa (e qualquer) caminhada.

A presente pesquisa —A Variável Cor/Raça no Ambiente Escolar: a questão racial em escolas públicas estaduais de ensino médio tem por objetivo compreender como vem sendo realizada a classificação racial dos alunos do 3º ano do ensino médio regular nas escolas da rede pública estadual da Cidade de Montes Claros/MG. A partir dessa questão busca-se analisar a percepção desses alunos sobre a classificação racial no ambiente escolar, bem como em relação à relevância da variável cor/raça para a formulação de políticas públicas pelo Estado. O trabalho de campo foi realizado em 2012, em nove escolas públicas estaduais da Cidade de Montes Claros/MG. No que se refere à metodologia, foi utilizada a qualitativa e quantitativa. A primeira concerne as abordagens sobre os aspectos teóricos da questão racial brasileira, da classificação racial e da relação entre cor/raça e educação no Brasil. Também utilizou-se a análise documental, onde foi pesquisada a classificação racial que consta na pasta individualizada de cada aluno participante da pesquisa, já que a classificação racial contida nas pastas dos alunos é repassada ao Censo Escolar e os dados obtidos sobre a classificação racial dos estudantes posteriormente poderão ser utilizados na formulação de políticas públicas pelo Estado. A metodologia quantitativa compreende a utilização da amostragem por conglomerado; na aplicação de questionário aos alunos do 3º ano do ensino médio das escolas pesquisadas; na tabulação e análise quantitativa dos dados. Os dados obtidos através deste trabalho apontam a complexidade da temática racial no Brasil, em especial a classificação racial no ambiente escolar. Portanto, essa variável constitui-se em informação primordial, principalmente para a formulação de políticas públicas sociais que visam a diminuir as desigualdades sociais.

Este trabalho analisa o ordenamento constitucional da formulação das políticas de financiamento da educação pública do Brasil a partir da contextualização sociopolítica configurada em 1930 e que adquiriu amplitude com o processo de redemocratização do país desencadeado pela Carta Magna de 1988. Nesse sentido, busca compreender a reconfiguração das políticas públicas educacionais no Brasil no transcorrer dos anos 1990 e nas primeiras décadas do século vigente, diante da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nº. 9.394 que, por conseguinte, resultaram em alterações nas condições de financiamento e na ampliação dos investimentos para a educação básica. Diante do contexto exposto, interpreta-se a redefinição de responsabilidades e a redistribuição de recursos que acarretaram transformações significativas para os estados, o Distrito Federal, os municípios, como também, para a própria União. Interpretam-se os mecanismos que estruturam a construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a sua utilização como mensurador da qualidade do ensino fundamental público. Desse modo, correlacionam-se os impactos da política educacional a partir da implantação do Fundeb e do Fundef no Brasil, em Minas Gerais e no município de Montes Claros mediante a evolução dos resultados apresentados pelo IDEB. Para tanto, recorreu-se à coleta, à organização e à interpretação de dados numéricos do banco de dados do IDEB disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O estudo se insere na problemática que discute a formação do professor do ensino superior, em especial, do professor formador dos cursos de Licenciatura em Matemática. Assim, a questão que orientou a pesquisa foi: Como os professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática constituem sua identidade profissional? Teve como objetivo compreender como a identidade profissional dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática se constitui. Os referenciais teóricos fundamentam-se, num primeiro momento, em estudos sobre o ensino superior, professor formador e curso de Licenciatura em Matemática, no qual buscou-se compreender o cenário em que o professor está inserido, bem como suas atribuições e condições de trabalho. Posteriormente, discutiu-se sobre a identidade e a identidade profissional docente em que foram abordados os processos de socialização. Por meio de uma abordagem qualitativa realizou-se entrevista semiestruturada com cinco docentes de um curso de Licenciatura de em Matemática de uma universidade pública do Triângulo Mineiro (MG) e os dados foram analisados por meio da análise de prosa. Os resultados revelam que os professores formadores foram se constituindo por meio dos processos de socialização, sendo a socialização primária e secundária constituídas por atributos familiares, escolares, da graduação e pós-graduação, do campo profissional e do conhecimento matemático, processo que acontece na dialética entre esses professores e a sociedade. A incerteza do habitus, nesse processo, ora como estruturante de uma identidade, ora como provocadora para uma nova identidade, e a dualidade presente no processo de constituição da identidade de um sujeito, com elementos objetivos e subjetivos, engendrou uma identidade profissional aos professores formadores marcada por tais processos de socialização e pelas experiências que se revelaram na prática desses docentes.

O presente estudo tem como tema a discussão da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, no contexto das políticas educacionais no país após a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Delineamos como objeto de estudo a formação de professoresalunos egressos do Curso Normal Superior/Modular da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), no período 2000-2002. Analisamos os antecedentes históricos do processo de formação de professores, dando ênfase às consequências da reestruturação produtiva equacionada pelo modelo neoliberal na educação brasileira. Apresentamos o Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, bem como caracterizamos os professores-alunos egressos do mesmo. Escolhemos gestores, docentes e discentes como porta-vozes do Curso Normal Superior emergencial/ modular da UNIMONTES. Buscamos refletir sobre a contribuição do Curso NormalSuperior para a prática profissional dos ex alunos, bem como as razões que levaram a escolher o referido curso. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa para a qual se utilizaram bibliografias específicas do tema, documentos oficiais e entrevistas.

O presente estudo discute algumas representações sociais femininas como: santa, esposamãe e professora-primária veiculadas pela revista Flor do Lácio, nos períodos de 1943-44 e 1956-57. Esta revista caracterizou-se como impresso do Colégio Imaculada Conceição, na cidade de Montes Claros/MG e teve como principais colaboradoras alunas e professoras do educandário. A pesquisa situa-se na interface dos estudos sobre representações, focalizando a instrução e escolarização feminina como condição para o progresso. Parte-se da análise do impresso e sua utilização no processo de educação e escolarização feminina, sobretudo, a educação no ensino normal oferecida pelo Colégio Imaculada Conceição. Em seguida busca-se compreender a influência e a aceitação da imagem da Virgem Maria como modelo feminino ideal. Finaliza-se com a abordagem que culminou na transformação das meninas/mulheres em professoras. Os procedimentos metodológicos, para a realização do estudo proposto, residiram sobre três dimensões articuladas entre si: revisão bibliográfica, análise de fontes escritas e impressas e interpretação de fontes orais. Constatamos no estudo que algumas representações da mulher santa, da esposa-mãe e da professora primária poderiam ser atribuídas a uma concepção de Trindade Santa feminina. Por fim, nosso estudo, buscou trazer para o campo do social o debate das relações de gênero que contribuíram para formar, através da escola, um perfil de ideal feminino e de professora.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a experiência da oferta de educação no ambiente prisional, observando as representações das reeducandas matriculadas na educação básica e da equipe de educadores envolvidos. Pretende-se ainda verificar de que maneira o Estado contribui para implementar a assistência educacional junto aos estabelecimentos penais. Percebe-se que esses estabelecimentos, em sua maioria, não dispõem de espaço e infraestrutura adequada para que o detento cumpra a pena, com efeito, mais difícil se torna a garantia dos direitos que não foram cerceados pelo fato de a pessoa estar encarcerada. Esses fatores dificultam demasiadamente o processo de ressocialização do penitente, para tanto, considera-se que a educação pode vir a ser uma alternativa no processo de reintegração. Acreditamos que, por meio do acesso às práticas educacionais, o detento possa fazer uso proveitoso dos conhecimentos, valores e práticas disseminados pela seara instrucional. Desse modo, o reeducando tem a chance de vislumbrar uma vida diferente daquela que motivou o encarceramento, agora como um sujeito emancipado, gozando de autonomia e responsabilidade na tomada de decisões e no direcionamento do seu futuro. A pesquisa apresentada é de caráter qualitativo, nesse contexto, realizamos um estudo de caso, lançamos mão das técnicas de entrevista, de observação e de análise documental. A análise e interpretação dos dados coletados foram confrontadas e relacionadas com o referencial teórico que conduziu este trabalho.

Essa pesquisa pautou-se na busca da identificação de uma interface entre as áreas da Psicologia e da Educação Física (EF). O objetivo do estudo foi levantar as disciplinas de caráter psicológico presentes no currículo desses cursos, compreender se elas contribuem com a formação do professor de EF, e ainda verificar como isso acontece. É um trabalho que parte das questões psicológicas presentes na formação de professores, problematizando a produção dos conhecimentos em distintos períodos. Para tanto, realizou-se um levantamento dos referenciais científicos, baseando-se nas bases de dados bibliográficas sobre formação de professores nessas duas áreas. A pesquisa foi realizada em duas etapas: 1- análise documental dos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos em questão e dos planos de ensino das disciplinas encontradas; 2- entrevistas com os professores responsáveis pelas disciplinas de Psicologia nos cursos de licenciatura em EF das referidas IES. Para análise dos dados optou-se por uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, pautada em Strauss e Corbin (2008). A pesquisa compreendeu todas as IES públicas de MG, que oferecem cursos de Licenciatura em EF, do tipo presencial. Nos PPP buscou-se compreender o perfil profissiográfico desenhado nesse curso, baseando-se principalmente nas estruturas curriculares elaboradas para essa habilitação. Nas entrevistas foi usado um questionário semiestruturado com perguntas norteadoras, permitindo que os sujeitos expressassem livremente em suas respostas, os seus conceitos sobre as disciplinas que ministram. Foram realizadas 17 entrevistas do total de 17 professores, presentes em 13 cursos. Após a coleta das informações, analisamos sob o método proposto pelos autores supracitados, interpretando os dados e buscando apontar as interfaces entre as disciplinas de Psicologia e a formação do professor de EF. Todos os dados foram cruzados buscando-se a melhor compreensão dos questionamentos que geraram este estudo. Encontrou-se com relação à formação dos professores que ministram as disciplinas de Psicologia diferentes graduações como em História, em Educação Física, em Psicologia e ainda aqueles que possuem graduações nessas duas áreas. Foram encontradas 19 disciplinas de Psicologia nas estruturas curriculares analisadas, as quais foram categorizadas em 4 dimensões: Psicologia da Educação, do Desenvolvimento Humano, da Aprendizagem e do Esporte. Apresentou-se ainda as convergências e divergências entre todas elas, no que se referem às ementas, objetivos, conteúdos, avaliações e bibliografias, tanto daquelas elencadas nos PPP como nos planos de ensino das disciplinas, os quais foram apresentados pelos respectivos professores. As respostas dadas nas entrevistas foram sintetizadas em relação à contribuição da disciplina para formação do professor de EF, assim como o método e a avaliação usados para seu desenvolvimento. O estudo lançou reflexões em torno de aproximações entre Psicologia e EF, não como disciplinas isoladas, mas ambas trabalhando no intuito da valorização do indivíduo, das questões subjetivas e das relações sociais. Os cursos de EF devem se apoiar nas teorias psicológicas para aperfeiçoar a formação do professor dessa área, levando-o à compreensão das inter-relações pessoais, do processo de ensino e aprendizagem, do desenvolvimento humano e das questões psicológicas da prática esportiva.

A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa “Fundamentos e práticas educacionais” e é um subprojeto de um projeto maior intitulado “Concepção e Prática de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Triângulo Mineiro em Relação à Matemática e à Estatística” - Edital 13/2012 – Educação Básica – Parceria FAPEMIG/CAPEs - Processo N. CHE – APQ-03516-12, com duração de trinta e seis meses, de julho de 2013 a junho de 2016. Neste subprojeto, definiu-se como objeto pesquisar as atitudes e concepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao ensino de Estatística em oito escolas da cidade de Uberlândia (MG), sendo duas escolas públicas, duas escolas municipais, uma escola federal e três escolas privadas. A questão orientadora da investigação foi a seguinte: Quais as atitudes e concepções de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao Ensino de Estatística? É necessário investigar e buscar uma compreensão mais ampla e fundamentada sobre como os professores integram seu conhecimento estatístico na prática pedagógica e que papel suas concepções podem ter no ensino. De acordo com Moron e Brito (2001), ligadas às concepções estão as atitudes, por exemplo, as expectativas e o entendimento que cada professor tem do que constitui o seu papel numa situação dada. E definem a atitude como uma condição psicológica necessária para que o indivíduo realize uma tarefa com sucesso, possuindo um caráter cognitivo e afetivo com tendência para a ação. Além dessa definição, também adotamos a de Brito (1998), qual seja, que considera a atitude como a maneira de ver, de sentir e de reagir, própria de cada indivíduo, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as suas experiências. Através de um questionário com questões abertas e fechadas foram obtidas informações sociodemográfico-cultural-educacional a respeito dos sujeitos da pesquisa e verificou-se a concepção dos professores em relação ao ensino de Estatística a partir das seguintes questões: (1) O que é Estatística para você? (2) Em sua opinião como uma pessoa adquire conhecimento em Estatística? (3) Como você trabalha os conteúdos estatísticos em suas aulas? (4) Como você incorpora situações do cotidiano em suas aulas de Estatística? As informações obtidas a partir das respostas a essas questões foram analisadas por meio de análise de conteúdo de Bardin (2009). Por fim foi adaptada a Escala de Atitudes de Professores em relação à Estatística – EAPE de Oliveira Júnior e Moraes (2009) para determinar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se colocam frente ao Ensino de Estatística. A escala é composta de itens, positivos e negativos, cada um com 4 possibilidades de respostas, sem a inclusão da alternativa neutra. Considera-se que o posicionamento dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental vem ao encontro de como Ponte (1992) define concepção quando diz que tem natureza essencialmente cognitiva e que atua como uma espécie de filtro, dando sentido às coisas ou atuando como bloqueador para novas situações, limitando a possibilidade de atuação e compreensão. Considerando os resultados obtidos na análise da confiabilidade, da validade concorrente e na validade de constructo, constatou-se que a escala EAPANE apresenta propriedades psicométricas satisfatórias para medir o constructo “Positividade da Atitude de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao Ensino de Estatística”.

A formação inicial é uma etapa para adquirir conhecimentos para o exercício da profissão e os egressos na área de Educação Física devem compreender as possibilidades de suas ações buscando desenvolver e aprimorar maneiras de compreender e de atuar profissionalmente. Com o objetivo de analisar a trajetória profissional dos egressos de 1990 a 1994 do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – FAEFI/UFU e as impressões sobre sua formação acadêmica, este estudo de natureza qualitativa foi realizado com 67 egressos, os quais responderam a um questionário de perguntas abertas e fechadas com o propósito de delinear o perfil do grupo pesquisado e traçar aspectos de sua trajetória formativa e profissional. As questões fechadas foram analisadas pela frequência descritiva e as abertas pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os resultados mostraram que a maioria é do sexo feminino (73%), tem em média 46 a 50 anos (69%), 53% têm de 21 a 25 anos de profissão, 87% possuem pósgraduação, 88% buscam cursos de atualização, 91% participam de congressos científicos e para 64% dos egressos o envolvimento anterior com a área foi o principal motivo para cursar Educação Física. A expectativa profissional era atuar nas duas áreas (40%), seguido da área informal (33%). Em relação à formação inicial e à entrada no mercado de trabalho, a maioria (61%) dos egressos afirmou que os conhecimentos adquiridos no curso não foram suficientes para atuar profissionalmente na área, bem como não houve influência na escolha do campo de atuação (51%). Para 54% dos egressos o currículo da formação foi pouco adequado à realidade. Apesar disto, 81% atuam na área e o principal motivo dos que desistiram da carreira foi por problemas relacionados à saúde (31%). Dos egressos atuantes, 79% estão trabalhando no ensino formal, sendo que a maioria, nas escolas de ensino básico, 85% possuem cargo de professor e a profissão é a única fonte de renda (83%). O que mais motivou os participantes a atuarem na área que se encontram hoje foi a oportunidade de passar em concurso público (busca pela estabilidade), dado esse confirmado por 50% dos egressos. Em relação à satisfação ou não com a área, o total de 44% afirmou estar satisfeito e realizado profissionalmente. Concluímos que necessitamos de boas políticas para que a formação inicial assegure aos profissionais as competências que serão necessárias durante a longa, flexível e variada trajetória profissional. Para isso, as IES devem repensar seus currículos de formação profissional (não apenas criando modelos diferenciados de formação ou reformulando currículos), mais adequados aos desafios do mundo contemporâneo, já que a graduação representa a etapa inicial de um longo e amplo processo de formação continuada e permanente do futuro profissional.

A dissertação “Escola Rural Geraizeira: os Geraizeiros da Tapera e sua Luta por uma Educação do Campo no Norte de Minas”, teve como objetivo analisar criticamente a trajetória da ERG, em seu processo de mudança de Escola Municipal “Dr. Carlos” em Escola Rural Geraizeira (ERG). Essa experiência educacional foi construída coletivamente na perspectiva diferenciada da Educação do Campo. Seu projeto político-pedagógico é contextualizado na realidade dos Geraizeiros da Tapera, que vivem no Assentamento Nossa Senhora das Oliveiras, conhecido como Assentamento Tapera. A análise da trajetória da ERG foi feita a partir das perspectivas política e pedagógica, tratando dos temas Norte de Minas, Geraizeiros, Educação do Campo, Política Educacional e Democracia. Como caminho metodológico foi escolhida a pesquisa participante (Brandão, 1982, 1983), com seus princípios e instrumentos, e o extended-case method (o método do estudo de caso detalhado), ou análise situacional, desenvolvido por Gluckman (1987). No capítulo I, no contexto do Norte de Minas apresentei o histórico do Assentamento Tapera e conheceremos quem são os geraizeiros norte-mineiros. No capítulo II, adentraremos na história da Escola Rural Geraizeira e no tema educação diferenciada e educação brasileira. No capítulo III, a Escola Rural Geraizeira se mostra por dentro, sua experiência política e pedagógica e suas dificuldades. No capítulo IV, analisaremos os embates entre Estado e Sociedade Civil no caso da ERG. As reflexões finais nos levam a concluir que temos um longo caminho para a construção de um projeto de diversidade educacional que contribua na consolidação da Democracia do Brasil como país Soberano.

A qualidade da educação brasileira tem sido tema de debates nos últimos tempos e consequentemente, os aspectos que envolvem a formação de um professor se constituem focos centrais destes debates e das pesquisas científicas. Isso também ocorre em relação à área da Educação Física (EF). Questões relacionadas aos aspectos pedagógicos que envolvem a graduação deste profissional, como os estágios curriculares, as atividades complementares e as práticas pedagógicas exigidas pelas Diretrizes Curriculares da área têm gerado dúvidas sobre o currículo que sustenta a formação deste professor. Para identificar onde se encontram os equívocos nessa formação que têm gerado as inseguranças presentes na iniciação docente, esse trabalho buscou compreender como ocorre a formação do professor em EF, a partir da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura oferecidos pelas Instituições Públicas do estado de Minas Gerais. Esta pesquisa se voltou ao clareamento de alguns aspectos da formação de um professor de Educação Física (EF), com foco nas questões didático-pedagógicas que o curso oferece. Como objetivo geral, o trabalho visou analisar os Estágios, as Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares e a Prática Pedagógica, como a essência pedagógica que envolve a formação docente nos cursos de licenciatura em EF nas IES públicas de Minas Gerais, a partir da interpretação dos documentos fornecidos pelas próprias instituições. A base de dados pesquisada foi LILACS e os livros utilizados para auxiliar as discussões, em sua maioria, foram publicados pelas editoras Papirus, Cortez, Artes Medicas Ltda (ArtMed) e Fontoura. Optou-se por uma investigação pautada numa abordagem qualitativa com enfoque descritivo, conforme propõe Thomaz, Nelson e Silverman (2007). A técnica usada para coleta das informações foi a análise documental de acordo com Laville & Dionne (1999). Para análise dos dados foram estabelecidas categorias definidas por Marconi e Lakatos (1999). As categorias geradas foram apresentadas por meio de quadros explicativos, descrevendo resultados encontrados. Os resultados obtidos nesta pesquisa declaram que todas as IES analisadas cumprem a carga horária destinada aos Estágios, Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACC), Prática Pedagógica. Em nenhuma das instituições analisadas pudemos perceber, após leitura do PPP, a existência de momentos para discussão e ou devolução dos relatórios referentes às AACC. Em todas as IES analisadas, o PPP aponta a preocupação das instituições quanto a participação do aluno-professor em projetos de pesquisa e em eventos científicos. Percebemos que em algumas instituições ainda pode-se verificar a existência de dicotomia entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas. As práticas pedagógicas encontram-se inseridas em sua maioria em disciplinas esportivas. Em relação ao perfil profissiográfico apontado pelo PPP das instituições analisadas percebemos que todas elas tem uma preocupação com a formação de um profissional comprometido com a dimensão social e ao mesmo tempo comprometido com as modificações desta realidade.

Esta pesquisa questiona como, na ausência de um código de ética para a profissão docente, os professores de Matemática procedem para agir eticamente. Teve como objetivo geral compreender de que modo o professor de Matemática procede para agir eticamente, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: analisar as relações que o professor estabelece com a Matemática e seu ensino; investigar o modo como o professor lida com as demandas diversas da sala de aula; analisar a forma com que o professor reage às circunstâncias do seu trabalho em relação aos demais sujeitos da escola, ao currículo e às condições de trabalho; questionar se o professor de Matemática assume inteiramente o princípio da autonomia em suas ações. Esta pesquisa foi amparada em autores que abordam ética e ética profissional docente; profissionalização docente; Matemática e ensino de Matemática. O referencial teórico buscou subsídios para discutir que o exercício ético da profissão perpassa pela relação do professor de Matemática com as diferentes circunstâncias do seu trabalho: os alunos, os pais, a gestão e os demais membros da comunidade escolar, o currículo, a formação profissional, a autonomia na ação educativa, o desenvolvimento da aprendizagem da Matemática pelos educandos, dentre outros aspectos que envolvem a profissionalidade e a profissionalização docente. Por meio de uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observação em campo com registro em um diário de bordo. Foram entrevistados quatro professores da Educação Básica da rede pública da cidade de Uberaba-MG. A observação foi realizada no acompanhamento de todas as aulas de um desses docentes, pelo período de uma semana. A análise desses dados foi realizada por meio da análise de prosa. Os resultados revelam que os professores utilizam uma ética tácita, implícita, construída, assim como os demais saberes, durante a formação da identidade docente. Nesse processo, introjetam-se concepções de Matemática e de seu ensino, bem como de escola, que influem diretamente na prática educativa e em sua conduta éticoprofissional.

Esta dissertação apresenta um estudo sobre a avaliação que os professores de Inglês, da cidade de Ouro Preto, fazem a respeito dos livros didáticos fornecidos via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O livro didático é um importante recurso no ensino de Língua Inglesa, pois, na maioria dos contextos, constitui-se como uma das principais fontes de informação, bem como de insumo linguístico da língua estrangeira. Em muitos contextos é ele que define o que e como deverá ser ensinado e aprendido, estabelecendo também um perfil para o aluno e professor. A partir de 2011, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna foi incluído no PNLD, possibilitando que escolas públicas, de ensino fundamental e médio, de todo o Brasil passassem a receber materiais didáticos de Inglês e de Espanhol, constituídos pelo livro do aluno e seus respectivos CDs de áudio, e pelo manual do professor. Nesse sentido, o principal objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar as avaliações presentes no discurso dos professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino de Ouro Preto, Minas Gerais, sobre esses livros didáticos. Com vistas a atingir o objetivo supracitado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 professores. A análise dos dados coletados se pautou em uma perspectiva discursiva com base no Sistema da Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005). Os resultados mostram que apesar de reconhecerem a qualidade e a importância desses materiais, os docentes não os consideram adequados ao contexto em que atuam. Foi possível concluir também, que a maior parte das avaliações foram expressas por meio da Avaliação relativas à composição dos livros, especialmente ao conteúdo nele evidenciado, o que sugere uma supervalorização do conteúdo em detrimento a outros aspectos constituintes do LD. Os docentes também revelam um desejo por um livro menos complexo, menor e mais adequado as condições de ensino vivenciadas na escola pública. Nessa perspectiva, a maior parte dos professores busca um LD pautado em metodologias estruturalistas, revelando não ter conhecimento dos pressupostos teóricos que embasam o PNLD, e dos documentos oficiais mais recentes que fundamentam o ensino de língua inglesa na educação básica no Brasil. Assim é possível constatar que é iminente a criação de políticas públicas que visem a formação continuada de professores atreladas as já existentes, como o próprio PNLD. Espera-se que o trabalho em questão, crie possíveis subsídios que contribuam para a problemática da adequação dos livros didáticos de língua inglesa ao contexto das escolas públicas brasileiras, e que forneça dados que minimizem a falta de estudos acadêmicos que abordam essa temática.

Este trabalho tem como objetivo abordar a percepção sobre o uso da literatura (textos literários) no ensino de língua estrangeira. Propõe discutir as práticas pedagógicas de ensino de língua estrangeira (LE) e a importância da literatura em si e para ensinar línguas estrangeiras. Analisando a relevância de texto literário no processo de ensino de língua estrangeira discute desenvolvimento histórico do uso de texto literário para ensinar língua e também faz uma análise teórica das abordagens e métodos para ensinar as línguas estrangeiras. Enfatizando várias possibilidades de uso do texto literário no ensino de língua estrangeira, a presente pesquisa buscou identificar o espaço que este recurso tem nas práticas pedagógicas dos professores de LE. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo e descritivo. Os sujeitos da pesquisa foram os professores de língua estrangeira em geral, que atuam em instituições públicas e privadas no Brasil. Os resultados mostram que os participantes têm opiniões positivas sobre a inserção dos textos literários no ensino de língua estrangeira e a pesquisa também mostra que os contextos de ensino são muito importantes e nenhum método ou abordagem é completo ou absoluto individualmente no processo de ensino de línguas estrangeiras. Além disso, a pesquisa propõe que haja formulação de um novo estilo de práticas de sala de aula, com base nas realidades contextuais e nas experiências e conhecimentos dos professores.

Esta pesquisa teve por objetivo contribuir para a melhoria do ensino de Biologia no que diz respeito ao funcionamento e organização do corpo humano, mediados pelo uso de analogias como ferramenta didática. Analisamos as reflexões de professores de Ciências e Biologia sobre uma comparação entre o funcionamento e organização de uma orquestra musical com o funcionamento e organização do corpo humano. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa em três etapas: i) teste piloto, cujo objetivo principal foi realizar uma sondagem inicial sobre essa comparação percebida pelos professores; ii) análise de livros de Biologia, especificamente os capítulos referentes à Fisiologia Humana, sobre as expressões analógicas estabelecidas sobre o corpo humano; iii) aplicação de questionário e entrevistas por grupo focal, objetivando um aprofundamento sobre a percepção pelos professores acerca da comparação proposta. Os resultados apontam que: a) as percepções dos professores têm uma variação devido à apropriação que eles fazem sobre o tema, ou seja, está relacionada aos conhecimentos e experiências prévias distintas; b) as expressões analógicas analisadas em livros didáticos, na maioria das vezes, são simples e com poucas comparações enriquecidas; c) a comparação sobre a orquestra musical com o corpo humano é uma analogia com um potencial didático considerável que, se aplicada por meio de metodologias apropriadas que visem ao uso de analogias como recurso didático, pode contribuir de maneira para o ensino sobre o corpo humano.

Esta dissertação teve como objetivo analisar as experiências de formação continuada de professores da rede pública de Minas Gerais a partir da sua inserção como bolsistas em projetos de pesquisa vinculados ao edital da FAPEMIG 13/2012. Para responder à questão da pesquisa procuramos: identificar a concepção de desenvolvimento profissional que norteou os projetos investigados; identificar, a partir das trajetórias profissionais, os motivos que levaram os bolsistas a participarem dos projetos; e analisar a partir do discurso dos bolsistas: a implementação do edital, a criação de oportunidades de desenvolvimento profissional e as possibilidades de renovação de práticas educativas na escola em que trabalham. A concepção de formação continuada orientadora desta pesquisa relaciona-se à de desenvolvimento profissional, que surge para demarcar uma diferenciação com a ideia de formação continuada baseada em cursos, em sua maioria prescritivos e padronizados, aligeirados e descontínuos, distantes do cotidiano e das práticas profissionais. Compreendendo a formação continuada de professores como um processo de desenvolvimento humano e profissional que acontece no exercício da atividade material, o referencial teórico adotado foi a perspectiva histórico-cultural e a teoria da atividade. O método da pesquisa foi concretizado por meio da análise documental dos textos dos projetos investigados e da realização de entrevistas com seus respectivos coordenadores e professores bolsistas da educação básica. Os dados gerados foram analisados e descritos dentro da compreensão da implementação dos projetos como sistemas de atividade. Os resultados encontrados mostraram que os projetos analisados foram exitosos no tocante à sua implementação e execução, com destaque para as práticas colaborativas desenvolvidas, bem como, no desenvolvimento profissional das bolsistas, por meio da sua inserção nos projetos e reflexões proporcionadas no processo, permitindo o autoconhecimento, a mudança de suas crenças e no que é ser professor; além de proporcionar a renovação de práticas escolares, como a melhoria no atendimento de famílias e alunos, fortalecimento do trabalho coletivo em detrimento ao trabalho individual e aumento da motivação e do desempenho escolar dos alunos. No tocante aos projetos investigados, o edital mostrou-se eficaz no objetivo de apoiar financeiramente projetos de pesquisa que criassem estratégias diferenciadas ao ensino e aprendizagem e na solução de problemas da educação básica pública, como a formação continuada de professores. Entretanto, alguns pontos continuam frágeis na sua implementação, como: lidar com as precárias condições de trabalho do professor e dar condições para que eles se insiram nos projetos de pesquisa. Concluímos apontando para a necessidade de uma investigação que contemple um número maior de projetos, com experiências diferentes às estudadas nessa dissertação, para se ter uma crítica maior aos resultados encontrados, ao edital e ao campo da formação continuada e do desenvolvimento profissional de professores.

A orientação sexual constitui um dos temas transversais propostos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2012a), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2012b) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013) e, como tal, deve ser trabalhada por todas as disciplinas, ao longo dos anos de Ensino Fundamental e Médio. Partindo deste pressuposto, realizou-se esta pesquisa qualitativa, no formato de estudo de caso, com os seguintes objetivos: (1) levantar os principais estereótipos e/ou opiniões emergentes no discurso de quinze professores de Língua Inglesa que atuam no Ensino Médio de uma escola regular de Belo Horizonte sobre identidades de gênero e orientação sexual, (2) verificar se e como eles trabalham o tema em sala de aula, (3) tentar perceber o impacto que as representações sociais dos professores acerca do tema identidades de gênero e orientação sexual tem em sua prática pedagógica e (4) divisar as implicações pedagógicas da pesquisa. Os dados foram coletados por meio do registro de suas impressões ao lidarem com vinte e uma imagens que retratam as identidades de gênero e orientação sexual e também da gravação de uma entrevista semiestruturada em que cada um dos professores foi convidado a falar sobre o gerenciamento de sua prática pedagógica no que se refere ao fomento do desenvolvimento de letramento crítico sobre o tema, por parte dos estudantes, bem como a explicar como enfrentam manifestações de bullying em sala. Além disso, ouvimos a opinião de uma profissional da Psicologia especialista em terapia, sobre o tema identidade de gêneros e orientação sexual, envolvendo os sujeitos que integram o universo da escola. Para analisar os dados, contamos com o suporte da Teoria Queer e a contribuição de pensadores como Butler (1990; 2003), Lippmann (2010), Louro (2012; 2013), Micolski (2010; 2013), Fabrício e Moita Lopes (2010) e Moita Lopes (2013), e lançamos mão da técnica análise de conteúdo. Discutimos as impressões dos professores às imagens que lhe foram apresentadas criando categorias, que nos levaram ao levantamento de opiniões e estereótipos presentes em seu discurso. Foi possível constatar que os professores não se sentem preparados para abordar o tema em suas aulas e que a sua postura e prática pedagógica reproduzem e reforçam estereótipos acerca das identidades de gêneros e orientação sexual aprendidos socialmente. No que se refere às implicações para a prática pedagógica, acreditamos que, já que o significado é construído no discurso e pela interação (BAKHTIN, 2000), concordamos com o preceituado pelos documentos legais: DNEDH e DCNEM – parece-nos que esses professores precisam problematizar as questões que envolvem preconceitos e discriminação em sala de aula, para que os estudantes reflitam sobre elas e, conjuntamente, proponham soluções para as mesmas.

A pesquisa apresentada tem como tema o letramento literário pela perspectiva da formação de leitores literários do ensino fundamental, tendo como principal influenciador e mediador o professor de Língua Portuguesa. O tópico foi investigado com o objetivo de compreender a dimensão que envolve os aspectos da leitura a partir da investigação de formas e mecanismos de driblar as barreiras impostas por condicionantes políticas ao método de ensino. A investigação foi conduzida com base nas práticas de professores que se empenham em incentivar e motivar os seus alunos para a leitura literária. A fundamentação teórica deste trabalho tem como pilares as noções de letramento e de leitura. Dadas as características do tipo de investigação e em função dos dados que compõem o corpus da pesquisa, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa e interpretativista pelo viés de uma análise dos dados linguísticos coletados. A partir da descrição do problema, buscaram-se possibilidades de soluções na literatura. O desenho metodológico da pesquisa consistiu-se de quatro etapas: 1. questionário a alunos; 2. entrevista com professores mencionados nos questionários pelos alunos como sendo influentes na sua formação do hábito de leitura; 3. transcrição das entrevistas e 4. análise de conteúdo linguístico das entrevistas para categorização das informações. Como resultado da pesquisa, verificamos as várias dificuldades que norteiam o dia a dia do professor com as políticas de ensino a serem seguidas restando-lhe pouco espaço no âmbito escolar para trabalhar a literatura de forma diferenciada. Diante das condicionantes limitadas ao livro didático em que professores e alunos ficam reféns desse processo, notou-se que o interesse pela literatura está aquém do esperado. Ao elencar as estratégias de sucesso que foram adotadas pelos entrevistados, o que se percebeu foram processos vividos em sala de aula que permitiram diálogos em torno da obra literária que instigaram discussões que pavimentaram um caminho para a construção espontânea pelos alunos de busca pela leitura. Acreditamos que a principal contribuição dessa pesquisa seja a de enfatizar o papel fundamental que o professor exerce em sala de aula, transcendendo o ensino formal da língua materna e independentemente das estratégias de ensino de literatura usadas, para a formação de leitores literários permanentes.

Desde 1996, a Educação Física é assegurada por lei como sendo componente curricular obrigatória da Educação Básica, porém muito se tem discutido acerca da legitimidade desta disciplina no contexto escolar. No ano de 2009, houve um acontecimento que pode ser considerado um divisor de águas para esta área de conhecimento: a Educação Física ser uma das disciplinas avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esta pesquisa ocupou-se em investigar se os conteúdos da área Educação Física apresentados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) estão presentes nas aulas de Educação Física do Ensino Médio das escolas de Passos - MG. Na tentativa de alcançar êxito, inicialmente, fez-se a revisão de literatura, abrangendo temas como a discussão acerca da legalidade x legitimidade, a participação e a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, bem como os conteúdos deste componente curricular. Em um segundo momento, foi abordada a reforma do Ensino Médio e suas novas proposituras, embasada nos documentos oficiais e, por fim, a relação entre Educação Física escolar e o Enem. A pesquisa de campo, de cunho qualitativo, utilizou entrevistas gravadas com perguntas estruturadas relacionadas ao tema proposto a 22 professores de Educação Física que ministram aulas no Ensino Médio de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais. Após a análise de dados, os resultados mostraram que os professores sentem dificuldades em definir os objetivos, os conteúdos e a metodologia de ensino da Educação Física no Ensino Médio. Há predominância para as modalidades esportivas e a metodologia de ensino se pauta nos movimentos que atendem às modalidades esportivas ministradas. Verificou-se que, embora os professores, em linhas gerais, tenham clareza quanto à função social-política do Enem, poucos são os que se preocupam em ministrar, em suas aulas, os conteúdos da Educação Física que estão presentes no exame. Há um descompasso entre a Educação Física escolar trabalhada nas escolas e o Enem, pois a maioria dos professores não tem consciência do que está sendo avaliado e nem mesmo se preocupa em ministrar os conteúdos contidos no exame. Dessa forma, apesar de a inserção dessa disciplina no rol das disciplinas avaliadas pelo Enem ter sido importante, o impacto causado foi mínimo. A Educação Física ainda não conseguiu deixar estágio entre o “não mais e ainda não”.

Esta pesquisa trata da formação de professores de matemática, tendo como ponto de partida discussões na área da História das Disciplinas Escolares (HDE). O objetivo principal é investigar qual a importância atribuída aos conteúdos relativos à história da matemática como disciplina escolar (HDEM), tal como é tratada: nos documentos curriculares e no discurso dos professores. Para tanto, realizou-se uma pesquisa empírica, coletando dados relativos ao currículo dos cursos de licenciatura e pós-graduação de formação de professores. Realizaram-se, também, entrevistas com os docentes e coordenadores que atuam nesses cursos. O estudo envolveu três instituições e quinze professores. A partir do estudo da produção intelectual da área, foi definida uma questão inerente à temática que norteou a pesquisa. A partir daí, levantaram-se duas hipóteses de trabalho: (a) os conhecimentos relacionados à HDE e HDEM estão inseridos apenas em cursos de pós-graduação; (b) os professores não consideram importante o conhecimento da HDEM na formação dos professores de matemática. Os resultados da análise documental apontam que não há espaços e tempos sistematizados, nos currículos da maioria dos cursos em pauta, para o tratamento do conhecimento da HDEM. Assim, pelos resultados constatou-se que dos quinze cursos investigados, apenas três tratam de assuntos referentes à HDE e HDEM escolar em seus currículos, sendo dois pertencentes aos cursos de pós-graduação e um ao curso de graduação a distância. A temática em pauta é abordada em disciplinas específicas. Alguns professores afirmam que tentam *incluir um pouco *desse conteúdo nas disciplinas que lecionam, mas, de acordo com eles, isso ainda é feito de maneira superficial e apenas em alguns conteúdos devido à falta de conhecimento deles sobre a temática. Constatou-se, também, que a maioria dos sujeitos entrevistados afirma considerar o conhecimento da HDEM importante para a formação do professor de matemática. No entanto, a pesquisa revela, ao lado disso, que há algumas contradições no discurso dos sujeitos da pesquisa, apontando a existência de conflitos.

Diferentes tecnologias estão presentes nos contextos escolares e, de acordo com a maneira em que são utilizadas, podem favorecer a construção do conhecimento. As concepções de aprendizagem de Piaget e de Vygotsky refletem sobre a importância das interações entre sujeitos, meios e objetos para o processo de conhecimento. No mundo contemporâneo, novas possibilidades vêm surgindo para a construção do conhecimento e interação por meio da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Esta pesquisa investigou os fundamentos da prática pedagógica construtivista e o projeto de utilização de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em disciplina optativa. Pode ser classificada como uma pesquisa qualitativa exploratória e, dentre os procedimentos metodológicos, utilizou estudo de caso. Foi observado que apesar do perfil construtivista da instituição, faltou um projeto de utilização das tecnologias digitais mais ousado, objetivo e transparente. Foram identificados poucos recursos por parte da escola e dificuldades dos professores em utilizar as TDICs na prática pedagógica frente à postura ativa dos alunos no uso das variadas tecnologias e do AVA. A experiência foi acolhida de forma positiva por alunos e professores, o que permitiu verificar a necessidade de formação dos professores para trabalhar na contemporaneidade, utilizando tecnologias digitais para possibilitar interações no processo de construção do conhecimento e da escola em propiciar condições para isso.

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Cultura Digital, e teve como objetivo geral compreender o contexto que permeia o desenvolvimento profissional docente de professores e tutores a distância, que atuam em um Curso de Pedagogia na modalidade a distância. Os objetivos específicos foram apresentar fundamentos que direcionam a docência na Educação a Distância (EaD); analisar documentos que regulamentam o curso de Pedagogia a Distância oferecido por uma instituição de ensino superior pública no Estado de Minas Gerais; caracterizar o perfil de professores e tutores a distância, atuantes neste curso, bem como descrever o posicionamento destes sujeitos diante de questões que dizem respeito ao seu desenvolvimento profissional; e identificar contribuições que pudessem ser referência para o desenvolvimento profissional docente na EaD. O contexto da pesquisa foi um Curso de Pedagogia a Distância, oferecido na modalidade a distância por uma instituição de ensino superior (IES) pública do Estado de Minas Gerais, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os sujeitos do estudo foram professores e tutores a distância, atuantes no referido contexto. O percurso investigativo foi guiado por três problematizações: em que contexto está imersa a docência na EaD? Quais são as especificidades da docência para a EaD? Como tem ocorrido a formação docente para a EaD e quais iniciativas individuais, coletivas e institucionais podem ser observadas e/ou sugeridas pelos professores da EaD em relação ao seu desenvolvimento profissional? Para alcançar os objetivos propostos adotou-se a abordagem qualitativa, pesquisa participante, pesquisa bibliográfica, e como instrumentos de pesquisa a observação, análise documental, questionário de identificação, entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e grupo focal realizado com os tutores a distância. A fundamentação teórica do estudo ocorre à luz de autores como, Fernández Cruz (2006), Marcelo Garcia (1999), Kenski (2011, 2013), Marcelo (2009a, 2009b, 2013), Mill (2010, 2012), Silva (2010a, 2010b, 2010c), Tardif (2011), dentre outros. A EaD apresenta-se como um campo desafiador para a docência universitária, mas é preciso reconhecer que a formação de professores na e para a EaD vai muito além do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), requer reflexão teórico-prática acerca da mediação didático-pedagógica afinada com processos de ensino-aprendizagem inovadores. Os professores entrevistados reconhecem os benefícios da EaD, mas chamam a atenção para a necessidade de melhorar a formação docente para esta modalidade. Os tutores a distância, embora sejam exaltados nos discursos dos professores, demonstram muitas angústias relativas à sobrecarga de trabalho, retrabalho, falta de autonomia, trabalho isolado, ação sem reflexão, fragilidades de reconhecimento e autorreconhecimento. Assim, a análise dos dados mostrou que, embora as políticas públicas relativas ao contexto do Sistema UAB demonstrem fragilidades que desfavoreçam o desenvolvimento profissional dos profissionais no contexto da EaD, professores e tutores a distância sugerem caminhos que, segundo eles, podem minimizar algumas dificuldades.

Estudos recentes têm apontado a identidade profissional como a interação entre a história pessoal e o contexto social onde se situa o sujeito. Assim, faz-se necessário compreender como esses elementos se entrelaçam e dialogam com diferentes ambientes de trabalho. Neste estudo analiso as tensas e contraditórias adesões e desistências profissionais que se articulam com diferentes modos de docentes da educação básica pública pensarem e viverem a docência. Discuto, a partir dos dados de uma pesquisa empírica, os sentidos conferidos ao trabalho por professoras das séries iniciais, identificando fatores que contribuem para uma relação positiva e/ou negativa com o trabalho docente. Corroborando as idéias de Tardif (2002), segundo o qual o saber da experiência não se resume à experiência da docência?, assumimos que compreender a formação identitária do professor é primordial para que possamos compreender a docência. Assim, me enveredei num intrigante caminho de investigação de processos identitários docentes, assumindo a construção identitária como algo dinâmico, relacional e interdisciplinar. Essa escolha requer que consideremos o sujeito como ser social e cultural que se constitui através de sua trajetória pessoal e profissional no mundo do trabalho e da cultura e, por isso, a pesquisa ocupa-se também das experiências das professoras fora da escola. A partir de tal perspectiva, estabelecemos um diálogo com os campos da Antropologia e da Formação de Professores, onde dialogamos com autores como: Michel Agier, Claude Dubar, Gilberto Velho, Inês Teixeira, Maurice Tardif, Clifford Geertz, Antônio Nóvoa, Wanderley Codo, Miguel Arroyo, entre outros. Optei por uma metodologia que oportunizasse o olhar do próprio docente sobre si, sua trajetória pessoal e profissional e sobre suas concepções a cerca da educação. Coletei dez relatos orais de trajetórias de vidas de professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de diferentes redes de ensino. Através da abordagem biográfica busquei o acesso ao estudo da vida do sujeito, nas dimensões: pessoal, social e profissional, expressas em relatos sincrônicos por ele próprio produzidos, enquanto entidade diacrônica. Essa abordagem metodológica favorece o entendimento do campo de possibilidades (Velho, 1994), professoras e dos elementos de sua experiência que são escolhidos pelas mesmas para conferir significações diversas à docência, em diálogo com seus projetos (Velho, 1994) constituindo seu Universo simbólico. Os resultados da pesquisa apontam para um intrigante “paradoxo” entre o bem-estar e mal-estar profissional, reveladores de tensões entre o imaginário das docentes as políticas educacionais, a realidade vivida nas escolas, e também entre o desejo de ensinar de uma maneira viva e a precária estrutura do sistema escolar público brasileiro. Os relatos das professoras revelam que seu envolvimento com a docência está diretamente relacionado à forma pela qual elas vêem: o magistério, a infância, a família, a escola e outras instituições ligadas à sua história de vida e à vida de seus alunos. No paradoxo da concomitância entre o bem-estar e mal-estar profissional, reveladores de uma realidade marcada por adoecimentos, desvalorização, desgaste funcional, sentimentos de angústia e abandono que andam atrelados a sentimentos de prazer e construção de si. Ao dar voz a professoras que atuam nos anos iniciais e fazer a leitura de suas trajetórias, notamos que os sentidos particulares atribuídos às atividades profissionais e os percursos de suas carreiras estão impregnados pelos valores emanados das relações que cada sujeito desenvolve com o meio que o circunda. Assim, as trajetórias destes indivíduos, apesar de assemelharem-se em alguns aspectos, são únicas.

Este trabalho tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que utilizem diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para construção de conhecimentos relativos à educação ambiental, avaliando as contribuições da aplicação da metodologia de projetos na construção de conhecimentos científico-tecnológicos relativos ao meio ambiente, utilizando a tecnologia do sensoriamento remoto no contexto escolar. Nessa pesquisa, foram investigados aspectos teóricos do sensoriamento remoto e suas aplicações e da metodologia de projetos. Foi realizada pesquisa de campo em escola da rede pública de ensino, buscando analisar a realidade ambiental próxima da escola. Os resultados alcançados mostram que o uso escolar do sensoriamento remoto, por meio da metodologia de projetos, no estudo do meio ambiente no contexto escolar favorece o aprendizado significativo dos alunos.

O objetivo desta pesquisa foi verificar em termos de concepção, técnica e pressupostos teóricos o Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP) de Educadores do Estado de Minas Gerais. Norteou a pesquisa a seguinte pergunta-problema: Quais as fundamentações em termos de concepção, técnica e pressupostos teóricos da formação continuada em serviço dos docentes da rede Estadual de ensino de Minas Gerais? *Ao se investigar, adotaram-se como técnicas a análise de conteúdo dos documentos do PDP e entrevistas semi-estruturadas com seis orientadores e com o coordenador pedagógico do PDP. *Orientaram o trabalho os pressupostos de que o PDP esteja vinculado aos preceitos neoliberais de formação continuada de professores. É provável que os orientadores e coordenador do PDP estejam usando pressupostos de orientações teórico-metodológicos diferentes das concepções e da técnica do PDP. É possível, ainda, que a concepção, a técnica e os pressupostos teóricos do PDP sejam fruto de discussões que se tem realizado no campo acadêmico sobre formação de professores. Tais hipóteses foram identificadas a partir da concepção do PDP, da técnica do PDP, da dinâmica de funcionamento do PDP, dos discursos dos orientadores e do coordenador do PDP sobre as tendências que colocam os professores no centro de suas teorias, dos conteúdos e métodos de duas áreas do PDP: Avaliação Educacional e Institucional (AEI) e da área de Desenvolvimento de Ensino (DE). As conclusões levantadas apontam para o alinhamento existente entre as orientações neoliberais e as políticas de formação continuada dos professores do Estado de Minas Gerais. No entanto, perceberam-se, ao longo da pesquisa, dissensos entre a concepção oposta pelo PDP e a visão de mundo, a técnica, o recorte epistemológico e os pressupostos filosóficos dos teóricos utilizados como referência para a formação continuada dos docentes do Estado de Minas Gerais.

O *software* educativo surge como uma possibilidade para o cidadão que pretende desenvolver habilidades e/ou avançar nos estudos de língua estrangeira de forma rápida e autônoma. Vê-se uma procura acentuada por cursos rápidos de língua inglesa como também uma demanda por *softwares* que auxiliem a aprendizagem da língua. Entretanto, diversos autores concordam que há dificuldade de se fazer uma escolha do *software* adequado. Em relação ao ensino de inglês é importante uma investigação a respeito do uso do SE por professores para se conhecer os possíveis obstáculos e barreiras enfrentados por eles mesmos. Entende-se que essa pesquisa é relevante à medida que propiciará conhecimentos novos para o ensino de línguas mediado por computador, além de apontar possíveis caminhos, e até orientações para suprimir as dificuldades do uso do SE. Esta pesquisa é um estudo de caso, de caráter qualitativo e naturalista, pois investigou o uso do *software* educativo por professores de uma escola de idiomas e os dados foram coletados no ambiente de trabalho. Além disso, buscou-se descrever os fenômenos observados. Os resultados encontrados indicaram que os professores pesquisados não consideram outros meios (*Chat-rooms*, *e-mail*, sites de vídeos, músicas, etc.) como ambientes de aprendizagem. De um modo geral, algumas conclusões podem ser destacadas: os professores que participaram desta pesquisa possuem algum conhecimento sobre computadores, utilizam-no com frequência, no entanto, aproveitam muito pouco as potencialidades desse recurso em suas aulas. Apesar de todos os professores manifestarem uma atitude positiva em relação ao uso dos SE, a maioria só usa esse recurso como forma de recreação e desvinculada da aprendizagem lúdica. Observou-se que a quantidade insuficiente de computadores, a falta de preparo e falta de interesse dos professores são fatores responsáveis para a não utilização deste recurso nas aulas de inglês. Em relação à avaliação os SE apesar de oferecem algumas dicas e auxílio ao usuário, os produtos avaliados não são considerados totalmente adequados por diversos motivos: a faixa etária a que eles são indicados, não apresentam um registro das atividades realizadas e não oferecem recursos hipertextuais. De um modo geral, estes *softwares* parecem ter sido produzidos para professores altamente preparados para lidar com informática educacional porque não apresentam um guia de apoio pedagógico e não esclarecem quais foram os fundamentos pedagógicos que embasaram o SE.

Esta pesquisa apresenta reflexões sobre a incorporação do uso da tecnologia nas ações educativas de escolas estaduais, com base na proposta de capacitação dos professores participantes dos Projetos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG: Escolas em Rede (ER) e Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP) cujo objetivo é elevar o nível de profissionalização dos professores para responderem às novas expectativas e demandas sociais em relação à educação escolar. Sabe-se que uma das importantes demandas sociais está associada ao uso da tecnologia como ferramenta de trabalho. Partindo desse pressuposto, procuramos identificar ações dos Projetos que possibilitassem aos professores refletir sobre a importância dos conhecimentos da tecnologia na sua formação, bem como o uso dos recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas. Optamos pelo estudo de caso em duas escolas, de Belo Horizonte, selecionadas a partir de critérios de participação no ER e PDP, no intuito de identificar se as ações propostas pelos projetos eram articuladas em favor de uma efetiva incorporação do uso da tecnologia no cotidiano da escola. Nesse sentido, nosso olhar esteve mais voltado para captar o uso da tecnologia nas práticas pedagógicas. Observamos a capacidade das escolas e dos professores de considerar o uso da tecnologia como aliado no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas voltadas às transformações do mundo atual. Para tanto usamos questionários aplicados aos professores participantes do ER e PDP, como também entrevistas não estruturadas com professores, diretores e alunos. Os dados apontaram para o reconhecimento de indícios que demonstram que os projetos pesquisados não são articulados nas ações da escola, eles são tratados separadamente, as ações que entregam os trabalhos do PDP com a tecnologia são esporádicas.

A presente pesquisa investiga as práticas de formação continuada de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação, no interior da atual política pública de inclusão digital, implantada pela Secretaria de Estado da Educação em Minas Gerais – o Projeto Escolas em Rede. O estudo analisa as metodologias de ensino utilizadas nos processos de formação dos professores, assim como os ambientes de aprendizagem e os materiais didáticos privilegiados nas ações do programa. Analisa-se, também, o processo de formação dos professores da rede estadual para o uso das TIC, a partir da documentação do projeto, buscando compreender paralelamente a visão dos professores, formadores e coordenadores envolvidos na proposta de capacitação, bem como as possíveis repercussões dessa formação para a prática pedagógica destes educadores. A pesquisa, durante o seu desenvolvimento, procurou entender ainda as seguintes questões: como a política de formação continuada do projeto Escolas em Rede tem contribuído para a incorporação das TIC na prática pedagógica dos professores da rede estadual de ensino, e como as práticas de formação de professores desta política têm dialogado com as necessidades e demandas das escolas no que diz respeito ao uso das TIC? Para isso, optou-se pela realização de uma investigação de natureza qualitativa, explicitada sob a forma de um estudo de caso com duas turmas de professores que vêm participando dos processos de formação desenvolvidos pelo projeto da SEE-MG. Para compreender melhor as impressões dos agentes envolvidos diretamente na implantação da política, realizaram-se entrevistas com professores, coordenadores e formadores, observando, enfaticamente, os ambientes de aprendizagem utilizados na capacitação. A análise dos dados da pesquisa evidencia que a política de inclusão digital da SEE-MG vem sofrendo (d)os mesmos problemas de outras políticas públicas históricas da área, visto necessitar de melhor infra-estrutura tecnológica e de pessoal para dar suporte às práticas de uso das TIC nas escolas. Além disso, há ainda um caráter de verticalização na implantação do projeto, considerando que, em nenhum momento, a política dialoga com a realidade dos professores e de suas escolas de origem, ocasionando um distanciamento entre o programa da SEE-MG e as reais demandas das instituições de ensino e educadores da rede estadual.

O presente trabalho tem o objetivo de analisar as possíveis repercussões nas situações didáticas quando se utiliza software educativo como recurso pedagógico. Foi adotada a hipótese de que a confluência entre a perspectiva didático-pedagógica do professor e a dimensão conceptual de um programa SE provocaria repercussões na situação didática, além de alterar sua prática pedagógica diária. A pesquisa utilizou o estudo de caso como método de pesquisa, servindo-se de observações de aulas na sala de informática, entrevistas com professores, coordenadores e alunos, além de análise do material de apoio ao professor que acompanha o software educativo. Os referenciais teóricos escolhidos basearam-se nas perspectivas tecnológica, didático-pedagógica, e, sobretudo, na didática da matemática da linha francesa, e metodológica. Os resultados apontam para dimensão interativa nos ambientes da sala de informática durante a utilização do software educativo, independentemente das condutas docentes e das confluências e divergências entre as concepções do programa e as dos professores. Os alunos se organizaram e realizaram as atividades de maneira mais autônoma, sem necessitarem da condução dos professores. Eles demonstraram interesse pelas tarefas e envolvimento com as mesmas durante o tempo de aula na sala de informática. Foi possível perceber, a partir das observações em sala e das entrevistas, alteração no contrato didático pré-estabelecido. Os alunos tornaram-se mais responsáveis por suas tarefas e, conseqüentemente, por suas aprendizagens. O professor deixou seu lugar de controlador da dinâmica didática, ao não centralizar as atenções, discussões e ações dos alunos durante todo o tempo em sala de aula.

Este trabalho investiga um curso de licenciatura ofertado a distância em um programa público de formação de professores em serviço, Pró-Licenciatura. O objetivo desta pesquisa é contribuir para as discussões que dizem respeito a este assunto. A metodologia adotada é um estudo de caso com abordagem qualitativa que investiga uma política pública em conformidade com o referencial teórico que suporta o tema. O curso investigado foi Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Os procedimentos de investigação são a análise de documentos, observação direta nos ambientes de aprendizagem do curso, questionários e entrevistas realizadas com os cursistas e formadores. Os dados analisados mostraram que as políticas públicas de formação de professores vêm privilegiando o ensino a distância para a capacitação dos professores em serviço. Observou-se ainda, que a política pública investigada apresenta limites e contribuições que se mostram importantes para a consolidação de projetos públicos de formação de professores.

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar as competências necessárias ao professor para realizar projetos de trabalho com os alunos da educação básica de forma eficaz identificando as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para o trabalho com projetos com seus alunos. Partiu-se do pressuposto de que tem havido dificuldades na aplicação da Metodologia de Projetos, em relação ao ideário dessa metodologia, devido, especialmente, às deficiências na formação geral do professor para atuar nesta área. Na parte teórica da pesquisa procurou-se focalizar os fundamentos da Metodologia de Projetos e as competências e perfil necessários aos professores para realizar projetos com seus alunos. A pesquisa de campo foi realizada para avaliar as dificuldades, as competências e o perfil de professores que trabalham com projetos na educação básica. Tal pesquisa foi realizada em quatro escolas de Belo Horizonte, uma da rede pública e três da rede particular, que declaram trabalhar com projetos, envolvendo ainda, complementarmente, educadores de outras instituições, com experiência na aplicação da Metodologia de Projetos. Os resultados da pesquisa mostram que tem havido deficiência na formação do professor para o trabalho eficaz na aplicação da metodologia de projetos, mostrando também que se destacam como elementos essenciais na formação do professor as competências dos tipos comunicativa e social.

A educação tem sido influenciada pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC), e as habilidades para lidar com elas tornaram-se demanda no mercado de trabalho. Além disso, as TIC se tornaram presentes na escola para suprir apoio ao professor. É esperado do docente que ele corresponda aos parâmetros vigentes. O ensino de línguas dispõe agora de inúmeras possibilidades de suporte, dadas as tecnologias acompanhadas dos diversos ambientes de aprendizagem. Essa pesquisa investiga conseqüências do referido contexto no ensino de Inglês em escolas públicas e em cursos de idiomas e verifica, junto a professores, as suas crenças e práticas, com o objetivo de delinear seu nível de competência tecnológica e as necessidades para se intervir com eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Tem-se como objetivo a caracterização do perfil e das competências do professor de Inglês no contexto da contemporaneidade no Brasil, e a análise do ensino em escolas públicas e cursos de Inglês. A pesquisa, realizada na cidade de Belo Horizonte, envolveu professores de Inglês atuantes em escola pública estadual, curso livre de idiomas e faculdade de Letras. A partir da literatura e da análise dos dados, tenta-se descrever a atuação e o perfil do docente do século XXI na área de língua inglesa, no contexto brasileiro.

Este trabalho tem como objetivo contribuir para a compreensão da escola vista como uma organização que aprende a partir da interlocução dos referenciais teóricos constituídos pelas Teorias da Equilíbrio das Estruturas Cognitivas e da Organização que Aprende, tendo em vista, a necessidade de mudanças das escolas à luz dos projetos de inovação educacional implementados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Partimos da constatação de que algumas escolas são mais bem sucedidas do que outras no desenvolvimento de tais projetos, fazendo-se necessário analisar quais os fatores que podem contribuir para o sucesso ou fracasso dessas escolas. Nesse sentido, partimos da necessidade de entendermos o conceito de mudança e os fatores endógenos e exógenos que estão envolvidos nesse processo, especialmente as relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto no processo de produção de conhecimento. O foco da análise realizada neste trabalho foram escolas estaduais que desenvolvem o Programa de Educação Afetivo-sexual (PEAS) “um novo olhar”. Este estudo foi feito por meio de pesquisa bibliográfica sobre os temas e o Programa citados e de pesquisa de campo nas escolas selecionadas. Os resultados alcançados nesse trabalho apontam no sentido que quanto mais equilibradas estão as relações dentro da própria escola, maiores são as suas chances de serem bem sucedidas no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, como também, na implementação de projetos de inovação pedagógica. Também, que é necessário uma observação mais atenta nas relações entre a escola e a comunidade por serem um importante indicador do alinhamento da escola com as necessidades dos seus alunos e as expectativas da comunidade em relação a ela.

O objetivo desta pesquisa é contribuir para o desenvolvimento de metodologias de ensino informática aplicado à educação para cursos de formação continuada do professor. Neste sentido, procura evidenciar a função cognitiva implícita nos conceitos análogos e metafóricos existentes na linguagem computacional, mais especificamente nas interfaces gráficas, nas imagens ou ícones nelas inseridos bem como a potencialização que estes conceitos adquirem para aprendizagem significativa e para a compreensão de suas funções pelo usuário leigo. Para tal realizamos uma pesquisa descritiva exploratória, partindo de um mapeamento e seleção destes conceitos para elaboração de questionário de avaliação qualitativa com índices de probabilidades baseada em escala Likert, aplicado a um grupo de professores em exercício da rede pública estadual de Minas Gerais. Posteriormente, realizamos um grupo focal como apoio aos resultados do questionário de avaliação qualitativa. Os resultados apontam para uma avaliação, positiva quanto à função cognitiva de analogias e metáforas para o ensino e aprendizagem da informática, de acordo com o índice de respostas e discussão, durante o grupo focal.

A presente pesquisa tem como objetivo geral contribuir para a discussão da formação profissional do docente, desenvolvida por meio da Educação a Distância-EaD e em serviço. Para tal, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: (1) analisar a EaD no contexto das condições objetivas do trabalho do professor em serviço, envolvendo as formas de organização de professores-cursistas quanto a tempo, estudo individual ou em grupo e espaço para a realizar a sua formação; (2) verificar as dificuldades e as facilidades de realização de um programa de EaD para professores em serviço, segundo cursistas; (3) identificar se as posições dos cursistas em exercício, em relação às contribuições dos cursos de EaD, variam segundo o fato de estarem no decorrer do curso ou de o terem concluído; (4) identificar em que medida a EaD implica aprendizagens novas para o professor em serviço, na visão dos cursistas; e (5) verificar os motivos que levaram os professores a realizarem um curso a distância para professores em serviço. A partir do estudo preliminar realizado foram constituídas as seguintes hipóteses: (1) as condições objetivas de realização dos cursos de EaD para professores em serviço condicionam o privilégio da dedicação individual em detrimento da coletiva, para estudo, por parte dos professores; (2) as facilidades de acesso ao conhecimento nos cursos de EaD para professores em serviço são mais expressivas que as dificuldades; (3) os docentes em exercício e que participam de cursos de EaD não possuem um espaço adequado e exclusivo para dedicação aos seus estudos; (4) a contribuição dos cursos de EaD para professores em serviço é percebida de forma diferente pelos cursistas que estão em processo de formação em relação aos que já concluíram o curso; (5) os cursos de EaD para professores em serviço contribuem para novas aprendizagens, estreitamente relacionadas à prática docente; e (6) os professores-cursistas realizam a formação a distância estando em serviço devido a uma exigência legal. Como campo empírico optou-se por entrevistar professores-cursistas e ex-cursistas do Projeto Veredas da Secretaria de Estado de Educação e do Curso Licenciatura em Educação Básica-anos iniciais do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. A pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo descritivo que envolveu: análise da bibliografia que trata do tema da pesquisa; estudo da legislação vigente sobre o assunto; e realização de 23 entrevistas semi-estruturadas com professores cursistas ou ex-cursistas dos cursos/projetos de EaD para professores em serviço dos cursos mencionados. Os resultados obtidos confirmaram, em parte, as hipóteses levantadas, evidenciando que falta de espaço adequado e exclusivo para dedicação aos seus estudos, por parte da maioria das entrevistadas e que há pouco tempo para as professoras-cursistas realizarem todas as suas atividades, implicando o privilégio do estudo individual sobre o coletivo. As professoras-cursistas relatam suas dificuldades em relação à dedicação aos estudos, pois precisam dividir seu tempo diário entre as atividades do magistério, de estudo e domésticas. E novamente a escassez de tempo para dedicação aos estudos é determinante das condições de formação docente, sendo considerada uma dificuldade crucial pelas cursistas. Entre outras dificuldades, que superam as facilidades, as cursistas apontam, sobretudo, a dificuldade de comunicação entre instituição e cursistas, o fato de o tutor não possuir conhecimento específico de todos os conteúdos e a falta de professor no dia-a-dia. Contraditoriamente, uma facilidade expressiva gira exatamente em torno do tempo ao lado do espaço de estudo flexíveis. Junto a isso, os cursos em pauta proporcionaram novas aprendizagens segundo todas as entrevistadas. Sendo que as cursistas que terminaram o curso ressaltam, sobretudo, a melhoria na prática pedagógica de modo geral e as cursistas que ainda estão em curso ressaltam aspectos como melhoria da linguagem oral, melhoria da escrita, criação de hábito de leitura, incentivo à realização de novos cursos e à formação continuada. As cursistas enfatizam também a possibilidade de novas perspectivas profissionais, trocas de experiências e revisão e avanço na prática pedagógica por meio da reflexão, viabilizadas pelos cursos. Apesar disso, as professoras se dirigem para a EaD em serviço principalmente pela considerada exigência legal de formação superior para o magistério.

Considera-se que a escola nunca esteve submetida a uma pressão social orientada para a mudança tão intensa como atualmente. Em momentos como esse a escola é chamada a dar respostas mais satisfatórias à sociedade. A bibliografia sobre o tema destaca que sociedades em processo acelerado de mudança necessitam de sistemas educacionais que lhes sejam compatíveis. O poder público; sensível às demandas sociais crescentes por melhores serviços educacionais; viabiliza projetos de apoio às escolas. Estes projetos pretendem inserir as modificações e inovações necessárias à melhoria da qualidade na educação. Porém os estudos de casos demonstram que esses projetos; mesmo quando alcançam índices elevados de sucesso; não produzem os resultados esperados em todas as escolas. O contrário também se faz verdadeiro. Os projetos mesmo quando não alcançam índices satisfatórios de sucesso; em algumas escolas conseguem atingir excelentes resultados. Com a finalidade de conhecer melhor o contexto das organizações escolares; este estudo tem como objetivo analisar aspectos organizacionais; funcionais e interativos da escola pública que podem explicar o sucesso ou o fracasso no processo de implementação de projetos de inovação educacional. A investigação concentrou-se na escola; em seus processos de interação – internos e externos - visando compreender a construção das relações entre os atores e ambiente propício para o desenvolvimento de projetos. Adotou-se um enfoque mais interacionista; onde são privilegiados os processos de interação e construção. A partir da pesquisa de campo e de um referencial teórico; que abrangeu elementos como aprendizagem organizacional; processos de equilíbrio; interação entre os atores e viabilidade de sistemas complexos; foi realizado estudo de caso em seis escolas públicas estaduais a fim de estabelecer uma relação entre processos de aprendizagem e mudanças organizacionais; numa visão construtivista. Pretendeu-se contribuir para a compreensão sobre como os projetos educacionais podem reforçar aspectos positivos da prática escolar; encorajar mudanças e inovações duráveis ou encontrar resistências; dependendo dos aspectos estruturais; funcionais e interativos que cada escola desenvolve. Os resultados alcançados nesse trabalho mostram que as transformações no ambiente escolar são sempre conseqüências da capacidade de um dado grupo de pessoas em aprender diante das situações.

Esta pesquisa insere-se na problemática que discute a constituição da identidade profissional na formação de professores. O estudo foi orientado pela questão: De que forma o estágio supervisionado auxilia na formação da identidade do futuro professor nos cursos de Pedagogia? Teve como objetivo geral: compreender como os licenciados dos cursos de Pedagogia vão se constituindo como professores, a partir do estágio supervisionado. Os referenciais teóricos utilizados sobre a profissão e a profissionalidade docente pautam-se nas discussões de Bourdoncle, Roldão, Boing, dentre outros; sobre a identidade em Dubar e Bolívar, e sobre os saberes docentes dialogamos com Tardif. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica e do tipo qualitativa, pautada em estudo bibliográfico e documental, e pesquisa de campo, tendo como referencial teórico metodológico os estudos de Bodgan e Biklen, Ludke e André, Flick, André e Cellard. Os instrumentos utilizados para produção dos dados foram questionário, entrevista semiestruturada, relatórios de estágio, projeto político pedagógico do curso, diário de campo e consulta a sites na internet. Para a análise dos dados utilizou o programa Excel, análise documental e análise de prosa. O campo investigado foi o curso de Pedagogia da cidade de Uberaba/MG, na modalidade presencial. Os sujeitos da pesquisa são estudantes do referido curso, que estavam cursando o estágio supervisionado relativo ao Ensino Fundamental I. Para a análise utilizou-se os dados relativos a três estagiárias, cujos dados revelam que a constituição da identidade docente ocorre em diferentes contextos e, que o processo de observação e a reflexão sobre as ações que norteiam o contexto escolar contribuem para essa constituição. Também são elementos constitutivos da identidade docente das estagiárias: 1) a percepção da relação teoria e prática, de que não há teoria sem prática e nem prática sem uma teoria que a justifique; 2) o quanto elas consideram o estágio fundamental em sua formação e a necessidade de formação continuada, inclusive iniciada antes do término da graduação. Por fim, cabe destacar alguns desafios que ainda permeiam a formação de professores: necessidade de acompanhamento do estágio pelo professor da universidade, bem como o reconhecimento pela escola, pelo professor da escola, do licenciando como estagiário, como um aprendiz que merece respeito; o fortalecimento da relação universidade-escola.

As dificuldades de inserção no mercado de trabalho levam os engenheiros a assumirem a atividade docente, em especial no ensino fundamental e médio. O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes - PEFPD oferecido por instituições como o CEFET-MG oferecem aos engenheiros essa requalificação. Neste trabalho investigamos como os professores de matemática, antes formados para exercer a engenharia, se apresentam em termos identitários. Considerando-se a diversidade de características que determinam a identidade profissional dos professores de matemática provenientes das diferentes experiências que esses docentes trazem consigo, entre outros fatores, optamos por estabelecer uma comparação das identidades desses profissionais tomando como referência um tipo ideal de professor de matemática. Verificamos, a partir de entrevistas semiestruturadas e de questionários aplicados aos Egressos do PEFPD do CEFET-MG que, embora a maioria deles não esteja atualmente exercendo a engenharia, por vezes, se apresentam profissionalmente como engenheiros. E, ainda que, no exercício do magistério eles se reconhecem muito mais como engenheiros por acreditarem que essa profissão tem maior reconhecimento profissional.

Este estudo busca compreender a evasão escolar no Ensino Médio regular noturno, tendo em vista a complexidade e natureza multiforme desse fenômeno, e o contexto histórico, social, econômico e político ao qual estão inseridos os alunos dessa etapa. À vista disso, há a análise das mediações entre as intermitências das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio e a perpetuação da evasão escolar. Tendo como foco de estudo a evasão escolar, apresenta-se, como objetivo geral, compreender os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio regular noturno em escolas públicas do município de Montes Claros/MG, no período entre 2010 e 2013, analisando o universo escolar em interface com o contexto, social, econômico e político nas dimensões macrossociais e microsociais. Esta pesquisa consiste numa investigação qualitativa, estruturou-se como um Estudo de Caso, utilizando-se das técnicas: entrevista com alunos evadidos, questionário com professores, caderno de campo e análise de documentos. A coleta dessas informações foi submetida à análise de conteúdo para a construção dos resultados deste estudo. Os dados coletados foram analisados à luz de contribuições teóricas relativas às políticas públicas educacionais para o Ensino Médio, e de autores que conceituam a evasão escolar e discutem a condição juvenil nessa faixa etária. Defende-se a tese de que os fatores que contribuíram para a evasão escolar no Ensino Médio regular noturno possuem uma estreita ligação entre o universo escolar em interface com o contexto social, econômico e político nas dimensões macrossociais e microsociais. Defende-se, também, que não existe uma percepção, por parte dos alunos, de que questões macrossociais e microsociais, internas e externas à escola possam contribuir para a evasão nessa etapa de ensino. E, ainda, que não existe uma política pública educacional específica externa ou interna à escola para garantir e incentivar a permanência desses alunos nessa etapa de ensino. Os resultados evidenciaram tanto para alunos quanto para professores que os fatores que contribuíram para a evasão estão relacionados a questões externas e internas à escola, abrangendo aspectos macrossociais e microsociais. Logo, os aspectos macrossociais ligam-se ao trabalho, gravidez precoce; já os microsociais referem-se a fatores ligados a organização curricular, metodologia, estrutura física das escolas e ambas à precarização do trabalho docente. Esses fatores refletem as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade brasileira. Destaca-se, ainda, que a maioria dos ex-alunos atribuíram a si próprios e a motivos pessoais a evasão da escola, e grande parte dos professores associaram a evasão dos alunos à necessidade de trabalhar. Diante da situação do Ensino Médio brasileiro, no que se refere ao fenômeno estudado, as contribuições deste trabalho concentram-se na visibilidade dos fatores que levaram a evasão dos alunos durante o Ensino Médio. Nesse viés, constata-se, também, a falta de políticas públicas educacionais eficazes que valorizem a condição juvenil e contribuam para a permanência dos alunos na escola. Destarte, almeja-se que tal visibilidade possa contribuir para repensar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas para o Ensino Médio regular noturno no país.

O presente trabalho tem a intenção de analisar e compreender o estranhamento observado em relação à figura do gênero masculino no magistério da educação infantil e seus desdobramentos. Baseando-se em referências bibliográficas revisitadas, bem como na autobiografia e na autoetnografia contidas nas narrativas daquilo que foi vivido pelo autor, busca-se refletir sobre o universo entrecruzado e particular pensado para os gêneros, suas concepções, prescrições e embates no campo da educação e, conseqüentemente, em outras esferas sociais. A forma como é consolidada a noção do que é adequado para cada um dos gêneros, e seus desdobramentos, é pensada sob o ponto de vista de autores pós-estruturalistas em paralelo com a noção materialista e naturalizante sobre os sexos, consolidada a partir da ciência biológica, sendo o discurso o instrumento utilizado para afirmar as diferenças e reforçá-las de forma constante ao longo do tempo. Os questionamentos trazidos para esta dissertação originam-se, assim nas causas e conseqüências de tal estranhamento, como forma de revelar como e por que ele ocorre.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pelo Ministério da Educação como incentivo à prática do magistério, através da aproximação entre a universidade e escola, teoria e prática, formandos e formadores, valorizando principalmente a formação de alunos da licenciatura através de ações práticas pedagógicas no seio escolar. No entanto, essa pesquisa lança o olhar para a formação do professor supervisor, considerando que além de ser formador nesse processo, é também um sujeito em desenvolvimento profissional, que aprende e constrói sua carreira ao longo do tempo. Por isso, essa pesquisa teve por objetivo compreender como o PIBID, vinculado à Universidade Federal de Uberlândia, tem influenciado na formação continuada de professores supervisores de Física. A pesquisa representa um estudo de caso e a abordagem qualitativa foi a inspiração metodológica, para tal, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo e representados em cinco categorias: ações do PIBID; valorização da formação inicial; influência na prática; ênfase aos saberes pedagógicos; ênfase à experiência no PIBID. Assim, percebeu-se que as ações e atividades desenvolvidas por meio do PIBID, têm potencial para influenciar a formação continuada dos professores supervisores, através da aproximação com o contexto universitário e conhecimento de novas possibilidades de ensino. Dentre os resultados, identificou-se que há uma valorização dos saberes pedagógicos, através da inserção de estudos teóricos que fundamentam a prática de ensino, e a experiência no PIBID tem sido apontada como um espaço para a reflexão da prática docente e troca de experiências entre os sujeitos, embora, não priorize a formação continuada.

Este trabalho analisa fatores que influenciam no uso de recursos computacionais por um grupo de professores de educação básica participantes de um curso de formação continuada ao ensinarem astronomia nas escolas onde lecionam. Realizado em 2009, o curso objetivou abordar conteúdos básicos de astronomia presentes nas propostas curriculares para a educação básica e discutir aspectos de seu ensino, em especial os que tenham interface com recursos tecnológicos. Para tanto, delineamos o perfil social e profissional dos participantes, suas condições de trabalho e suas relações com o ensino de astronomia e com os recursos computacionais mediante questionário semiestruturado cujos dados obtidos apoiaram nossa análise do planejamento e da implementação das atividades pedagógicas envolvendo astronomia. Os professores puderam escolher a forma de planejar as atividades, os temas e os recursos. Com base na abordagem da pesquisa qualitativa, identificamos e descrevemos cinco aspectos que se inter-relacionam e influenciam no uso de recursos computacionais no ensino de astronomia na educação básica a saber: infraestrutura, organização do espaço escolar, formação profissional dos professores (no conteúdo específico de astronomia e no uso de recursos computacionais no trabalho docente), condições de trabalho do professor e interesse e dedicação de docentes e discentes ao trabalho pedagógico com astronomia usando recursos computacionais. Na apresentação das nove atividades planejadas das quais oito foram postas em prática, verificamos seis relatos de professores que, ao longo do curso, trabalharam astronomia recorrendo a recursos computacionais. Quatro atividades foram realizadas em escolas municipais e duas, em escolas estaduais. Durante a pesquisa, presenciamos movimentos distintos no tratamento dos recursos computacionais na educação escolar. Embora haja uma proposta de uso de tais recursos para fins didáticos na rede municipal de ensino de Uberlândia (MG), ela carece de alguns ajustes. Em todo caso, a situação de seus professores parece mais favorável à inserção dessas tecnologias em seu trabalho docente quando a comparamos com a situação da rede estadual de Minas Gerais, que parece-nos prioriza o uso de recursos computacionais como ferramentas de instrução sem fins didáticos. Mesmo com as limitações e dificuldades apresentadas, os professores que trabalharam com astronomia usando recursos computacionais fizeram trabalhos que despertaram a atenção e suscitaram a participação discente. Os docentes reconheceram a importância de inserir os recursos computacionais em seu trabalho docente, propondo continuidade e mudanças na forma de trabalhar astronomia. Porém, manifestaram, ao final do curso, o desejo por atividades que envolvessem mais os recursos não digitais. Entre os problemas variados para realizar as atividades de astronomia com auxílio de recursos computacionais e as possibilidades aventadas, reconhecemos a necessidade de melhorar as condições de vida, formação e trabalho do professor para que tenha condições de investir em seu trabalho com tais tecnologias.

Com o presente estudo, buscamos compreender como ocorre o ensino de Biologia Celular nas escolas públicas de ensino médio nos estados de Goiás e Minas Gerais. Sendo assim, realizamos pesquisa de natureza qualitativa estruturada em etapas contínuas e interligadas. Foram realizadas as seguintes etapas: aplicação de questionários a alunos/as de ensino médio de escolas públicas de um município de Goiás; curso de formação de professores/as, executado em duas edições, sendo uma em Goiás e outra em Minas Gerais, nos quais obtivemos a colaboração de sete e onze professores/as, respectivamente; e acompanhamento, durante um ano letivo, da prática pedagógica de um professor de escola pública de Goiás, em turma de 1ª série de ensino médio. Analisamos os questionários e as falas de professores/as e alunos/as, triangulando as informações obtidas em todas as etapas da pesquisa com as informações do grupo focal, dos livros didáticos utilizados por esses/as docentes e traçamos a discussão em face à produção acadêmica na área de ensino de Biologia Celular e de Biologia. Os frutos desta pesquisa revelaram que a maior parte dos/as alunos/as concebia célula como estrutura redonda, plana, constituída por membrana, citoplasma, núcleo e com algumas organelas, sob um enfoque meramente utilitário. Também verificamos que esses/as discentes tinham dificuldade na diferenciação entre célula vegetal e animal, alegando padrões de complexidade, presença ou ausência de componentes como fatores dessa diferença, como os materiais genéticos DNA e RNA. Outra constatação foi o tipo de linguagem utilizada pelos/as professores/as ou livros didáticos, a qual é baseada no emprego de analogias, simplificações e reducionismos como forma de auxílio à aprendizagem, ocasionando o surgimento de conceitos distorcidos e/ou errôneos sobre os conteúdos de Biologia Celular. Durante os cursos de formação e na pesquisa de campo junto às escolas de ensino médio, tivemos períodos proveitosos de discussão sobre a prática pedagógica, a reflexão sobre a ação e na ação, que proporcionaram momentos valiosos ao desenvolvimento profissional. Portanto, enfatizamos a necessidade de sistematização dos conteúdos de Biologia Celular de forma integrada e a importância da formação continuada como recursos imprescindíveis para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de Biologia Celular.

Esta pesquisa nasce do interesse em investigar e responder a questões concernentes às novas configurações para o trabalho docente, na rede de ensino da Secretaria Estadual de Educação Minas Gerais, tendo, como eixo norteador, a política de avaliação de desempenho dos docentes. Tal política foi implementada no âmbito dos programas Choque de Gestão (2003-2006) e sedimentada nos programas Minas para Resultados (2007-2010) e Gestão para a Cidadania (2011-2014). Essas políticas e programas são analisados à luz da mundialização do capital, sob a ação dos organismos multilaterais e suas orientações para a periferia do capitalismo, onde ocorre a reforma administrativa do aparelho do Estado brasileiro. As políticas educacionais e as reformas decorrentes assumem papel estratégico sob diversos aspectos. O trabalho docente assume destaque nesse quadro, onde ele é considerado, ao mesmo tempo, protagonista e obstáculo, assumindo centralidade nos documentos internacionais e nacionais. Elegemos para objetivo geral desta pesquisa analisar e responder sobre a possibilidade do aprofundamento do processo de proletarianização dos docentes, onde se amplia, não somente a problemática de fundo econômico para estes profissionais, mas também a perda do controle sobre os objetivos, métodos e processos de trabalho, para o quê a avaliação, entendida como categoria política, é utilizada para mediar o novo modelo de profissionalização, sem dúvida ao lado de outras políticas e instrumentos de controle. Para tal percurso, autores clássicos e contemporâneos são revisitados a fim de explicitar as matrizes teórico-metodológicas das reformas, por um lado, e torná-las objeto de análise crítica, por outro. A metodologia compreende a utilização de fontes primárias e secundárias e consequente análise para desenvolvimento do estudo do objeto em tela.

Este estudo trata-se de um trabalho investigativo de mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, vinculado à linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação. O objetivo é analisar os impactos e as novas configurações que o trabalho docente vem assumindo na rede estadual de Minas Gerais, no município de Uberlândia após a implementação das políticas educacionais pelo governador Aécio Neves, pautadas na racionalidade gerencial, a partir do ano de 2003. O elemento central de investigação é a Avaliação de Desempenho Individual (ADI), enquanto política regulatória oriunda da reforma do aparato institucional do Estado chamada - Choque de Gestão. Busca-se verificar as modificações no trabalho docente, a partir desse processo avaliativo, consubstanciado em políticas de avaliação que visam o controle desse trabalho. Traz a contextualização da reestruturação ocorrida nos últimos anos na esfera educacional e no trabalho docente, face ao cenário de mundialização do capital. O estudo sustenta-se em leituras e análises de documentos tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, Projeto Político Pedagógico Institucional, Plano de Carreira da Rede Estadual de Ensino Mineira, Resoluções, Diretrizes de órgãos responsáveis por deliberar sobre políticas públicas educacionais no Brasil e documentos fornecidos pelo Sind-UTE - representante da categoria docente em Uberlândia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que perpassa a revisão bibliográfica e os clássicos que discutem o tema, tendo em vista a recuperação e a análise da produção sobre o trabalho docente. A hipótese que norteia o estudo é que as modificações advindas das reformas educacionais, ocorridas nos últimos anos, têm conduzido à precarização e à intensificação do trabalho docente gerando o adoecimento profissional. A partir das demandas do governo Mineiro tem havido aumento de funções e um rígido controle sobre o trabalho docente, com interferências no fazer pedagógico e nas condições de trabalho. Os resultados da pesquisa apontam que os docentes da rede estadual de ensino de MG, em Uberlândia, gostam do que fazem e pretendem fazer um bom trabalho, mas pela necessidade de lecionar em mais de uma escola, a escassez de tempo para o preparo de aulas, a falta de condições para executar com qualidade as suas atividades; além da sobrecarga de trabalho e a falta de incentivos salariais, há uma grande desmotivação com a docência.

A pesquisa de intervenção proposta foi fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, dessa forma baseada nas leis e na lógica do materialismo histórico-dialético. Para tanto, procurou-se conceber um processo de pesquisa que envolvesse a todos como corresponsáveis. No campo da formação dos professores constata-se uma relação dualista/paradoxal nos processos de formação continuada, fruto dos modelos de formação adotados que se caracterizam por processos humanos individualistas. O trabalho de formação de professores desenvolvido buscou a superação desse dualismo, ao promover o desvelamento das contradições no tocante aos modelos de ensino. Como hipótese, imaginou-se que imersos nesse processo, os professores reconheceriam tais contradições e, desse reconhecimento, as contradições tornar-se-iam a força motriz de mudanças da prática pedagógica, percebendo no trinômio ensino-aprendizagem-desenvolvimento a fundamentação da práxis. Objetivando elaborar um processo de formação continuada que trouxesse resultados para o desenvolvimento profissional docente procurei atender a seguinte pergunta de pesquisa: Quais foram e como se deram as mudanças experimentadas pelo professores que participaram do processo de Intervenção Didático-Formativa coelaborada nessa pesquisa de modo a elevar a qualidade de suas práticas pedagógicas? Nesse contexto, o objetivo da pesquisa foi desenvolver um processo de Intervenção Didático-Formativa na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural junto a professores de ensino médio, tendo em vista teorizar sobre as mudanças/transformações nas práticas pedagógicas dos professores e apreender os aspectos que transformam a essência da concepção e da prática de ensino. A investigação envolveu dois professores do ensino médio de uma escola pública de Uberlândia-MG. Os encontros formativos ocorreram na escola por meio da formação de um coletivo de estudos entre os anos de 2013 e 2015. Como procedimentos foram utilizados dois aspectos interconectados: as observações das aulas dos professores, tanto para o diagnóstico, quanto para a avaliação processual da instrumentalização teórico-metodológica. O segundo aspecto possui uma dimensão formativa e uma dimensão didática (em duplo acepção), no sentido de formar didaticamente o professor e no sentido de pensar procedimentos didáticos. Os dados coletados foram analisados observando-se as premissas do método, a análise por unidades e a processualidade. Como resultado, os professores apresentaram transformações em suas práticas pedagógicas no tocante à organização do trabalho pedagógico ao passar a centralizar nos estudantes, na aprendizagem e no desenvolvimento a elaboração e o planejamento das suas ações didáticas. Aponto como mudanças significativas a presença do diagnóstico contínuo em relação às turmas, trabalho por sistemas de conceitos e seus nexos conceituais, o uso da problematização como método de ensino. Em relação às ações de formação que emergiram a partir da análise do material compilado e analisado ao longo de todo o processo, enfatizo: formação de coletivos internos a escola, diagnóstico contínuo, elaboração de atividades práticas, fortalecimento das relações entre os participantes, a escolha do material científico utilizado deve ter aderência com as necessidades dos participantes, promover situações que permitam a emergência de contradições entre a prática pedagógica dos professores e o ensino baseado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Essa investigação almejou contribuir na concepção de processos formativos que elevem a qualidade de vida dos professores e as formas de ensinar na escola pública brasileira.

A presente pesquisa busca analisar as novas configurações que o trabalho docente vem assumindo, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, de 2003 a 2008, uma vez que a política educacional empreendida, nesse período, pelo governo Aécio Neves em consonância com os princípios mais gerais que norteiam a reforma do aparato institucional do Estado, denominada Choque de Gestão tem impactado significativamente no trabalho dos professores nas escolas públicas mineiras. Utilizando-se da pesquisa bibliográfica e da análise documental, contextualiza a recente reestruturação ocorrida no modo de produção capitalista, com destaque para as mudanças ocorridas na esfera política, no mundo do trabalho e também no campo educacional, abordando as novas funções atribuídas ao trabalho docente no contexto das reformas educativas de inspiração neoliberal. Analisa também os pontos relevantes do Choque de Gestão, identificando rupturas e continuidades nas políticas implementadas no Estado mineiro das duas últimas décadas do século XX em diante. Finalmente, faz um levantamento das medidas educacionais empreendidas por Neves e da racionalidade nelas presente, com vistas a elucidar como tais ações e princípios vêm repercutindo na conformação do trabalho do professor na REE/MG, tanto no que se refere à organização do trabalho escolar, quanto aos processos que normatizam a carreira e a remuneração docente. Os resultados apontam que, por meio da contradição profissionalização/precarização, têm sido realizados consideráveis esforços no sentido de conferir novas dimensões ao trabalho docente, ajustando os professores aos padrões sociais atuais e, ao mesmo tempo, elegendo a docência como locus privilegiado, pelo potencial disseminador, para reafirmar os valores pertinentes ao hegemônico pensamento neoliberal.

Esta tese tem como objeto de investigação o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino de História, nos anos finais do ensino fundamental, a partir da implementação da Lei Federal n.10.639/2003 e as suas implicações nos currículos, na formação e na prática docente. Questionamos se a obrigatoriedade legal do estudo representou rupturas em relação à visão eurocêntrica da história difundida no ensino fundamental. Quais as implicações da mudança legal para a disciplina História, os currículos, os saberes e as práticas docentes. Os objetivos da investigação foram: analisar a legislação federal sobre o tema e suas repercussões no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental; discutir o lugar e o papel da disciplina História no currículo escolar e no contexto legal brasileiro; analisar a produção acadêmica sobre o tema no âmbito dos Programas de Pós-Graduação; analisar a formação dos professores de História nos cursos de licenciatura e em outros espaços em relação ao estudo da história e da cultura afro-brasileira; identificar mudanças e permanências na atuação dos professores de História após a aprovação da Legislação que obriga o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira; investigar as implicações da obrigatoriedade do estudo da temática na construção dos saberes e das práticas docentes; e analisar a produção de material didático (livros didáticos, artigos, revistas e filmes) sobre o tema, utilizada pelos professores investigados. A metodologia aplicada teve como referência a abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Os procedimentos foram desenvolvidos inspirados na história oral temática: entrevistas orais complementadas por outras fontes, a saber: legislação, diretrizes curriculares, documentos oficiais, livros e materiais didáticos produzidos por professores e alunos. Foram entrevistados cinco professores de História no ano de 2010, homens e mulheres, todos eles formados em licenciatura em História na UFU. Se encontravam em uma fase intermediária da carreira docente, sendo que todos atuaram antes e após a determinação legal, em realidades escolares distintas. Um deles lecionava em uma escola pública municipal, um em escola da rede estadual, outro em escola da rede federal. Dois deles trabalhavam na em escolas da rede privada, sendo uma escola laica e outra confessional. A tese está estruturada em capítulos, sendo o primeiro: A disciplina e o currículo no contexto sócio- histórico nos anos 2000 , com o objetivo de analisar a legislação existente e suas repercussões na definição de rumos do ensino de História. Também discutir o lugar da disciplina História da África nos currículos escolares do país, ressaltando a sua obrigatoriedade, a partir da aprovação da lei 10.639 e de um levantamento das teses defendidas sobre o tema no período de 2001 a 2009. O segundo: A formação do professor de história: saberes da experiência e saberes disciplinares investiga a formação do professor, tanto acadêmica quanto a formação como pessoa. Foram analisadas também as disciplinas de História da África em cursos de História de universidades brasileiras. No terceiro: Os saberes e fazeres dos professores , reflete-se sobre os saberes e práticas educativas, por meio narrativas dos professores e com a análise do material didático relacionados às questões teóricas e da sua prática profissional. E a análise do papel da escola no que diz respeito à questão racial e do preconceito. Além disso, procuramos também ouvir as sugestões, propostas e ações que consideram importantes a ser implantado para que a temática se torne uma realidade. Nas considerações finais, apresentamos os resultados da pesquisa: as permanências e mudanças, as diferenças entre as redes públicas e privadas, o papel da formação continuada do professor no ensino, a importância da gestão da escola na aplicação da Lei, a capacidade crítica e criativa dos professores para a atuação em áreas em que a formação inicial não foi possível.

Trata-se de uma investigação sobre a proposta do PROJETO VEREDAS - Formação Superior de Professores, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, e seus impactos na formação docente, na (re) constituição dos saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Buscou-se responder as seguintes questões: Em qual contexto social, político e econômico foi elaborado o PROJETO VEREDAS - Formação Superior de Professores? Como o VEREDAS foi projetado, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96? Como se caracteriza a Proposta do PROJETO VEREDAS para o ensino de História nos anos/séries? Como o PROJETO VEREDAS contribuiu para a formação, os saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental? A metodologia da pesquisa privilegiou a abordagem quali-quantitativa, combinando vários procedimentos, instrumentos de coleta de dados, fontes orais e escritas, como documentos oficiais do PROJETO VEREDAS, Guias de Estudos, textos e atividades, memoriais de formação e relatórios de prática pedagógica das cursistas; questionário e entrevistas orais. O universo da investigação foi constituído pelas professoras formadas no Pólo da Universidade Federal de Uberlândia no período de 2002 a 2005. A partir da análise documental e das narrativas das professoras colaboradoras investigadas foi evidenciado um processo de reconstituição dos saberes e práticas pedagógicas em relação direta com a proposta formativa desenvolvida no curso. Os textos e atividades do componente curricular História prescritos nos Guias de Estudos e desenvolvidos no Projeto, segundo as colaboradoras, possibilitaram a ampliação e revisão de conceitos, visões e conhecimentos históricos e provocaram mudanças na prática de ensino desta disciplina. Ao refletirem sobre as suas ações e sobre a História, atribuíram novos significados ao ensino e aprendizagem dessa área de conhecimento, incorporaram novos saberes, metodologias, e recursos didáticos que contribuíram para a formação docente e de seus alunos.

Esta pesquisa surgiu a partir do interesse e da curiosidade da pesquisadora na investigação do uso de tecnologias nas práticas educacionais em aulas de Biologia e como elas são empregadas de forma a contribuir para a aprendizagem. Nessa perspectiva, contamos com a participação de três professoras de Biologia do Ensino Médio que lecionam em escolas públicas estaduais de Uberlândia. Pretendemos com este trabalho investigar o modo como as práticas pedagógicas de professores de Biologia no Ensino Médio têm respondido às demandas colocadas pela sociedade contemporânea para a escola. Com isso, objetivamos na pesquisa, analisar no cotidiano escolar como têm sido apropriadas as TICs por professores de duas escolas públicas de nível médio de Uberlândia, MG. Com o intuito de alcançarmos nossos objetivos, selecionamos escolas onde a direção e o corpo docente se dispuseram a participar dessa pesquisa. Definimos duas escolas: uma que participa do projeto escolas-referência e outra escola que não faz parte desse projeto. As professoras foram selecionadas em função dos seguintes critérios: efetivação no cargo, lecionando para o Ensino Médio e em especial para o primeiro colegial, no qual iniciava-se a implementação do projeto referência na época da pesquisa de campo. A metodologia utilizada foi a observação direta das aulas, que foram gravadas. Além disso, foram realizadas entrevistas, conversas, bem como registros em um diário de campo e análise das atividades desenvolvidas pelas professoras. As análises nos levaram a compreender que novas ferramentas tecnológicas estão chegando às escolas, mas as escolas não vêm se modificando na mesma velocidade em que a produção e utilização tecnológicas acontecem na sociedade. Em decorrência disso, observamos a falta de interesse dos alunos pelas aulas ao fazerem uso de aparelhos eletrônicos durante as aulas, como o celular e o MP3, o que levava a dispersão. Também verificamos que o corpo docente se torna desestimulado pela forma como essas inovações tecnológicas estão presentes nas escolas, levando, muitas vezes, a não utilização delas. Assim, podemos afirmar que ainda existe muito o que fazer pela educação e a utilização de tecnologias. Também sabemos que este caminho não é de responsabilidade somente da escola, mas da secretaria estadual de educação, das Universidades, dos professores, da direção escolar, em promover mudanças na realidade do ensino no sentido da utilização das tecnologias na prática pedagógica do Ensino de Biologia.

Este trabalho discute o modo de apropriação do discurso científico pelos professores de Ciências e a forma como fazem a transposição didática desse discurso em sala de aula. Para tanto foram investigadas quinze escolas e vinte e oito professores de Ciências da rede pública estadual da cidade de Araguari. Dos vinte e oito professores, três foram selecionados para serem entrevistados e para terem suas aulas observadas. A escola é um dos espaços formais do discurso científico e o professor permite e potencializa que esse discurso, escolarizado, aconteça. É ele que vai mediar os conteúdos apropriados pelos estudantes e por ele mesmo, vindos de múltiplas fontes, e fazer a transposição desse conhecimento, de forma didática, em suas aulas. Dessa forma, percebemos a importância do saber científico-cultural mobilizado pelo professor, como cidadão que é, para compor seu papel social. A proposta deste trabalho foi desenvolver uma investigação que proporcionasse uma análise de como os professores de Ciências das escolas da rede pública estadual de Araguari-MG se apropriam do discurso científico e como fazem a transposição didática desse discurso em sala de aula com seus alunos. Destacamos como problemáticas as seguintes questões: Qual o perfil profissional e social dos professores de Ciências? Em que processos formadores os professores constroem seus saberes e conhecimentos, seus valores e cultura para compor seu discurso científico? Como vinculam o cotidiano da escola, o currículo, e a prática escolar às informações divulgadas pela mídia sobre a ciência e tecnologias? Para coletar os dados, utilizamos como instrumentos questionários, entrevistas e observação de situações de sala de aula. A análise das informações levantadas nesse estudo permitiram constatar que os professores se apropriam do discurso científico de diferentes maneiras quanto à diversidade, intensidade e qualidade de fontes. E a socialização desses conhecimentos na transposição didática é conduzida pelo livro didático.

O presente trabalho consiste na concretização de uma pesquisa de Mestrado, pertencente ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa intitulada Políticas e Gestão em Educação . Trata-se do trabalho realizado através de leituras, debates e reflexões desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade GPTES e conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. O estudo discute a reestruturação produtiva na esfera educacional e seus impactos no trabalho docente da rede pública estadual de Minas Gerais, a partir de 1990 quando se intensificam as reformas educacionais no Brasil, particularmente em Patos de Minas - MG. Mais especificamente visa discutir os processos de proletarianização e precarização do trabalho docente no que se refere à intensificação do trabalho, condições de trabalho e controle sobre o processo de trabalho; contextualizar e reestruturação da educação e do trabalho docente no cenário de mundialização do capital, especialmente no âmbito nacional, face às reformas educacionais dos anos 1990. O estudo inclui revisão de literatura, análise de documentos tais como Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/96, Projeto Político Institucional, Plano de Carreira, Plano de Gestão, Resoluções, Diretrizes de órgãos responsáveis por deliberar sobre políticas públicas educacionais no Brasil. Tais reflexões estão fundamentadas em uma pesquisa empírica, realizada no município de Patos de Minas/MG. A hipótese que norteia a pesquisa é que as mudanças introduzidas neste contexto têm conduzido à intensificação e precarização do trabalho docente uma vez que as exigências do Estado frente às reformas educacionais ocorridas em Minas Gerais tem implicado em acréscimo de funções e maior controle do capital sobre o trabalho do professor. A pesquisa foi desenvolvida através da discussão teórica acerca da articulação dialética entre educação e trabalho, demonstrando também as modificações ocorridas com o processo de reestruturação produtiva.

Essa dissertação é resultado de uma investigação realizada em 2015, no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Ela tem como objetivo analisar qual o impacto para o trabalho docente da inserção das novas tecnologias da informação e comunicação dentro da escola. Investigamos três locais da cidade de Uberlândia-MG: o primeiro uma escola da rede municipal, o segundo da estadual e o terceiro da rede privada. A opção metodológica é baseada nos pressupostos do materialismo histórico dialético. A coleta de dados constituiu ao todo um corpora de sete entrevistas com professores de cada escola, observações e anotações do diário de campo. A redação desse trabalho foi dividida em três capítulos. A introdução propõe discutir as questões metodológicas e abarca a hipótese levantada durante a constituição inicial do trabalho. O primeiro capítulo revela o percurso histórico das novas tecnologias em educação e analisa qual o desafio do trabalho docente na escola com a chegada delas. O capítulo dois é o texto dedicado a apresentação da comunidade, da escola e dos professores investigados. Nele sintetizamos os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa. O último corresponde a uma sistematização dos desafios e possibilidades do uso de novas tecnologias nas escolas a partir das realidades investigadas. Como análise dessa investigação, utilizamos teóricos como Garcia (1980), Balzan (1994), Saviani (2005) Ferretti (1980), Oliveira (2004) Libanê (2011) e Raimamm (2015). O estudo apresentou as contradições entre o desenvolvimento do trabalho docente e a implementação das novas tecnologias. Identificamos como foi lançada, ao longo do tempo, essa responsabilidade de conduzir o trabalho ao professor mediado por esses recursos.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no âmbito de duas escolas públicas da cidade de Uberlândia MG, para identificar seus estágios de implementação. Objetivamos, também, analisar a forma de implantação efetiva do processo de inclusão digital no contexto de ensino de Língua Inglesa das referidas escolas, na visão da direção, do professor e do aluno, bem como investigar quais são as políticas e ações promovidas pelos gestores de Educação e pelas escolas participantes, que visam a incentivar (e facilitar) o processo de inclusão digital em aulas de Língua Inglesa. Percebemos que, no que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa a escola pública, ainda não se efetivou, de fato, o processo de inclusão digital. Essa não efetivação parece resultar de uma tensão entre o que preveem os documentos sobre a matéria e o que efetivamente acontece nas escolas em termos de operacionalização. Esse processo de inclusão se encontra ainda às voltas com problemas de diversas ordens, que vão desde questões práticas, de acesso aos meios de digitalização, até aqueles que se originam das convicções dos envolvidos que, por vezes, sustentam o discurso do fracasso. Participaram de nossa pesquisa gestores de Educação, diretores, professores e alunos. Para a coleta de dados, contamos com entrevistas, questionário e observação de aulas. Para a análise do corpus dessa pesquisa, valemo-nos do método denominado Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (2007) e das postulações de Bax (2003), Chambers; Bax (2006), Sandholtz; Ringstaff; Dwyer (1997). Foi possível perceber que as duas escolas já iniciaram um processo de inclusão digital em âmbitos gerais. Cada uma das escolas encontra-se em um diferente estágio de inclusão digital no que se refere à Língua Inglesa.

Com o propósito de fundamentar o arcabouço teórico desta dissertação realizou-se um estudo exploratório em escolas de ensino médio de Uberlândia, Minas Gerais. Seu objetivo foi diagnosticar quem são, e o que fazem os professores de História que atuam no Ensino Médio; compreender como esses professores desenvolvem suas práticas pedagógicas e identificar como se processam as relações entre os professores e suas práticas no decorrer da atuação profissional. Foram realizadas entrevistas com questionários semiestruturados com questões abertas e fechadas e observação de aulas. Foi investigado o perfil da aula, vista como o espaço fundamental onde se dá o processo de ensino e aprendizagem. Procuramos destacar a gestão da matéria e da classe à procura de elementos que possam contribuir para a interpretação e conhecimento sobre o perfil da docência que figura na amostra de professores e alunos pesquisados. Examinou-se a visão que os professores têm sobre a gestão da matéria quanto ao planejamento, execução e avaliação dos conteúdos. Buscamos identificar as práticas e as experiências dos docentes do Ensino Médio. Alguns dos resultados apontam para a necessidade de ampliar a discussão e a compreensão de como ocorre, na prática, a relação entre professor/conteúdo/aluno. Os dados apontam as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos, mas também apontam a existência de práticas que colaboram para bons resultados ao final do processo de conclusão do ensino médio, como por exemplo, o número de alunos das escolas públicas de Uberlândia que ingressam no ensino superior.

Tomando como base a abordagem teórica sobre a estrutura e o funcionamento do modo de produção capitalista à luz da perspectiva marxiana de Althusser, Poulanzas e Saes, o objetivo do presente trabalho é descrever e analisar o processo de implantação do plano de carreira dos trabalhadores da educação pública estadual de Minas Gerais, no contexto das políticas educacionais neoliberais implementadas no período 2003-2014. Este estudo se valerá das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental; para tanto, procuraremos, num primeiro momento, estabelecer a correspondência desse peculiar modo de produção (capitalista) e o Estado Burguês, buscando compreender sua estrutura jurídico-política, caracterizada pelo direito e o burocratismo burguês, destacando a importância do aparelho de Estado para o condicionamento das ideologias e suas estruturas para a prescrição de práticas sociais. No segundo momento, apresentaremos como as ideologias preponderantes sobre a escola aparecerem na forma de discurso e práticas legais e governamentais na sociedade atual. Finalmente, buscaremos entender a aplicabilidade da teoria estudada na realidade concreta, das políticas públicas governamentais implementadas em Minas Gerais, sob a ótica governamental do Estado democrático, modernizado e eficiente, em contraposição aos interesses do Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação (Sind-UTE/MG). Assim, podemos concluir que o nosso objetivo de trabalho é analisar as políticas educacionais do Estado burguês, focando no plano de carreira, no contexto de Minas Gerais, no período de 2003 a 2014, e suas implicações sociais, políticas e econômicas para os trabalhadores da educação estadual mineira e para a sociedade atual.

Nesta pesquisa o objeto de estudo é a formação continuada de professores para a implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia/MG entre os anos de 2003 á 2008, conforme dispõe a Lei Federal 10.639/2003 e as suas disposições correlatas. Buscamos compreender quais foram os impactos desta formação na significação/resignificação dos saberes e das práticas pedagógicas dos professores, e como estes repensaram valores, reconstruíram sentidos para a sua prática, intervíram nos processos de organização pedagógica e curricular nas escolas onde lecionam, a luz destas experiências. A opção metodológica ampara-se no multiculturalismo como conceito e prática estruturante na pesquisa científica; e na pluralidade paradigmática como eixo teórico e metodológico (CANEN, 2008), em diálogo com o estudo sobre o estado da arte (FERREIRA, 2002; ANDRE E OUTROS, 1999), a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002; LIMA & MIOTO, 2007); a elaboração e análise de questionários (VIEIRA, 2009); a história oral temática (MEIHY & HOLANDA, 2007). O referencial teórico ampara-se nos conceitos de emancipação; pluralidade epistemológica/epistemologias do Sul (SANTOS & MENEZES, 2010); diásporas africanas. Na primeira parte: Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, estão dispostos os capítulos I intitulado História e Cultura da África e Afro-brasileira: conceitos e concepções; e o Capítulo II intitulado Educação e Emancipação: políticas públicas e a implementação da Lei Federal 10.639/2003; na segunda: Formação, Saberes e Práticas educativas, estão dispostos os capítulos III intitulado Dos caminhos e sujeitos da investigação aos temas e problemas da pesquisa; o Capítulo IV intitulado A Formação Continuada dos Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na Cidade de Uberlândia/MG; e, o Capítulo V intitulado A Formação Continuada dos Professores, Saberes e Práticas Pedagógicas dos Docentes na Cidade de Uberlândia/MG. Identificamos na pesquisa como os docentes constroem e resignificam os saberes docentes na interface com a formação continuada com foco no Ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira. O reconhecimento da existência do racismo enquanto desafio para os saberes e práticas pedagógicas pelos professores avançou rumo ao diagnóstico dos fatores que edificam estas práticas no ambiente escolar e os desafios para sua superação. A formação continuada de que trata a pesquisa possibilitou aos professores que participaram desta experiência o enfrentamento das práticas racistas no ambiente escolar rumo a uma educação positiva das relações raciais e étnicas e a construção de uma escola plural, o reconhecimento e valorização da diversidade étnica e racial de si e de seus alunos, e, a incorporação da vivência de uma Pedagogia das Africanidades a partir da significação/resignificação da prática pedagógica dos professores em práticas pedagógicas próprias.

Ao longo deste estudo buscou-se o melhor conhecimento dos direcionamentos legais sobre o Ensino Médio brasileiro e mineiro desde a implantação até a atualidade, bem como identificar e compreender as dimensões e implicações relativas ao trabalho didático nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos no Ensino Médio das escolas públicas de Uberlândia/MG, durante o ano de 2010. Utilizou-se da abordagem quanti-qualitativa, e a população foi composta pelos alunos, professores e gestores de sete, das 26 escolas estaduais do município de Uberlândia-MG. Estas foram selecionadas seguindo-se o critério das médias gerais obtidas por cada estabelecimento de ensino no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2009, sendo três com notas superiores e quatro inferiores à média do município. Inicia-se com a apresentação e discussão dos fatos históricos da política educacional do Ensino Médio a nível nacional e estadual, bem como dos dados acerca da evolução do acesso ao Ensino Médio e suas consequências do ponto de vista da demanda em articulação com as noções de qualidade do ensino. Evidencia-se a dimensão do problema da qualidade de ensino mediante a análise dos resultados do ENEM e de suas repercussões no Brasil. Prossegue-se com discussões sobre as funções esperadas da escola, dos gestores, professores e alunos dessa modalidade de ensino. No o segundo capítulo apresentam-se os resultados e discussões com a apresentação das condições didático-pedagógicas dos gestores, professores e alunos do Ensino Médio. Percebe-se que as escolas continuam como a mesma estrutura sistêmica, pouco desenvolvida e com uma cultura escolar incipiente para atender aos anseios e desejos dos adolescentes, jovens e adultos. Observou-se na maior parte das escolas, falta de zelo e dedicação na elaboração do Projeto político-pedagógico e controvérsias existentes ao longo dos documentos. Falta de investimentos na parte física e humana das escolas. Apenas duas escolas estão com uma boa infraestrutura, a maioria necessita de reformas e aquisição de equipamentos. A maioria convive com salas pequenas, mal ventiladas e com frequentes ruídos, falta de material didático, laboratórios e materiais audiovisuais. Todas possuem bibliotecas em funcionamento, porém algumas com pouca estrutura e acervo pequeno e antigo. A minoria oferta laboratórios de ciências e informática efetivamente, além de possuírem acesso restrito à internet, que foi uma das maiores queixas dos alunos. Sendo assim, assistimos a uma massificação do ensino, que garante precariamente o acesso ao Ensino Médio, contudo, desvinculado aos interesses dos estudantes, com condições físicas e pedagógicas precárias, descompromissada com suas finalidades e com a qualidade. No tocante aos profissionais da educação são necessários maiores investimentos na valorização profissional, tanto no que diz respeito a uma remuneração mais digna quanto à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho, e na formação inicial e continuada destes. Logo nesse estudo, puderam-se observar as contradições e desigualdades dos espaços escolares para possibilitar aos alunos oportunidades para a aquisição de competências cognitivas, prepará-los para a vida em aspectos relacionados a trabalho, convivência social, e ainda a desenvolvimentos de habilidades pessoais. Muito dados foram mencionados, e há muito a ser pensado, refletido, analisado e pesquisado. Conclui-se chamando a atenção para a nova dimensão da luta pelo direito à educação de qualidade para esse nível de Ensino e apresentando os desafios teóricos e práticos que precisam ser superados.

Esta tese tem como objeto de estudo as relações entre a construção das identidades e a formação da consciência histórica de professores de História e jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental em escolas do meio rural e urbano, dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, MG, Brasil. Como objetivos específicos, destacamos: 1 - Descrever o cenário da investigação: o meio rural e urbano dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, localizados no estado de Minas Gerais, Brasil e as escolas públicas de educação básica selecionadas; 2 Identificar e analisar o perfil socioeconômico e cultural; os significados da condição juvenil; os valores, referências e percepções de jovens estudantes do último ano do ensino fundamental em escolas no meio rural e urbano; 3 Refletir sobre o processo de construção das identidades e da consciência histórica de professores de História atuantes no ensino fundamental em escolas no meio rural e urbano; 4 Analisar como os saberes históricos escolares e as concepções/idéias/valores de professores e alunos auxiliam/participam no processo de construção das identidades e consciência histórica de professores e jovens estudantes. Trata-se de uma investigação qualitativa do tipo etnográfica. Nessa perspectiva realizamos os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico e documental; observação e redação de notas de campo; elaboração e aplicação do questionário entre os alunos; realização de entrevistas orais com gestores e professores de História; transcrição e textualização das narrativas e consolidação dos dados do questionário por meio do Programa Statistical Package for Social Sciences SPSS, que proporcionou um tratamento estatístico. Fizeram parte do universo pesquisado 130 jovens estudantes, 6 professores de História e 6 gestores das escolas. O cenário/campo da investigação foram os municípios de Araguari, Uberlândia e Patos Minas no estado de Minas Gerais, Brasil. Em cada município, escolhemos duas escolas públicas, sendo uma localizada no meio urbano e outra no meio rural, totalizando seis escolas. O estudo evidenciou que as transformações ocorridas no meio rural e urbano, do lócus da pesquisa, possuíam algumas particularidades e diferenças similares às de outras localidades e outras regiões do país. É um cenário complexo, ambíguo, marcado por transições, mudanças e permanências. As relações entre os espaços rurais e urbanos são circulares, marcados pela interdependência. Os jovens estudantes são atores sociais plurais, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de mudanças das condições de vida. São críticos em relação à instituição escolar, mas acreditam na escola e confiam nos professores. Os professores no cotidiano escolar expressam e reconstróem suas histórias de vida pessoal e profissional e assim, se formam e transformam suas identidades nos diferentes territórios em que atuam, rurais ou urbanos. Os jovens estudantes atribuíram um sentido positivo para a História. Os professores, ao ensinar História, expressaram o desejo de contribuir para a formação crítica dos jovens por meio de diferentes metodologias de ensino, porém, em função dos currículos prescritos e dos limites das condições de trabalho das escolas públicas, prevalecia um ensino que seguia linearmente o proposto nos livros didáticos, bem como práticas pedagógicas consideradas tradicionais, como resumo no quadro, exercícios de fixação. Dominava a perspectiva tradicional do ensino de História, restrita à institucionalização, porém, apresentava alguns sinais de um ensino potencializador, que enfatizava o papel formador e conformador da consciência histórica crítica. Mesmo diante das adversidades, das condições de trabalho educativo nas escolas, evidenciamos que os professores buscavam ensinar História de forma significativa para os jovens estudantes.

Discutimos neste trabalho aspectos relevantes quanto à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em ambientes escolares, bem como a prática pedagógica na utilização de ferramentas digitais. Diante a diversidade de mídias, destacamos neste texto as principais características dos objetos de aprendizagem, apresentando detalhadamente quatro materiais didáticos construídos por uma equipe multidisciplinar da Universidade Federal de Uberlândia, durante a vigência do projeto RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação). Partindo do pressuposto de que esses materiais didáticos podem ser utilizados para trabalhar assuntos referentes às africanidades no ensino de Química, em nossa pesquisa, analisamos as estratégias desenvolvidas por três professores de química ao utilizarem estes materiais em suas aulas, as dificuldades encontradas neste processo e apresentamos algumas situações para a discussão de temas relacionados à Educação para as relações étnico-raciais em ambiente escolar, em particular, no ensino de Química. Este estudo é uma pesquisa qualitativa em que mantivemos um contato direto com os sujeitos de pesquisa e utilizamos como instrumentos para construção dos dados, questionários, entrevistas e a observação participante. A análise dos dados foi realizada pelo método da análise textual discursiva, e nossos resultados apontam que os professores de Química, que estão em atividade nos colégios, conhecem, superficialmente, a existência da Lei 10.639/03 que apresenta a obrigatoriedade de se ensinar temas relacionados à História da África e Cultura Afro-brasileira em todos os níveis de ensino, e estes não receberam nenhuma formação para o cumprimento do que dispõe esta legislação. Neste sentido, nossos resultados, apontam para a necessidade de formação dos professores que estão envolvidos na educação em todos os níveis, bem como a inserção de disciplinas nos cursos de licenciatura, que possam capacitar os professores a criar estratégias e materiais de ensino que envolvam essa temática. Quanto a utilização dos objetos de aprendizagem foi possível perceber que um dos envolvidos na pesquisa, apresentou total domínio em utilizar esse tipo de ferramenta didática em suas aulas enquanto que alguns professores apresentaram dificuldades em modificar suas práticas pedagógicas, no sentido de utilizar todo o potencial deste tipo de material didático. A participação dos professores na pesquisa serviu de um momento para reflexão e aprendizado para os mesmos, pois estiveram em contato, com um material didático que apresenta uma proposta diferente de outros materiais já utilizado por eles.

O presente estudo tem por objetivo compreender a influência dos programas de processos seletivos de ingresso às Instituições de Ensino Superior (IES) sobre a prática docente na Educação Básica. Para tanto, utilizamos a metodologia de cunho fenomenológico. Para a construção de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores, a transcrição das entrevistas gravadas em áudio, e a análise documental a partir dos documentos disponibilizados pela escola, pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia MG, e aquelas retiradas dos portais informativos da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais que versam sobre o Aprofundamento de Estudos, um programa que, entre outros objetivos, visa a, principalmente, preparar o aluno para processos seletivos. A partir da análise dos dados, foi possível depreender que a prática pedagógica do professor da Educação Básica é exacerbadamente influenciada pelos programas de processos seletivos das IES, pois, em sua prática, o docente dá maior ênfase à preparação do aluno para obter êxito em tais processos, em contraposição a uma prática que visa à formação do discente para exercer efetivamente o seu papel de cidadão na sua comunidade. Dessa forma, pudemos ratificar as proposições de estudiosos ao afirmarem que o Ensino Médio não tem um fim em si mesmo, mas é propedêutico. Entendemos que as mudanças necessárias perpassam questões políticas e socioculturais e precisam ocorrer nas diversas esferas da gestão educacional no país. Levadas a cabo, essas mudanças refletirão na Educação Básica e, conseqüentemente, na sala de aula, propiciando avanços nos processos educativos, novas estruturas organizacionais que apoiarão a prática do professor em consonância com as aspirações mais legítimas que justificam a existência dos espaços de educação.

Essa dissertação apresenta um estudo de caso do tipo etnográfico sobre o uso da História da Ciência em aulas de Ensino Médio de Química no município de Uberlândia-MG. Com o objetivo de escolher os sujeitos de pesquisa foram aplicados quinze questionários em seis escolas desse município. A análise dos questionários resultou na escolha de duas professoras que tiveram suas aulas acompanhadas e gravadas durante os meses de Abril a Junho de 2011, em seguida as gravações foram transcritas. Verificamos também algumas concepções sobre ciências e sobre seu ensino. Os resultados demonstram que as docentes possuem uma gama de concepções que vão desde visões empiristas sobre ciências até a consideração sobre a mutabilidade do conhecimento científico. As professoras utilizam como principal fonte para a preparação para suas aulas o livro didático e, por consequência, muitas vezes abordam a História da Química de forma anexa ao conteúdo, como curiosidades e biografias de personagens ilustres. As metodologias para essa abordagem vão desde a descrição de alguns experimentos realizados por alguns cientistas até trabalhos em que os alunos deveriam buscar informações biográficas sobre alguns personagens tais como Lavoisier e Proust.

Este estudo tem por objetivo entender como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia influencia na formação de professores de Química no subprojeto Pibid|Química|UFU. A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa além do estudo da arte sobre formação docente e programas que incentivam essa formação realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, tratando-se de um estudo de caso de cunho etnográfico onde foi feita uma pesquisa de campo nas escolas participantes do Pibid|Química|UFU que possuía o subprojeto da área de Química. Verificou-se que os trabalhos realizados, no referido subprojeto, possibilitaram o estreitamento das ações da UFU com as escolas públicas, fazendo emergir saberes para formação de professores pelas negociações ocorridas nas escolas participantes quando da proposição de ações específicas a serem realizadas no ambiente educacional. O Pibid|Química|UFU, nessa vertente, mostrou-se um importante instrumento de profissionalização docente, apesar de limitações e dificuldades verificadas durante esta investigação.

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, a qual tem por objetivo estudar os fatores que influenciam a prática e escolhas metodológicas de professores de química que atuam na educação básica. Para tal foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o memorial descritivo e a entrevista semiestruturada de caráter autobiográfico, pois fizemos um resgate da história de vida dos professores. Foram selecionados dois sujeitos de pesquisa licenciados em química e que atuam no ensino médio para participarem desta investigação. Por meio dos instrumentos de coleta de dados foi possível conhecer as concepções dos professores acerca de vários fatores que influenciam a prática docente tais como, a importância das aulas experimentais para o ensino de química e a utilização de recursos didáticos que podem auxiliar o desenvolvimento de suas aulas, as relações institucionais estabelecidas, os interferentes dos processos seletivos de ingresso às instituições de ensino superior, a formação inicial, as formas de avaliar seus alunos, entre outras. Por meio dos dados analisados cotejados com os referenciais teóricos foi possível percebermos que vários destes fatores influenciam a prática docente, seja motivando, desmotivando ou limitando a ação do professor em sala de aula. Esses dados nos permitiram refletir sobre a importância do contexto de atuação docente para sua prática didático pedagógica, visto que várias situações do ambiente escolar podem influenciar a ação docente.

Este trabalho analisa as vivências de três professoras de química, em início de carreira, com menos de quatro anos de profissão, que lecionam ou lecionaram no ensino médio em escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de Uberlândia/MG, e visa estudar os saberes e os conflitos que emergem dessas vivências. Configura-se como uma pesquisa qualitativa de estudo de caso do tipo etnográfico que utilizou os seguintes instrumentos metodológicos: entrevista, observação participante e análise documental (com ênfase no memorial). Por meio da análise dos dados procuramos, primeiramente, reconstruir a história de vida escolar das professoras para verificar se as experiências delas como alunas da escola básica e graduação influenciaram o período de iniciação à docência e o modo como isto acontece. Verificamos, também, as vivências do início da carreira, cuja análise nos transportou para a estreita relação entre saberes e conflitos. Essa análise foi dividida em duas partes: a primeira delas relacionase com o processo de socialização das professoras com a comunidade escolar (constituída pelos pares, administração e alunos) e na segunda parte, a pesquisa se voltou para a compreensão da relação das professoras com os saberes do conhecimento (conteúdo, curricular e pedagógico). As reflexões trazidas por esta pesquisa fornecem aportes para entendermos como as professoras vivenciam o início da carreira e a permanência na docência, bem como o perfil e a identidade profissional que se delineará. O entendimento de como o docente se inicia na profissão, suas vivências, sua relação com os saberes necessários à prática profissional e os conflitos que emergem desta experiência, ajuda a desvelar uma realidade que pode ser mais bem conhecida, colaborando para uma aproximação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola e, igualmente, fornecendo reflexões que visem à melhoria na formação de professores dos diversos conteúdos, em particular, a química.

A presente pesquisa objetivou compreender e analisar os sentidos e significados atribuídos pelos professores do Ensino Médio aos documentos legais que norteiam o ensino de Química. Para tanto, foi explorado, a partir dos norteadores legais, as possíveis contradições existentes na implantação das políticas educacionais e, até que ponto, estes documentos favorecem ou criam barreiras para que aconteçam as mudanças no contexto escolar. Esta pesquisa foi ancorada na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1989, 1995, 2001). Esse estudo é de caráter qualitativo, que utilizou como fonte de coleta de dados a entrevista semi-estruturada que foi realizada com docentes de Química, que atuam no Ensino Médio da rede pública de ensino, em uma cidade do Triângulo Mineiro. As entrevistas foram gravadas em áudio e acompanhadas de anotações. Depois foram ouvidas e transcritas. Os resultados da investigação evidenciaram que a maioria dos entrevistados não conhece em profundidade os norteadores legais para o Ensino Médio. Desse modo, as propostas de reforma para a educação divulgadas nos norteadores legais não foram apropriadas, estas continuam sendo estranhas e pouco compreendidas pelos professores. Contudo, os docentes demonstraram, mesmo que de forma modesta, estar a par das discussões relacionadas à interdisciplinaridade e a contextualização. Entretanto, vários obstáculos foram encontrados para a realização destas práticas, tais como: sobrecarga laboral; falta de recursos materiais; estrutura física inadequada das escolas; número insuficiente de aulas por turma; falta de preparação e insegurança dos professores; preocupação em cumprir o conteúdo curricular proposto pelos norteadores legais; livros inadequados; falta de autonomia do docente; a repressão e o controle de poder por parte dos gestores escolares; a desvalorização do professor; o descrédito com as propostas do governo, entre outras. As manifestações docentes possibilitaram compreender o desânimo, a desesperança e o aviltamento vivido por estes profissionais. Dessa forma, concluiu-se que há uma ruptura entre sentido e significado da atividade docente, o que torna o trabalho destes profissionais vazio de sentidos. Isto ocorre devido à distância entre o que se propõe nos documentos legais e a realidade escolar. Distância esta que, possivelmente, diminuirá quando as políticas educacionais envolverem os docentes tanto na elaboração quanto na implementação das propostas de inovação curricular.

Este trabalho teve como objetivo investigar e analisar o trabalho realizado junto a um grupo PIBID –Química/UFU, composto pela professora supervisora e 7 Licenciando/as em Química que desenvolveram 3 ações pedagógicas: i) a utilização do filme “X-men Origens: Wolverine” como mediador entre o conhecimento químico e a história da África; ii) o uso da mitologia africana com o Mito de Ogum para o ensino sobre metais e ligações; iii) a Química dos cabelos em interface com a temática étnico-racial. Estas ações visavam o estabelecimento de relações entre o ensino de conteúdos químicos e a temática étnico-racial. Baseada nos referenciais do Multiculturalismo Crítico na Educação e nos estudos da Educação das Relações Étnico-raciais, a investigação se enquadra na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, alicerçada na proposição da metodologia da investigação-ação. Os dados foram construídos mediante o acompanhamento sistemático da constituição das ações envolvendo a observação participante, entrevista coletiva, diário de pesquisa e questionário. Os dados foram analisados de acordo com análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). No início da elaboração das ações pedagógicas o grupo PIBID – Química apresentava pouco conhecimento da Lei 10.639/03 o que gerou desconfiças em como estabelecer relações entre conteúdos químicos com a temática étnico-racial. Alguns desafios e dificuldades foram enfrentados, relativos a trâmites burocráticos da escola e sobre a seleção de conteúdos químicos que pudessem fazer a articulação com a temática étnico-racial. O PIBID, nesta ocasião, se constituiu com um elemento formativo de professores/as para Educação das Relações Étnico-raciais. O trabalho com a temática da Lei 10.639/03 impactou a forma como o grupo PIBID – Química enxergava o continente africano, sua história e a cultura afro-brasileira. O desenvolvimento das ações pedagógicas junto ao grupo PIBID – Química promoveu um processo formativo que possibilitou aos licenciandos/as e a professora supervisora vislumbrarem maneiras de superar visões simplistas sobre a História e cultura africana e afro-brasileira.

Para este trabalho, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de responder à questão: “Quais são as realidades, perspectivas e desafios do Ensino de Química na Educação Escolar Quilombola frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB)?”. Para responder tal pergunta foi realizado estudo nas turmas de Ensino Médio de duas Comunidades Remanescentes de Quilombo do Estado de Goiás, o Colégio Estadual Jardim Cascata, localizado no Bairro Jardim Cascata, para atender à Comunidade Quilombola Urbana Jardim Cascata e Delfiori, do município de Aparecida de Goiânia, e em seis Colégios da Comunidade Quilombola Kalunga, situada na zona rural dos municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás. O levantamento de dados ocorreu a partir da convivência, diálogo, entrevistas semiestruturadas, e realização de aulas de Química junto à comunidade estudantil e membros de cada comunidade. A metodologia utilizada tem como foco a pesquisa qualitativa etnográfica em que um caso é estudado em profundidade e no levantamento dos dados, foi utilizada uma abordagem qualitativa. O trabalho envolveu 6 escolas que oferecem o Ensino Médio no Território Kalunga de Goiás e 1 escola em Aparecida de Goiânia, 3 Diretores, 2 Coordenadores Pedagógicos, 7 Professores de Química, a Comunidade Escolar (Estudantes do Ensino Médio, Merendeira, Serviços Gerais, Secretárias), Matriarca e Professores Aposentados da Comunidade Kalunga, Membros da Comunidade Quilombola Kalunga, Presidente da Associação Quilombola Urbana Jardim Cascata e Membros da Comunidade. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, a primeira ocorreu no Colégio Estadual Jardim Cascata, junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio, matriculados no 1º, 2º, 3º e 4º períodos, professor da disciplina de Química, e membros da comunidade estudantil e Comunidade Quilombola Urbana Jardim Cascata, com a participação nas atividades do Colégio, dando prioridade ao acompanhamento das aulas de Química, elaboração e realização de aulas nas turmas mencionadas, aplicação de questionário e entrevistas. Na segunda etapa deste estudo, concomitantemente com a pesquisa então realizada na primeira etapa, buscamos outras escolas para dar continuidade à coleta de dados. A continuidade do estudo foi realizada nas Escolas Estaduais da Comunidade Quilombola Kalunga, localizadas no campo, junto com as suas comunidades estudantis e comunidades sociais. Como resultado da pesquisa, verificou-se que as escolas possuem várias semelhanças, mesmo sendo uma urbana e as demais do campo. Todas as escolas são classificadas como quilombolas por estarem localizadas em territórios quilombolas, possuem um Currículo Escolar Referência, o qual é utilizado para o Ensino de Química em todas as Escolas Estaduais do Estado de Goiás, e carecem de Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que venham dialogar com as necessidades das escolas, principalmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa traz como proposta a necessidade de criar Cursos de Graduação em Licenciatura Quilombola, ofertar Cursos de Formação para os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola e produção de materiais didático-pedagógicos para o ensino de Química que dialoguem com o cotidiano das Comunidades Remanescentes de Quilombo valorizando os saberes tradicionais existentes nas comunidades e que possam ser utilizados nas aulas como forma de aproximar o discente da sua própria realidade, colocando-o como protagonista do seu processo de formação escolar. Dessa forma, o Ensino de Química contribuirá para a alfabetização científica que mantenha, resgate e valorize as culturas dos discentes superando as dificuldades relacionadas ao seu processo histórico de lutas e permitindo o verdadeiro reconhecimento e orgulho do seu povo.

A tese apresentada se insere no debate sobre o ensino de Geografia para estudantes surdos, considerando os pressupostos da Educação Bilíngue. Como objetivo geral, propõe-se analisar como o ensino de Geografia está sendo realizado nas Escolas de Surdos pelo uso da pesquisa qualitativa. Foram pesquisadas seis Escolas de Surdos, localizadas nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Goiás e no Distrito Federal, durante os anos de 2015 a 2017. As pesquisas se iniciaram após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), realizando-se a observação não participante; a entrevista com cinco professores de Geografia; a aplicação de questionários com 42 estudantes surdos do 9º ano do Ensino Fundamental; e a análise dos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas, de Decretos e de Leis municipais e estaduais específicas sobre a oferta da Educação Bilíngue para surdos. Para as análises dos dados, utilizou-se a metodologia da Análise de Conteúdo. O estudo verificou que as Escolas de Surdos possuem histórias de luta e resistência no cenário atual, cujas políticas de inclusão defendem a matrícula dos estudantes surdos na escola comum. A maioria das escolas pesquisadas atua na perspectiva bilíngue de ensino, adotando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, além de valorizar a cultura surda e as metodologias de ensino bilíngues. Possuem professores ouvintes proficientes em Libras, professores surdos, eventos e atividades culturais, o que desperta o sentimento de pertencimento nos seus estudantes. Todavia, constatou-se que ainda existem Escolas de Surdos que trabalham pautando-se no ouvintismo, pois suas práticas não reconhecem a cultura surda e utilizam a Libras apenas como meio para se ter acesso ao conhecimento produzido em português. Mesmo nessas escolas, os estudantes surdos se dizem mais bem atendidos, quando comparadas às escolas comuns, pois se identificam com as práticas pedagógicas visuais, encontram cotidianamente com seus pares e se comunicam em Libras. Sobre os conhecimentos geográficos, a maioria dos estudantes pesquisados considerou que a aprendizagem nas Escolas de Surdos é ótima, justificando que os professores se comunicam e ministram aulas em Libras, além de utilizarem recursos didáticos que exploram a visualidade, como o computador, projetor multimídia, TV, Internet, mapas, imagens, dentre outros. Concluiu-se que o ensino de Geografia realizado na Escola Bilíngue de Surdos, com professores de Geografia formados na área, proficientes em Libras e com conhecimentos metodológicos para surdos, é realizado de modo satisfatório. São utilizados recursos didáticos visuais, aliados aos conhecimentos geográficos e pedagógicos dos professores, com aulas expositivas/dialogadas em Libras, a partir da experiência visual dos surdos. Como demandas para a melhoria do ensino nas Escolas Bilíngues de Surdos, verificam-se a criação e a divulgação de sinais em Libras de Geografia, assim como de materiais bilíngues desse conteúdo, incluindo a produção do livro didático.

Esta Tese apresenta os resultados de um estudo que tem como objeto de pesquisa o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e suas repercussões no ensino de Geografia e nas escolas da rede pública estadual mineira. O objetivo principal desta investigação é verificar o entendimento dos professores de Geografia e dos gestores das escolas de ensino médio de Patos de Minas sobre o Enem, para averiguar se esse exame, como política pública de avaliação, está repercutindo na (re)organização das escolas e nas práticas pedagógicas dos professores. A metodologia utilizada para a obtenção dos dados é do tipo descritiva, com abordagem quanti-qualitativa. As técnicas de coleta de dados foram uma entrevista semiestruturada aplicada aos gestores e um questionário aplicado, de forma censitária, aos professores de Geografia. Na abordagem quantitativa, os dados apurados no questionário são apresentados em tabelas de frequências e porcentagens. Para correlacionar as frequências das variáveis, foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman. Na abordagem qualitativa, valemo-nos da análise de conteúdo, como meio de reinterpretar as mensagens dos gestores a fim de atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma interpretação comum. Os resultados obtidos revelam que, de alguma forma, há influências desse exame nas escolas de modo geral, bem como algumas iniciativas dos professores de Geografia para mudarem as estratégias de ensino. Porém, essas estratégias acontecem de forma superficial, mais no sentido de preparar os alunos para a prova do Enem em seu papel de vestibular nacional. O Enem não é visto, ainda, pela maioria dos docentes e gestores, como uma forma de promover a melhoria do ensino-aprendizagem para o aluno da rede pública de ensino. O exame se apresenta como um regulador da ação docente, circunscrito ao modelo de avaliação, e menos em relação ao currículo e às práticas pedagógicas propriamente. A pesquisa revelou que os gestores das escolas de ensino médio e os professores de Geografia reconhecem a importância do Enem como avaliação externa, embora demonstrem pouco conhecimento dessa política, no tocante à análise dos resultados, como instrumento que pode agregar valor às ações que visam à melhoria da educação básica. Concluimos que o Enem é uma política de avaliação que traduz os princípios da reforma educacional do ensino médio no Brasil, configurando-se como um mecanismo que se entrelaça ao processo de ensino-aprendizagem e interfere nele em diversas situações, acarretando consequências para as escolas, professores e alunos. Esta Tese pode, pois, contribuir para reflexões sobre as políticas públicas de avaliação, principalmente o Enem, levando-se em consideração a importância social que o exame assumiu a partir de suas múltiplas funções, especialmente o ProUni e o SISU.

Esta tese contempla reflexões sobre o processo formativo do professor de Geografia. No bojo das pesquisas que têm por escopo a formação de professores, pretendemos contribuir, de maneira geral, para a melhoria do processo de formação do professor de Geografia. Considerando a especificidade desse campo disciplinar no currículo escolar, nosso principal objetivo foi analisar a contribuição do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes na formação dos professores para atuação nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nessa área de conhecimento. Buscando um caminho metodológico mais adequado para o alcance dos objetivos propostos, adotamos uma abordagem qualitativa, que se justifica pelo caráter interpretativo e dialógico. Utilizamos o estudo de caso como estratégia de pesquisa, tendo como instrumentos metodológicos: análise documental; grupo focal e questionário semiestruturado, que permitiram conhecer as percepções e opiniões dos sujeitos da pesquisa. Orientados pela metodologia de análise de conteúdo foi construído um conjunto de categorias para explicitar, de acordo com os objetivos propostos, os resultados alcançados. Tivemos como sujeitos desse estudo 28 professores que se graduaram na Unimontes no 2º semestre de 2005, 1º e 2º semestres de 2006 e 1º semestre de 2007 e que atuam nas escolas de Ensinos Fundamental e Médio do Norte de Minas, com o ensino de Geografia. As inferências e constatações produzidas possibilitaram-nos compreender que a formação recebida pelos professores sujeitos do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes, apesar de todos os limites apontados pelos participantes da pesquisa, contribuiu para seu crescimento pessoal e profissional. Esses limites apresentados apontam que entre as estratégias relativas ao processo de formação inicial há a necessidade de implementar uma arquitetura curricular que proporcione aos futuros professores compreensão orgânica da relação entre conhecimentos específicos da Geografia e conhecimentos pedagógicos. Importa também, mesmo tempo, oferecer-lhes meios adequados para o desenvolvimento de disposições que os levem a conceber e a desenvolver uma docência sensível aos diversos contextos sociogeográficos da prática profissional. Esse movimento evidencia a necessidade de estimular a formação de profissionais conhecedores do lugar de vivência, a partir do qual se faz a compreensão do mundo contemporâneo. Os produtos do conhecimento produzido na universidade sobre o Norte de Minas devem ser incorporados aos saberes dos professores da Educação Básica, para que possibilitem aos educandos a construção desses conhecimentos de forma a contribuir para reafirmar a identidade norte-mineira colaborando, em outro nível, para a transformação da realidade.

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada na cidade de Montes Claros, localizada ao Norte de Minas Gerais. Visa compreender a Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade no ensino de Geografia. Para alcançar o contexto e abranger as diversas vertentes que esta lei alcança, a proposta do trabalho passou inicialmente pela compreensão da legislação que trata do tema específico. Delimitou-se a Constituição Federal de 1988 como ponto inicial, em seguida, foram analisadas as medidas legislativas que emanaram dessa Lei maior. Dentre elas, a Lei 9.394/96, que constitui as diretrizes e bases da educação nacional e preceitua a abordagem das contribuições das diferentes culturas e etnias no currículo oficial da Rede de Ensino do Brasil. Com a Lei Federal 10.639/2003 houve a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”. Para conhecer como estava ocorrendo a aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino de Geografia foram entrevistadas quatro professoras de Geografia que atuavam em duas escolas públicas de Montes Claros. Além das contribuições que as professoras entrevistadas trouxeram para o tema da pesquisa, também são apresentadas propostas para Ensinar Geografia utilizando como base a Lei 10639/2003, o Currículo Básico Comum de Minas Gerais, e a Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros.

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC nas Escolas Públicas Estaduais de Uberlândia, Minas Gerais. Suas aplicações por professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental II. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da área urbana, central, e escolhidas após levantamento das informações em 18 das 54 Escolas da Rede Pública Estadual de Uberlândia, MG, com a finalidade de saber quais possuíam Laboratório de Informática e se os mesmos estavam sendo utilizados por seus docentes. Para saber se as Escolas possuíam laboratórios de informática, e utilizavam as TIC, foi utilizado o método de pesquisa direta com questionário e entrevista para ser respondido por diretores das Escolas e pelos professores participantes que realmente utilizam as TIC em suas aulas. Primeiramente foi realizado o quantitativo dos aparelhos de computadores e em seguida feito o qualitativo em relação à prática dos professores de Geografia. Esta dissertação apresenta os conceitos e a história das tecnologias; as Tecnologias da Informação existentes nas Escolas Estaduais de Uberlândia, e sua utilização por profissionais do Ensino e as metodologias para trabalhar com as TIC assim como as dificuldades encontradas na aplicação em sala durante as aulas de Geografia.

A presente dissertação foi desenvolvida a partir da necessidade de repensar o ensino de Geografia para alunos com deficiência visual no que tange ao conceito de paisagem. Para isso, o objetivo principal foi a criação de materiais didáticos sensoriais utilizando as experiências vividas pelos alunos do Instituto Benjamin Constant (IBC), na paisagem que estas compõem. Também foi necessária uma reflexão sobre a educação especial e inclusiva no mundo e no Brasil e hoje, particularmente no Brasil, com uma perspectiva inclusiva, pois a legislação teve um grande avanço. Apresentar o IBC e como este se organiza como centro de referência também foi de suma importância, uma vez que se faz necessário um resgate histórico do ensino de Geografia nessa instituição centenária e pioneira, visto que os primeiros materiais didáticos táteis utilizados no ensino desses alunos estavam ali. A metodologia utilizada pelos professores é um diferencial a partir do momento em que as diferentes linguagens são utilizadas para desenvolver o ensino de Geografia no IBC, e por meio de seus relatos possibilitou que esse conhecimento fosse apresentado e resgatado. A Geografia é construída a partir de situações de aprendizagem que vão além da sala de aula. Dessa forma, a utilização de recursos didáticos sensoriais irá somar no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a construção de uma paisagem multissensorial. Então, por meio de atividades sensoriais, foram construídos materiais que pudessem auxiliar os alunos na compreensão do conceito de paisagem e possibilitem a utilização dos sentidos. Para isso, o referencial teórico da pesquisa foi pautado em Tuan (2012) e Soler (1999), considerando acercar essa paisagem multissensorial. Assim, pensar uma educação geográfica significativa independente do aluno e da realidade que o cerca é muito importante na sociedade inclusiva.

No Brasil, a década de 1990 é considerada o marco histórico referente à Educação para Todos. Desde então, a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido um tema em voga das políticas públicas educacionais, as quais, por sua vez refletem a lógica neoliberal, sobrepondo o econômico ao social; assim, o Estado tem respondido minimamente às necessidades e anseios do setor educacional, de modo que se cogita uma inclusão às avessas. Em outras palavras, apesar de assegurado o direito de igualdade de acesso à educação, faltam condições efetivas para que a permanência desses alunos no processo de ensino e aprendizagem também seja uma realidade. Tal fato torna-se mais expressivo quando o público-alvo são as pessoas com deficiência (física, intelectual, sensorial ou múltipla). Com efeito, a inclusão escolar é um movimento que tem demandado definições de ordem prática, tanto em nível infraestrutural quanto organizacional. Logo, percebe-se o descompasso entre o propalado pela legislação educacional e as condições reais de exequibilidade de tal projeto, tendo em vista o atual panorama do sistema educacional brasileiro. São várias as incongruências como, por exemplo, a ideia equivocada de que Educação Inclusiva e Educação Especial são contraditórias. É consensual, no entanto, a necessidade de se (re)pensar a formação de professores, promovendo a transformação das práticas pedagógicas tradicionais para que a educação, além de acessível a todos, seja também de qualidade. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo principal conhecer a formação continuada do(a) professor(a) de Geografia em Uberlândia-MG frente às novas exigências impostas pelas políticas públicas no contexto da Inclusão Escolar de pessoas com Deficiência Visual. Dentre os resultados revelados, destaca-se: das vinte e quatro instituições de apoio/assistência/ensino na área da Deficiência Visual pesquisadas (das quais 10 são Escolas Municipais e 08 Escolas Estaduais), pode-se inferir que, mesmo com toda as dificuldades observadas, a realidade municipal encontra-se relativamente mais estruturada do que o sistema de ensino estadual, principalmente quando considerado o trabalho realizado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais. Também, pode-se dizer que o principal entrave no contexto da Educação Inclusiva se deve à existência de práticas pedagógicas e sociais cristalizadas, na medida em que ainda perdura a concepção idealizada de aluno como sujeito cuja individualidade não é respeitada e, sobretudo, valorizada. Por conseguinte, as áreas do conhecimento tradicionalmente valorizadas no ensino comum têm sido reproduzidas nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, limitando experiências diversificadas de ensino e aprendizagem.

Esta dissertação tem por objetivo compreender como os elevados níveis de desigualdades, dos quais derivam injustiças e exclusão social, tornam-se tão evidentes quando se observa que a maior parte da população brasileira, negra, não tem condições dignas de vida, que garantam a esses indivíduos a efetivação do direito de serem cidadãos. Detecta-se, nesse estudo, a marginalização do negro na sociedade brasileira e toma-se o ensino de Geografia como oportunidade de debate e problematização dessa realidade. Discute-se, ainda, a necessidade de melhorar e refazer o currículo escolar para transformar a escola em um espaço democrático, sem preconceitos raciais, valorizando a cultura trazida do meio familiar para o meio escolar. Algumas indagações são referência na reflexão dessa temática: Que representações o discurso da Geografia faz a respeito da inclusão social do negro? Como o negro é abordado nos livros didáticos de Geografia? Quais os posicionamentos dos professores de Geografia em sala de aula? Qual o papel da escola na formação cidadã? Tais indagações nos apontam a necessidade de uma articulação entre Educação e o conteúdo específico de Geografia, resgatando-se a essência política dos atos de educar (em geral) e de ensinar Geografia (em particular) na escola.

A dissertação registra os resultados de investigação sobre as Representações Sociais encontradas entre os professores efetivos na rede pública, a respeito das relações entre Educação e Psicologia no contexto escolar. A iniciativa toma por base a tramitação do projeto de lei que determina a inserção de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação em todo o país (PLC 3688/2000). Caracterizou-se como pesquisa básica e exploratória, com o intuito de colaborar no debate sobre a presença do psicólogo nas unidades escolares. A realização do estudo foi pautada em duas etapas fundamentais: análise descritiva de dados quantitativos (questionários), que ilustram o perfil dos docentes na rede pública do município de Uberaba-MG; e identificação das Representações Sociais, registradas por meio de discursos gravados em entrevistas. Procuramos respostas para dois problemas essenciais: qual o perfil dos docentes na educação básica do município e qual a visão desses professores a respeito de Educação e Psicologia. Subsidiando os processos, realizamos levantamento sobre produção científica recente, apresentamos as contribuições das pesquisas sobre profissionalização docente e registramos observações assistemáticas nas visitas às escolas. Na pesquisa procuramos compreender o que pensam os professores da educação básica sobre o papel da Psicologia Escolar e Educacional, também dos psicólogos, na rotina escolar. Utilizamos a teoria das Representações Sociais para orientar a abordagem, assim como a interpretação do material foi desenvolvida por meio dos recursos da análise de conteúdo e da triangulação de dados. Nos resultados, a análise temática permitiu encontrarmos categorias e representações próximas àquelas levantadas por investigações recentes realizadas no país, inclusive, forneceu indícios para conhecermos melhor quem são e o que pensam esses sujeitos.

A ética na formação do professor constitui um tema que vem sendo debatido no campo investigativo como resposta ao caráter fragmentário que a educação escolar adquiriu em virtude da disseminação da cultura liberal. O estudo partiu da indagação sobre os valores que estão expressos nas diretrizes educacionais que evidenciam para uma abordagem ética na formação do professor. Trata-se de uma pesquisa exploratória e documental, de caráter qualitativo, que tem como objetivo compreender o sentido de uma abordagem ética na formação do professor, considerando-se os fundamentos e práticas educacionais expressos nas diretrizes que norteiam a educação escolar. Apresenta-se o cenário estruturante da sociedade moderna, destacando-se os valores que orientam as normas de convívio social e as demandas da educação escolar para um projeto de socialização dos indivíduos e para o professor enquanto agente de formação ética e política. A análise das diretrizes educacionais revelou que tanto a formação de professores quanto a educação escolar estão pautadas pelos valores liberais e permeadas por um caráter tecnicista e despoliticizador, onde a ética é transversalizada em um contexto de regras e normas de conduta moral. A formação do professor, estruturada em currículos mínimos de áreas específicas não é considerada como patrimônio da pedagogia, enquanto ciência e filosofia da educação, o que situa a educação em uma perspectiva de formar o indivíduo para se tornar adaptável a qualquer pacto social e a uma perspectiva mercantilista de educação. Considerase que a educação escolar privilegia a qualificação para o trabalho, sugerindo a predominância dos valores exaltados pela cultura capitalista de desenvolvimento material e econômico e que a formação do professor não permite que sejam reveladas as formas de controle que as instituições sociais se utilizam para ocultar uma visão ética e política de sociedade. Daí a necessidade de se estabelecer uma aproximação dialógica da formação do professor com a ética, enquanto teoria do comportamento humano e profissional, com a política, enquanto reflexo da visão de homem e de sociedade que se pretende construir e com a educação, enquanto projeto de sociedade a partir dos valores próprios da educação.

A sociedade contemporânea vive um processo de constantes transformações tecnológicas. As pessoas passam a necessariamente ter que conviver com a era digital que trouxe e, permanentemente, traz contundentes mudanças para a vida humana. Esta pesquisa se insere no contexto da leitura em ambientes digitais, mais precisamente em dispositivos móveis digitais (doravante DMD) tais como aparelho de telefone celular, tablets, netbooks, aparelhos reprodutores de mp4 ou mp5, notebooks, entre outros. Acredita-se que, por meio desses dispositivos, é possível o acesso a uma diversidade de informações, on e offline, o que pode promover construção do conhecimento a partir desses suportes digitais de texto. A pesquisa se estabelece na linha de pesquisa em Fundamentos e Práticas Educacionais e se concentra na área de Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, por entender que a formação docente na era digital é um eixo norteador que confirma a importância da adesão do profissional docente aos processos de inovação das práticas pedagógicas. Esta pesquisa visualiza o professor como sujeito ativo e promotor de transformações na gestão de ensino e da formação de novos paradigmas de leitura. O contexto social da leitura é redimensionado face a apresentações hipermultimodais de textos presentes em suportes digitais móveis de acesso. Neste contexto de inovação e multiculturalização (SANTAELLA, 2013), potencializado pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação, apresenta-se a pedagogia dos multiletramentos, idealizada pelo The New London Group (1996), como prática profícua para o ensino e os novos letramentos enquanto processo na transformação do comportamento e da formação dos sujeitos, conforme Cope e Kalantzis (2009). Esta pesquisa apresenta o processo de mobile learning (aprendizagem móvel) como prática da pedagogia dos multiletramentos e mostra estudos e resultados em conjecturas nacional e internacional (MOURA, 2010), como o reconhecimento e o engajamento global da UNESCO (2012, 2013, 2014) em sua implementação. O objetivo geral desta pesquisa é investigar a viabilidade da leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de professores. Os objetivos específicos são: a) verificar as potencialidades dos dispositivos móveis digitais em atividades de ensino e aprendizagem envolvendo processos de leitura; b) relacionar contextos em que os processos de mobile learning e a pedagogia dos multiletramentos podem contribuir para a formação de leitores críticos; c) identificar no processo de ensino e aprendizagem, via dispositivos móveis digitais, a possibilidade de práticas de ensino proficientes, dinâmicas e interativas. Por meio de pesquisa predominantemente participante (LAKATOS; MARCONI, 2003) e com abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2008), realizada inicialmente junto a 21 (vinte e um) estudantes do primeiro período do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba – MG, no segundo semestre de 2014, realizaram-se práticas de ensino utilizando-se dispositivos móveis digitais, num processo interativo com atividades de leitura. Criou-se também um grupo em rede social como canal de comunicação. Os resultados obtidos nas práticas possibilitaram ratificar situações em que os DMD mostram-se oportunos recursos pedagógicos, assim como instrumentos interativos que podem colaborar para efetivação da inclusão social (GABRIEL, 2013). As práticas realizadas com os estudantes do curso de Letras também apontam caminhos para continuidade da pesquisa bem como suscitam mais estudos no sentido de aprofundar a análise crítica do papel da aprendizagem via mobilidade digital no complexo da formação humana.

A humanidade, durante toda a sua existência, enfrenta diversos momentos de crise. A crise advindas mudanças ocorridas no meio ambiente tem se tornado foco de debates e pesquisas envolvendo diferentes áreas científicas. Essas mudanças sejam elas nos âmbitos social, político, urbano, cultural, econômico, ou em outros, afetam diretamente a humanidade, pois, essa relação homem e meio ambiente está presente desde a sua existência. Pensar essas alterações na área educacional se faz necessário, considerando que elas ocorrem de forma intensa, principalmente na área tecnológica. A presente dissertação tem como objetivos identificar as ideias dos professores de Educação Física escolar em relação ao meio ambiente e ao brincar; refletir sobre a influência das alterações ambientais no brincar. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo de caráter qualitativa, a partir da abordagem da análise de conteúdo denominada Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado construída por Moreira, Porto e Simões (2005). A concepção de meio ambiente apresentada pelos sujeitos da pesquisa mostrou uma mudança de atitude e do olhar sobre o tema, considerando o tema em sua amplitude e complexidade, o mesmo sobre o brincar e a formação profissional, confirmando por meio dos dizeres dos sujeitos entrevistados a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança e do adolescente. A importante tarefa dos professores de Educação Física apresentada é poder se utilizar do brincar como meio de apreensão de conhecimentos e desenvolvimento humano e da inserção do tema meio ambiente nas aulas com a finalidade de gerar reflexões por parte dos alunos sobre assuntos que permeiam a sociedade da qual ele está inserido.

O objetivo do estudo foi analisar, a partir do discurso de docentes e discentes, as relações existentes entre os projetos de extensão universitária e a formação do professor de Educação Física. Buscamos identificar como os corpos, docente e discente compreendem a extensão universitária e qual o papel dos projetos de extensão na formação do professor. Portanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória e a partir dos instrumentos utilizados foi possível detectar implicações na formação discente. A pesquisa de campo foi realizada no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM localizada na cidade de Diamantina – MG. Os sujeitos que realizaram a pesquisa foram sete docentes coordenadores de projetos de extensão e treze discentes em fase de conclusão de curso que participaram de projetos durante a graduação. Para caracterização dos sujeitos e recrutamento de informações foi utilizado um questionário para o discente e outro para o docente. A entrevista estruturada foi empregada no sentido de compreender quais relações os mesmos fazem a respeito dos projetos de extensão e a formação do professor de Educação Física. Para analisar os dados foi utilizada a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado proposta por Moreira, Simões e Porto (2005). Percebemos que a maior parte dos discentes ainda não possui entendimento sobre a política e o conceito de extensão, mesmo a maioria afirmando que os docentes, durante o desenvolvimento do projeto, já discutiram sobre extensão universitária. Comprovamos que os projetos são de essencial importância para a formação do professor de Educação Física por proporcionar experiência dinâmica e próxima da realidade de atuação. Os estudos voltados para a extensão universitária e as ações que compõem essa função da Universidade precisam caminhar paralelamente às demandas da formação e da atuação, pois, o conhecimento produzido jamais pode permanecer estéril ante toda peculiaridade que envolve a formação do professor de Educação Física.

Este trabalho teve como objetivo compreender os sentidos de corpo e a maneira como ele deve ser trabalhado a partir do relato de alunos do último ano do curso de graduação em Educação Física do Brasil e dos Estados Unidos da América. Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, apoiada na abordagem fenomenológica para interpretação do fenômeno educacional. Na análise dos questionários utilizou a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado. Trinta e dois alunos participaram da pesquisa, os quais responderam a duas perguntas geradoras, sendo a primeira: —O que é corpo para você? e a segunda —Como você trabalharia o corpo do seu aluno ou atleta?. Como resultados, encontramos que a maioria dos discentes concebe o corpo como uma unidade e uma totalidade. Porém, a maioria relata que trabalharia o corpo de seus alunos ou atletas com capacidades físicas ou treinamento, focando no corpo puramente biológico. Concluímos que a compreensão do corpo não está presente na prática dos profissionais da Educação Física. Por isso, faz-se necessário outros estudos acerca da concepção de corpo na área, visto que essa não concebe o sujeito em sua totalidade devido à visão fragmentada de ser humano.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa feita junto a alunos do 6º de uma escola estadual de Belo Horizonte para entender a relação que estabelecem com a fotografia e com o processo fotográfico. O objetivo foi verificar como esses jovens, que nasceram mergulhados em um mundo digital e visual, veem, pensam, vivem e compreendem a imagem fotográfica, se as fazem mecanicamente ou não, se possuem preocupações técnicas e estéticas e se elas são frutos de processos sensíveis. Também visou-se observar se esse jovem do século XXI acredita que a fotografia representa a verdade e é um espelho fiel do real. A perspectiva teórica utilizada foi a Fenomenologia que ajuda a entender esse universo sensível que está presente na natureza da fotografia e na forma como as pessoas se sentem sensibilizados (ou não) por uma imagem fotográfica. Foram aplicados questionários para as turmas de 6º anos. Depois, 14 participantes foram selecionados para as entrevistas. Entre as questões para investigação, estava por que eles gostavam tanto de fazer selfie. Os alunos têm consciência de que a fotografia não se resume à selfie, mas acreditam que, pelo fato de todos (ou quase todos) terem celular, isso é um incentivo a esse tipo de produção. Na visão deles, é quase incompreensível não a fazerem, porque é assim que se revelam ao mundo e informam aos outros o que fazem e como fazem. Afirmam ainda a necessidade de a fotografia ser bela, não só no sentido técnico, porém desejam se sentir belos nelas. Eles querem saber, enquanto fotógrafos, o que o outro pensa da imagem, mas isso se mistura com as respostas que desejam sobre si mesmos. Nesse sentido, as qualidades fotográficas ajudam a publicizar uma imagem. Apesar da associação da fotografia digital ao fugaz e ao banal, os participantes identificaram que ela é um veículo de memória, com significações e preocupações éticas e estéticas. Também têm consciência que nenhuma fotografia, mesmo a selfie, seja inocente a ponto de ser detentora da verdade em tempos de Photoshop, mas a pesquisa sinaliza a crença de que a imagem fotográfica é o indício de algo que aconteceu ou se vivenciou, talvez reflexo das redes sociais, espaço em que se cria a narrativa que desejar e os mundos reais e virtuais se misturam.

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo geral investigar as condições de trabalho de docentes atuantes no Ensino Médio regular. Os conceitos “trabalho docente” e “condições de trabalho” foram discutidos, sobretudo, a partir da perspectiva de Emilio Tenti Fanfani, Dalila Andrade Oliveira, Maurice Tardif e Claude Lessard. No âmbito metodológico, amparou-se nos métodos quantitativos para analisar um conjunto de dados coletados em um survey sobre o trabalho docente no país. O universo aqui analisado compreendeu um total de 1.805 docentes que atuavam como professores, exclusivamente, no Ensino Médio ou de modo concomitante no Ensino Fundamental. Foram analisados, entre outros, os atributos sociais e a situação funcional dos professores, os aspectos relacionados à remuneração, a carreira docente e, ainda, à formação, inicial e continuada, bem como suas perspectivas em relação à profissão. Entre as várias constatações, destacam-se a predominância do sexo feminino na profissão, com mulheres que desenvolvem as tarefas domésticas de modo concomitante à docência, indicando uma sobrecarga de trabalho. Constatou-se também uma significativa concentração de professores nas faixas etárias mais elevadas, endossando o fenômeno de envelhecimento da profissão sem, ao mesmo tempo, acontecer uma entrada comparável de sujeitos mais jovens. Sob a ótica dos docentes, a valorização da profissão dar-se-á, sobretudo, pela conjugação dos aspectos relacionados à remuneração, carreira, condições de trabalho e formação continuada. Quanto às perspectivas de melhoria da qualidade do trabalho docente, constatou-se que os elementos que possibilitariam alcançar essa meta encontravam-se presentes no âmbito educacional. Debruçar-se sobre esse objeto de estudo alertou para o fato de que não é possível falar de uma docência brasileira, mas de docências brasileiras.

A presente pesquisa versa sobre uma temática que é incessantemente debatida na área educacional: a avaliação da aprendizagem. O objetivo deste trabalho é analisar as práticas avaliativas de professores da disciplina de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Para realizar tal análise, relacionamos duas categorias fundamentais: concepções e práticas. Considerando que o ambiente escolar é a principal fonte de coleta de dados, este trabalho enquadra-se no campo da abordagem qualitativa com estudo de caso. Ainda em relação à opção metodológica, optamos adotar, nesta pesquisa, a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. Tomamos, como processo de interpretação e análise de dados, “Núcleos de Significação”. Quanto ao quadro teórico, além das produções intelectuais recentes, a dissertação recorre a autores especialistas da área da avaliação da aprendizagem escolar. Os resultados da pesquisa evidenciaram-nos que os professores pesquisados não tiveram uma formação específica sobre avaliação da aprendizagem em seus respectivos cursos de licenciatura. Podemos afirmar também, ao término da pesquisa, que, mesmo não apresentando tanto conhecimento teórico acerca das práticas avaliativas diferenciadas, os professores entrevistados buscam diversificar seus instrumentos avaliativos, ainda que, na maior parte do tempo, prevaleçam as práticas avaliativas corriqueiras.

O presente trabalho buscou analisar as especificidades do ensino da disciplina de Sociologia na EJA, no ensinomédio, pela perspectiva dos docentes com formação na área. Teve como locus de investigação duas salas de aula de dois docentes da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais em duas escolas no município de Belo Horizonte - MG. A metodologia adotada foi o estudo exploratório qualitativo com a utilização de questionário, a entrevista semiestruturada e a observação in loco como estratégias para a coleta de dados. Desde o início da década de 1990, iniciaram-se as primeiras pesquisas sobre o ensino da disciplina de Sociologia no ensino médio, porém não foram encontradas pesquisas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (HANDFAS; MAÇAIRA, 2013; NEULHOLD, 2014). A revisão de literatura foi feita com base nas referências já constituídas sobre o histórico da formação dos campos do ensino da Sociologia e da EJA, buscando localizar e analisar o debate sobre esses campos na rede estadual de Minas Gerais. Mobilizamos as teorias de campo de Bourdieu (1996, 2011); as teorias críticas do currículo de Sacristán (2000) e Apple (2006); a história das disciplinas escolares de Chervel (1990), bem como as legislações que regulamentam a EJA e a disciplina de Sociologia no Brasil. O segundo momento buscou compreender o perfil da população pesquisada, relacionando os dados encontrados nos questionários aplicados com as estatísticas produzidas pelos órgãos oficiais de estado. No terceiro momento, buscou-se compreender, com base nas entrevistas com os docentes envolvidos, como tem se dado as condições de trabalho na disciplina de Sociologia na EJA presencial. Para isso, mobilizamos os trabalhos de Arroyo (2013), Tardif (2010), Soares (2008), Bourdieu (1996, 2014), dentre outros autores. Conclui-se que a recente inserção da disciplina de Sociologia na rede estadual na EJA presencial tem se dado de forma lenta e ainda em condições de precariedade tanto para os docentes quanto para os estudantes. Os professores ressaltam o significado dos estudos de Sociologia para os estudantes da EJA, os quais compreendem os conceitos, conseguindo contextualizá-los em suas vivências experienciais, porém encontram dificuldades com a transposição para a linguagem escrita, como já estudado em Kohl (1990), Cunha (1995) e Chervel (1990). Também, concluiu-se que as instabilidades na inserção dessa disciplina têm sido determinantes para a sua consolidação no sistema de ensino e na sua produção de efeitos nesse sistema. Esse é um campo que necessita de mais pesquisas e estudos que possibilitem possíveis políticas públicas que atentem à melhoria das condições atuais encontradas.

Esta investigação apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), cujo objetivo foi a reflexão acerca dos desafios colocados na formação de educadores/as de jovens e adultos. Dessa forma, objetivou-se a compreensão de questões relacionadas aos limites e às contribuições da experiência formativa do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 2º Segmento, denominado PROEF-2. Trata-se de um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dedicado à iniciação à docência de graduandos/as em licenciatura da universidade em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O objetivo deste trabalho é compreender como as práticas pedagógicas com a literatura infantil e juvenil, com a temática étnico-racial, têm referenciado a implementação da Lei n. 10.639/03 em escolas públicas de Belo Horizonte. Para o estudo foram selecionadas duas escolas, uma escola da Rede Municipal e uma escola da Rede Estadual. Entendendo que a literatura é capaz de produzir sentidos, transformar e interagir de forma positiva com a infância e a juventude, esse trabalho apresenta algumas reflexões sobre a prática pedagógica com a literatura afro-brasileira infantil e juvenil e sobre o papel que esta ocupa nos currículos escolares. Adotou-se o Estudo de Caso como uma das estratégias de abordagem da pesquisa de caráter qualitativo, utilizando os seguintes instrumentos de coleta de dados: a observação participante, a entrevista e a análise documental. Para essas análises foram utilizados, como referenciais teóricos, os estudos na área das relações étnico-raciais, da literatura, da literatura afro-brasileira e da formação de leitores. A análise das práticas pedagógicas com a literatura afro-brasileira, em turmas de 3ª ano do 1º ciclo da educação fundamental, das duas escolas investigadas, revelou alguns pontos comuns como a falta de intencionalidade do trabalho com a literatura afro-brasileira e a necessidade de formação dos mediadores de leitura para o desenvolvimento de práticas que incorporem a literatura infantil/juvenil afro-brasileira no planejamento escolar como ferramenta eficaz para a implementação da Lei n. 10.639/03 em escolas públicas de Belo Horizonte.

A presente dissertação tem por objetivo promover um estudo sobre os impactos da criação e implementação dos fundos de financiamento bem como do novo modelo administrativo, Choque de Gestão, no aspecto da valorização dos professores da rede pública de educação básica do estado de Minas Gerais no período compreendido entre os anos de 1996 a 2012. Sendo assim, insere-se no campo de estudos do financiamento público da educação, buscando contribuir para a área de conhecimento assim como preencher as lacunas acerca da estrutura de financiamento público da rede estadual de educação de Minas Gerais. Tendo em vista o direcionamento da análise do objeto de estudo, elencou-se como categoria de análise a carreira e remuneração dos professores da rede. Para cumprir o objetivo proposto, o texto está dividido em quatro partes, sendo uma com reflexões prolegômenas e três capítulos. Os prolegômenos pretendem contextualizar as políticas de fundos de financiamento educacional no Brasil assim como o Choque de Gestão, na dinâmica das transformações mundiais do capitalismo nas últimas décadas do século XX e início do XXI. O primeiro capítulo apresenta os aspectos históricos, teóricos e a legislação do financiamento da educação no Brasil. O segundo capítulo aborda a estruturação administrativa o Estado de Minas Gerais, assim como seu desafio orçamentário e educacional. O terceiro e último capítulo analisa as políticas de valorização de professores da Rede Estadual de Educação efetuadas no período de 1996 a 2012. Nas considerações finais se retoma o problema central do trabalho, a saber, quais os impactos dos fundos de financiamento no contexto do Choque de Gestão na valorização dos professores.

Esta dissertação tem como objetivo principal compreender as práticas de alfabetização em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de Minas Gerais a partir da análise de possíveis relações entre : o que a professora faz, o que as pesquisas sobre alfabetização têm demonstrado serem práticas recorrentes em sala de aula e o que é orientado pelas políticas educacionais via SEE/MG. Para que tal estudo fosse possível, realizei uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando o estudo de caso como principal estratégia metodológica. Para coletar os dados, utilizei como instrumentos: observações em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental com registro em diário de campo, três entrevistas semiestruturadas com a professora, relatório de campo e análise das atividades xerografadas trabalhadas durante as aulas. Para fundamentar teoricamente este trabalho realizei primeiramente um levantamento de pesquisas de mestrado e doutorado que abordam práticas de alfabetização em escolas públicas. Como pesquisadores que discutem teoricamente alfabetização e letramento foram utilizados Magda Soares, Cecília Goulart e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, além de outros pesquisadores que realizam abordagens mais específicas com relação à apropriação do sistema de escrita alfabética. A análise dos dados me permitiu compreender as práticas de alfabetização da professora pesquisada e analisar que há de recorrente em outras turmas de alfabetização. Além disso, foi possível perceber o movimento desta docente diante das prescrições das políticas educacionais através da Matriz Curricular do 1º ano do Ensino Fundamental.

A presente pesquisa de mestrado procurou compreender como se configura o estudo da cidade na educação básica. Seu objetivo central foi desvelar como, com quais conteúdos e sentidos a cidade tem sido ensinada. A partir desse foco, outras questões emergiram: em que contexto curricular a temática da cidade é inserida? Que temas são priorizados pelos professores? Que lugares elegem para percorrer com os estudantes? Questões urbanas contemporâneas são discutidas? Para o desenvolvimento dessa investigação foram mobilizados referenciais teóricos sobre o tema urbano, em especial, os advindos da História Cultural, buscando aproximações com o campo da Educação. Trabalhou-se com a concepção de Cidade Educadora proposta por Trilla Bernet (1997) e com o conceito de conscientização de Paulo Freire (1980, 2006, 2011). Participaram desta pesquisa quatro professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de Belo Horizonte e de sua Região Metropolitana. Dois instrumentos de pesquisa foram usados na investigação: um questionário virtual e uma entrevista semiestruturada. A análise qualitativa dos dados produzidos apontou dois núcleos de significação fortemente presentes na prática dos professores colaboradores: a cidade como objeto transdisciplinar (BRANDÃO, 2008) e o direito à cidade (LEFEBVRE, 2001). A interpretação desses dados revelou que as três dimensões que estruturam a cidade educadora – o aprender a cidade, o aprender na cidade e o aprender da cidade – fizeram-se presentes na prática pedagógica realizada pelos professores colaboradores, concorrendo para que a cidade educadora se efetivasse na prática.

Esta dissertação tem como objetivo compreender quais as posições de um grupo de professores de filosofia do nível médio sobre o usos dos textos clássicos nas salas de aula. A investigação surge a partir de alguns questionamentos como: quais fatores, sujeitos, causas e vozes influenciam na decisão dos professores sobre os usos ou não do texto clássico no ensino médio? Qual a importância os professores deste nível de ensino conferem a leitura dos textos clássicos em sala? Para responder essas questões elegemos como sujeitos desta pesquisa professores de Filosofia, das redes públicas e privada de ensino, de Belo Horizonte e Região Metropolitana - MG. Tentamos construir uma abordagem metodológica de orientação bakhtiniana, com a tentativa de inserção dos pesquisados como atores ativos do processo de construção da pesquisa. A produção dos dados foi realizada a partir da realização da entrevista de tipo semiestruturada e a observação sistemática. O viés teórico utilizado na pesquisa foi o pensamento de Bakhtin, sobretudo, o entendimento do autor sobre a dimensão social e histórica da linguagem. Buscamos compreender os usos ou não dos textos clássicos no ensino médio a partir de uma reflexão acerca da própria linguagem filosófica e o papel de mediação da figura do professor. A análise dos dados revelou que o grupo investigado não confere centralidade ao uso do texto clássico em sala de aula, contudo não descartam a sua importância. Para os professores recursos como o livro didático, exposição oral, debates e outros tipos de textos são mais indicados para uso no Ensino Médio. A análise nos mostrou que os professores constroem uma posição acerca do uso dos textos clássicos de forma dialógica, isto é, a partir da interação com um contexto institucional de cada escola, com as políticas públicas de avaliação escolar, os documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas dos professores de filosofia e principalmente o público escolar.

Esta dissertação intentou compreender os saberes e fazeres produzidos por um professor, de modo particular no que tange ao trabalho que realiza com o conceito de lugar e sobre o lugar, conhecimentos esses tão caros ao campo dos processos de ensinar e aprender o saber geográfico escolar. Esse professor leciona em escola pública de ensino fundamental e médio, inserida em espaço predominantemente rural no alto Vale do Rio Jequitinhonha- Minas Gerais. Apoiamo-nos, fundamentalmente, para o diálogo com a empiria, em referenciais do campo dos saberes e fazeres docente produzidos por Tardif (2002), Tardif e Lessard(2005), Gauthier et. al.(1998), A .M.Chartier (2000), dentre outros. Trabalhamos também com autores do campo do ensino de geografia, tais como Cavalcanti (2001, 2005, 2008), Callai (2005, 2007), Castellar (2012), e autores da Geografia que refletem e adensam o conceito de lugar como Carlos (1999, 2007) e Santos (2006, 2012). Apropriamos-nos, também, de autores que trabalham com a abordagem (auto)- biográfica, com o uso de memórias e narrativas no campo da formação docente, tais como Josso (2010), Nóvoa (1995), E.Souza (2007, 2012), dentre outros. Do ponto de vista metodológico, trabalhamos com dados recolhidos por meio de uma entrevista semi-estruturada com o professor e com narrativas do mesmo registradas em três cadernos, nos quais privilegiamos as narrativas (auto) biográficas acerca de sua formação inicial, sua trajetória docente percorrida em algumas escolas no estado de Minas Gerais, culminando com as narrativas acerca do trabalho que desenvolve atualmente, no distrito de Milho Verde, utilizando a escala local/ o lugar para a realização de uma série de trabalhos de campo sobre distintos conteúdos da geografia escolar. Desta forma, a metodologia que empregamos caracterizou-se, predominantemente, como uma abordagem qualitativa de narrativas (auto)-biográficas (narrativas de si), levando em conta a importância que essas assumiram nos cadernos produzidos pelo professor. Da construção de relações entre a empiria e nosso referencial teórico, foi-nos possível apreender que este docente usou as experiências espaciais cotidianas dos educandos com os quais trabalha como critério de plausibilidade para seus fazeres com dimensões do lugar; que esse docente, em diálogo com seus estudantes, produziu saberes e realizou seus fazeres, desenvolvendo a compreensão do lugar e apropriando-se de variadas dimensões dos saberes gerados pela experiência; e ainda que esses saberes que provêm da experiência do docente contribuem para a geração de saberes contextuais que articulam o espaço vivido pelos estudantes ao tratamento dos conteúdos da geografia escolar. Foi-nos possível, ainda, apreender que os saberes desse professor são constituídos por aspectos vivenciais, anteriores ao exercício da profissão docente, por experiências durante a infância, a formação inicial e no/do exercício profissional em distintos contextos e instituições. Salientaram-se em nossas análises a importância dos saberes experienciais que emergem durante seus fazeres com a escala local de tratamento dos conteúdos/ lugar. Nesse sentido nosso trabalho pretende contribuir para ampliar o conhecimento a cerca dos saberes e fazeres dos professores de Geografia, notadamente com as dimensões estruturais e subjetivas do lugar de vivência dos estudantes. Espera-se, assim, poder contribuir com professores e pesquisadores do campo da formação docente em ensino de geografia, sobretudo com aqueles que desenvolvem suas pesquisas a partir de narrativas (auto)- biográficas, com o uso de memórias e narrativas no campo da formação docente.

A pesquisa apresentada nesta dissertação é o resultado de uma investigação realizada com alunos pentecostais de uma escola pública da Rede Estadual de Educação em Belo Horizonte que se reuniam, no horário do recreio, para realizar práticas religiosas, imprimindo marcas e criando novas significações e embates no espaço e no tempo da escola. Teve como objetivo principal analisar como a religiosidade de jovens estudantes pentecostais interfere na forma como vivenciam e interpretam suas experiências no interior da escola, incidindo na relação entre educação, cultura escolar e laicidade do Estado. Referenciais teóricos provenientes do campo da cultura e práticas escolares, da sociologia da religião, principalmente a perspectiva antropológica de Geertz, que compreende a religião como prática de significação, como um poderoso sistema simbólico que o sujeito religioso utiliza para compreender o mundo e torná-lo inteligível, foram centrais, tanto para dar consistência ao problema de pesquisa formulado, como para desenvolver a análise dos dados obtidos. Para análise do nosso material empírico, fizemos um cruzamento dos dados através dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação participante; caderno de campo, para registrar os dados provenientes da observação participante; aplicação de questionário; entrevistas semi-estruturadas. O diálogo realizado entre os referenciais teóricos e os dados nos possibilitou construir quatro categorias: a) a relação dos estudantes pesquisados com os tempos e com o espaço escolar; b) o modo como se relacionavam com o conhecimento escolar; c) a relação com a alteridade; d) o papel do grupo religioso no espaço escolar. Nossas análises demonstraram como as práticas religiosas dos sujeitos pesquisados são disponibilizadas e canalizadas para o modo como ressignificam os tempos e o espaço escolar, para a relação que constroem com o conhecimento escolar, para a expressão de tensões e conflitos que comprometem a relação com a alteridade e, por fim, para a emergência do grupo como espaço de afirmação e pertencimento. Os achados desta pesquisa pretendem contribuir para a discussão da relação entre Religiosidade e Estado Laico no atual contexto de avanço da democratização da sociedade brasileira que, por sua vez, atribui à escola pública a finalidade, dentre outras, de educar para a diversidade e cidadania.

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo geral a investigação de como e quais experiências escolares e de vida comparecem nas interações verbais, na sua forma mais importante, o diálogo, que se dá entre professor e educandos e entre os educandos, em uma sala de aula de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. O estudo foi desenvolvido com educandos do Projeto MOVA-Brasil, localizado em uma escola do meio rural do município de Pompéu em Minas Gerais. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa foi baseada nas categorias filosóficas e pedagógicas de Paulo Freire. Para a coleta de dados empíricos foi escolhida a metodologia de pesquisa participante, por ser mais indicada em pesquisas que lidam com contextos específicos e uma abordagem qualitativa. Esta pesquisa teve seu campo circunscrito ao estudo das experiências contidas nas interações verbais entre os sujeitos da EJA do Grupo Pindaíba, no município de Pompéu, em novembro de 2012. A fundamentação teórica da investigação apoia-se nas contribuições de Paulo Freire para a educação popular, de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin e de seu círculo de estudos na comunicação verbal, na análise de estratégias enunciativas da interação professor e educandos e na construção do pensamento e da linguagem de Lev Semenovich Vigotsky. A pesquisa tem a interação verbal como unidade de análise e para a análise dos dados foram utilizados os fundamentos da Competência Comunicacional de Patrick Charaudeau.

A presente pesquisa de mestrado procurou compreender como se configura, do ponto de vista dos jovens alunos, uma situação de ensino-aprendizagem no espaço escolar, que promove a construção de sentidos sobre a história e a apropriação dos conhecimentos históricos. Tivemos como objetivo geral apreender, desvelar e analisar os sentidos construídos pelos jovens a respeito da história, na relação que estes estabelecem com o saber. Apoiamo-nos, para desenvolvimento de nossa pesquisa, nos seguintes campos teóricos: no movimento da significação, aqui entendido como o jogo da produção de sentidos e apropriação de significados, conforme contribuição dos teóricos do campo sócio-histórico; na noção de consciência histórica, pensada pelo historiador alemão Jörn Rüsen; na concepção de juventudes, no plural, associada à diversidade juvenil e às múltiplas relações com a educação formal, discutidas pelos estudiosos da sociologia da educação; e por fim, nas relações com o aprender e com o saber, estudadas pelo professor Bernard Charlot. Participaram de nossa pesquisa jovens alunos do ensino médio de três turmas de uma escola pública estadual do Estado de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, e seus professores. As pressões externas por um determinado formato de escola. Os avanços que percebemos estão na ordem da construção de caminhos que, se não são originais no ensino da história, trazem capacidade performática e criativa da mobilização da juventude no espaço estreado da escola, associada ao trabalho mediador do professor e à escolha de temas cuja vivacidade empolga e compromete a juventude.

Este trabalho intenciona compreender como a prática docente tem estreita ligação com o *habitus* profissional e como isso se reflete no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Para isso, foram investigadas as práticas docentes dos professores de Sociologia de quatro escolas da Rede Estadual em Belo Horizonte – MG, locus privilegiado da construção do saber, levando em consideração a formação inicial e continuada ao longo do percurso profissional deles que possibilitaram a construção de um *habitus*. A escolha da temática se justifica pelo fato de que “novas” disciplinas aparecem no currículo escolar, bem como pelos novos paradigmas que se colocam para a educação. Para aprofundar questões relativas à formação docente e seu reflexo na prática do ensino sociológico, esta pesquisa se fundamenta em estudos teóricos do campo da Sociologia e da Sociologia da Educação e da formação de professores, como os de Bourdieu, Tardif, Vasconcellos, Lahire, Nóvoa, entre outros. Adotou-se a metodologia do Estudo de Caso e recorreu-se à revisão bibliográfica, à análise documental, ao questionário, às entrevistas e à observação. Os dados da pesquisa de campo foram extraídos de quatro entrevistas realizadas com professores de Sociologia (habilitados e não habilitados em Ciências Sociais), após inserção em suas aulas. Verificou-se que, no que diz respeito às práticas desempenhadas para lecionar a disciplina, não há diferença significativa entre os professores que não possuem formação acadêmica em Sociologia e os que possuem tal formação. A diferença pôde ser observada no modo de ensinar e no domínio dos conhecimentos específicos em Ciências Sociais necessários para ministrar a disciplina. Chegou-se à conclusão que a prática de ensino de Sociologia é um misto de saberes constituídos ao longo do percurso profissional e que cada professor se apropria de crenças, disposições e competências que vão configurando um *habitus* docente para lidar com os desafios impostos por essa prática.

Esta pesquisa investiga os significados atribuídos pelos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em processo de escolarização na rede estadual de ensino de Belo Horizonte, a respeito das salas de recursos e das salas comuns em seu percurso escolar. Nesse sentido, busca identificar elementos que podem assinalar as concepções de crianças e jovens sobre os espaços escolares inclusivos, ao frequentarem as séries iniciais do ensino fundamental e o atendimento educacional especializado. Aborda-se, na discussão teórica, o debate inacabado entre distintas concepções a respeito da relação entre educação e diferença: a diferença como constituição subjetiva; a diferença como condição a ser superada no campo educacional; a diferença como construção histórica, social e política articulada ao campo das políticas públicas; a diferença como elemento de desafio à cultura escolar. Tomando-se como pressuposto metodológico a abordagem qualitativa, realizou-se a pesquisa de campo, na qual as entrevistas com os alunos foram precedidas de desenhos realizados por eles a respeito de sua inserção nos dois espaços educacionais. Obteve-se assim, elementos da posição discursiva dos alunos em relação ao contexto das salas de aula comum e da sala de recursos, por eles frequentadas. A contribuição deste estudo alinha-se aos esforços de identificação, análise, descrição e compreensão da subjetivação desses espaços escolares, levando em conta como cada sujeito experimentou a realidade pesquisada. Nesse sentido, pode-se construir um olhar sobre o processo de inclusão a partir da visão dessas crianças e jovens.