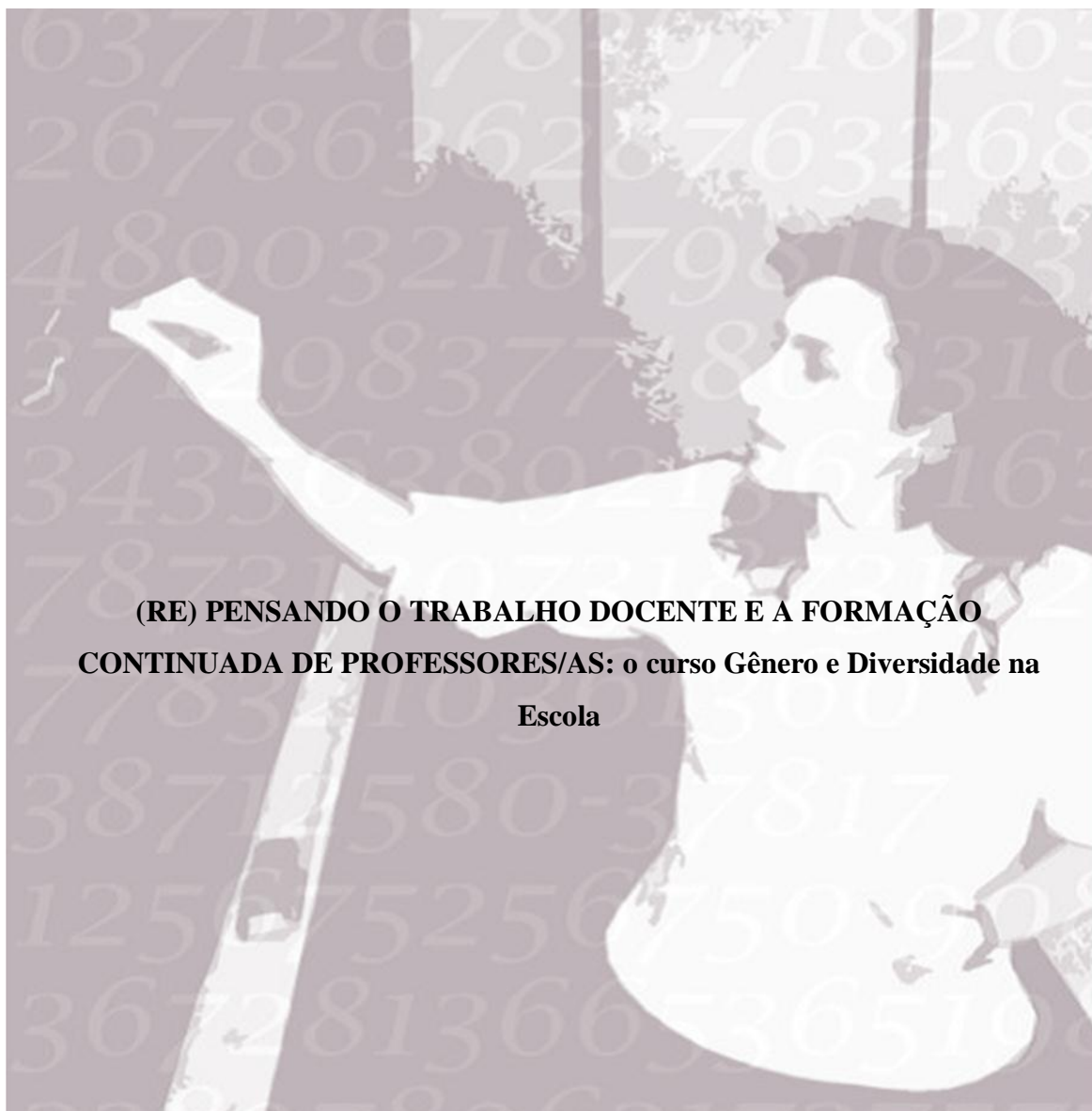




UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *Stricto sensu* EM GEOGRAFIA
GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO

JULIANA DE JESUS SANTOS



**(RE) PENSANDO O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: o curso Gênero e Diversidade na
Escola**

CATALÃO (GO)
2013

JULIANA DE JESUS SANTOS

**(RE) PENSANDO O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: o curso Gênero e Diversidade na
Escola**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Geografia da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração:

Geografia e Ordenamento do Território

Linha de Pesquisa:

Trabalho e Movimentos Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia
Costa

**CATALÃO (GO)
2013**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BSCAC/UFG**

S237r Santos, Juliana de Jesus.
(Re) pensando o trabalho docente e a formação continuada de professores/as [manuscrito]: o curso gênero e diversidade na escola / Juliana de Jesus Santos. - 2013.
149 f.: il., figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dra. Carmem Lúcia Costa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Departamento de Geografia, 2013.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.
Anexos.

1. Trabalho - docente. 2. Formação continuada – professores/as. 3. Gênero e diversidade - escola. 4. Espaço-tempo. 5. Vida – cotidiana. I. Título.

CDU:910.1 :378:37.064.3

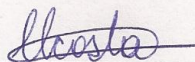
TERMO DE APROVAÇÃO

Juliana de Jesus Santos

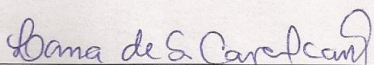
**(RE)PENSANDO O TRABALHO DOCENTE E A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: o curso
Gênero e Diversidade na Escola**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

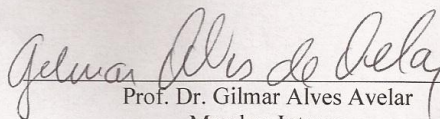
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa
Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão



Prof. Dra. Lana de Souza Cavalcanti
Membro Externo
Universidade Federal de Goiás – Instituto de Estudos Socioambientais



Prof. Dr. Gilmar Alves Avelar
Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão

Aprovada em 06 de março de 2013.

“Ainda que variando sua forma, desde a Antiguidade até os nossos dias, a sociedade tem sido a história das lutas de classes. Ao analisar a educação não podemos deixar de considerar esta realidade. A escola, a educação formal – um dos tipos de educação que a sociedade utiliza para preparar os indivíduos para viverem nela mesmos – surge durante o escravismo, numa sociedade de classes, e torna-se uma escola a serviço da classe detentora do poder. E, como tal, deixa de estar voltada para o ensino da vida, pela vida e para a vida; passa-se a ensinar um saber “especializado”, privilégio das classes dominantes. Aos demais, resta à educação informal voltada para a resignação, aceitação da sua condição de subserviência estabelecida, para a aceitação da sua condição de classe e para o trabalho. Esta realidade estende-se desde o surgimento da escola até a modernidade”.

(Paulino José Orso, 2002, p. 92)

AGRADECIMENTOS

A princípio agradeço muito por todas as contribuições que, de alguma forma, permitiram que esta pesquisa pudesse ser realizada. Apesar de alguns imprevistos, dias de cansaço infundável, aquele “insight” que teimava em não aparecer, enfim, depois de tantos percalços, chego ao final de mais uma jornada árdua de trabalho.

Sozinha talvez eu até pudesse ter realizado tamanha façanha, porém, sem as trajetórias e caminhos do conhecimento que foram sendo mostradas durante a caminhada. Várias foram as pessoas que expressaram alguma forma de ajuda, seja no momento em que decidi realizar a seleção de mestrado, me apoiando, sejam algumas ideias soltas que me fizeram pensar, enfim, pessoas que literalmente me deram a mão e disseram “vá, trilhe o caminho da intelectualidade, você é capaz!” A todos e todas vocês, o meu muito obrigada!

Uma das delicadas e mais singelas manifestação de carinho, amor, respeito e confiança de que eu era capaz de realizar essa pesquisa surgiu no seio de meu lar. Portanto, agradeço infinitamente aos meus pais, Jesus e Lindenita e ao meu irmão Hilter. Foram momentos de alegrias, porém tristezas e preocupação. Certamente, sem o apoio incondicional de minha família, um conselho carinhoso, uma palavra de motivação, o acreditar verdadeiro, não teria sido tão gratificante quanto foi.

A minha família: tios, tias, primos, primas, avós e ao meu avô Benedito (*in memoriam*) que sempre elogiou minha inteligência e comprometimento que eu sempre tive para com os estudos, alicerce de minha história de vida e um grande incentivador. Onde quer que esteja, fica meu amor inalcançável e agradecimento eterno.

A minha cunhada Daniela, pelo carinho, ajuda e compreensão nos momentos de fúria.

As minhas amigas Juniele e Ana Paula Medeiros, companheiras de graduação que, literalmente puxaram a fila para a seleção no Programa de Pós-Graduação em Geografia de Catalão e, por assim como eu acreditarem no conhecimento me passaram todas as suas experiências, motivando cada vez mais em fazer o processo seletivo.

Aos colegas de turma com quem muito aprendi: Janãine, Ana Paula (a baiana), Sizabete, Robson, Rafael, Lívia, Narcisa, Waldivino, Sheila, Carlos e Marília, jamais me esquecerei das trocas realizadas: conhecimento, angústias, medos, insatisfações, alegria, ansiedade, enfim, uma salada de sensações pelas quais todo/a mestrando/a passa.

À Priscila Querino, prestativa a nos ajudar em nossas dúvidas, um pouco psicóloga, diria, por nos ouvir incansavelmente, nos ajudando sempre que era possível. Um requerimento aqui, uma justificativa acolá, mas no final tudo ocorreu sem maiores problemas.

Às amigas de sala: Janãine e Ana Paula (a baiana) pela amizade tão sincera nos momentos de dificuldades. Vocês fazem parte de momentos que lembrarei com muito carinho e respeito.

Aos professores/a Manoel Chaves, Marcelo Mendonça, Helena Angélica e Maria Marta (Programa de Pós-Graduação em Educação UFG/CaC) pelas disciplinas ministradas durante o mestrado, os puxões de orelha, a percepção do conhecimento que “dói”, enfim, meu carinho especial à vocês.

Não poderia de deixar de agradecer aos membros do Dialogus - Grupo de Estudos Interdisciplinares de Gênero, Trabalho e Cultura – espaço de conhecimento onde adquiri muito saber, sem contar com as amigas que construímos juntos/as: Suzana, Laudicéia, Murilo Alex, Cleudimar, Gottardo, Daisy, Lucas e Polianna.

Ao Curso de Extensão e Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Projeto humano de conhecimento, onde conceitos estereotipados foram negados, o respeito à igualdade dentro da diferença que cada um/a traz consigo evidenciados. Pela leitura respeitosa que hoje realizo através do aprendizado de gênero, assim, agradeço enormemente as professoras formadoras as quais tive o prazer de conviver e trabalhar: Carmem Lúcia, Luciana Borges, Helianny dos Santos, Eliane Martins, Luciana de Oliveira, Andréia Ferreira, Ana Carla Carvalho e Karine Duarte.

Aos cursistas da Especialização em Gênero e Diversidade da Escola, principalmente aqueles/as matriculados/as no polo de Catalão, os/as quais tive o prazer de realizar trocas de conhecimento e, assim, enveredar pelo caminho gostoso que é discutir gênero.

A minha amiga e irmã para toda hora Nara Lídia. Sempre solidária, me dando o ombro amigo para chorar as mazelas da incompreensão passageira do conhecimento científico. Momentos difíceis esses, mas com o toque suave e o retorno aconchegante de sua amizade me ajudaram a prosseguir.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão.

A CAPES que através da concessão de bolsa, me permitiuas necessárias condições financeiras para prosseguir despreocupada e concluir esta pesquisa.

À Banca Examinadora, composta pela/o professor/a Dra. Lana de Souza Cavalcanti, a quem respeito muito sua trajetória acadêmica e construção geográfica. E ao professor Dr. Gilmar Alves de Avelar, modesto intelectual que tive o prazer de ser sua aluna na graduação. Uma pessoa simples, humana, de uma inteligência incrível pela qual admiro muito.

À professora e orientadora Carmem Lúcia Costa que, com seus “fermentos” me mostrou que eu precisava desconstruir para criar, a destruição criativa que Harvey evidencia na Condição Pós-Moderna. Amiga que admiro desde os tempos da graduação. Incentivadora dos mais utópicos sonhos. Desconstruía a realidade equivocada e me ensinava o caminho das pedras, politizando minha visão enquanto geógrafa educadora comprometida com o que o trabalho docente nos exige. Uma parceria sincera, firme, calcada na honestidade do conhecimento fidedigno, é assim que a considero: essencial e indispensável nessa pesquisa, no sucesso final desse trabalho.

Ao meu amigo e companheiro André Luiz de Oliveira. Sempre acreditando em meus sonhos e sonhando comigo ao longo desses sete anos juntos, sem demonstrar cansaço algum. Horas de estudo juntos, trabalhos de campo, discussões que levávamos para nossas casas, livros emprestados e pelos quais não pretendo devolvê-los, enfim, por todo carinho e preocupação por minha causa.

Por fim, gostaria de agradecer enormemente ao professor João Donizete de Lima, que nos momentos finais da impressão, se prontificou em me socorrer com os gráficos desconfigurados. Que bom que conseguimos, na medida do possível!

A todos e todas fica aqui, meus sinceros agradecimentos!

Oração ao tempo

Composição: Caetano Veloso (1979)

Interpretação: Maria Gadu

És um senhor tão bonito

Quanto à cara do meu filho

Tempo, tempo, tempo, tempo

Vou te fazer um pedido

Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos

Tambor de todos os ritmos

Tempo, tempo, tempo, tempo

Entro num acordo contigo

Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo

E pareceres contínuo

Tempo, tempo, tempo, tempo

És um dos deuses mais lindos

Tempo, tempo, tempo, tempo

Que sejas ainda mais vivo

No som do meu estribilho

Tempo, tempo, tempo, tempo

Ouve bem o que te digo

Tempo, tempo, tempo, tempo

Peço-te o prazer legítimo

E o movimento preciso

Tempo, tempo, tempo, tempo

Quando o tempo for propício

Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espírito

Ganhe um brilho definido

Tempo, tempo, tempo, tempo

E eu espalhe benefícios

Tempo, tempo, tempo, tempo

O que usaremos prá isso

Fica guardado em sigilo

Tempo, tempo, tempo, tempo

Apenas contigo e comigo

Tempo, tempo, tempo, tempo

E quando eu tiver saído

Para fora do teu círculo

Tempo, tempo, tempo, tempo

Não serei nem terás sido

Tempo, tempo, tempo, tempo

Ainda assim acredito

Ser possível reunirmo-nos

Tempo, tempo, tempo, tempo

Num outro nível de vínculo

Tempo, tempo, tempo, tempo

Portanto peço-te aquilo

E te ofereço elogios

Tempo, tempo, tempo, tempo

Nas rimas do meu estilo

Tempo, tempo, tempo, temp.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho docente no século XXI. Para tanto, fez-se um recorte de análise no que tange a formação continuada de professores/as. O objetivo central parte do entendimento de que a formação contínua aparece como um momento de flexibilização das relações do trabalho docente. O papel do Estado nessa conjuntura, bem como suas ações e intervenções no sentido de formar os/as trabalhadores/as para as necessidades do capital fazem parte dessa discussão. Para elucidar o debate proposto, a pesquisa foi realizada com alunos/as do curso de formação continuada, nível especialização em Gênero e Diversidade na Escola - (GDE)- da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa apoia-se em autores/as que se dedicam no estudo dessa temática e alguns elementos da pesquisa de campo, articulando o entendimento sobre o percalço existente da necessidade produzida da formação continuada como parte do processo de melhoria da educação, mas, ao mesmo tempo, como um processo que torna ainda mais difícil o espaço-tempo da vida cotidiana dos/as trabalhadores/as docentes na atual sociedade onde novas temáticas e novas tecnologias invadem o espaço da escola, com novas exigências para o/a professor/a.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Formação Continuada de Professores/as. Gênero e Diversidade na Escola. Espaço-tempo. Vida Cotidiana.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on the changes in the world of teaching in the XXI century. Thereby, it was a snip of analysis regarding the continuing education of teachers. The central aim of the understanding that training appears as a time of relaxation of labor relations professor. The State's role in this context, as well as their actions and interventions in order to train the workers to the needs of capital are part of this discussion. To elucidate the proposed debate, this dissertation was conducted with students of continuing education, level specialization, in Gender and Diversity in School - (GDS) - Federal University of Goias. The research is supported by authors engaged in the study of this subject and some elements of the research field, combining an understanding of the existing setback of the need of continuing education produced as part of the process of improving education, but at the same time, as a process that makes it even more difficult spacetime of everyday life of workers teachers in the current society, where new themes and new technologies invade the space of the school, with new requirements for the teacher.

KEYWORDS: Teaching Work. Continuing Education Teacher. Gender and Diversity in School. Spacetime. Everyday Life.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização dos Polos UAB nos Municípios em que foram ofertados o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) – Níveis: Extensão e Especialização.....	21
Mapa 2 - Mapa do fluxo de cursistas GDE – Cidade de Origem x Cidade Polo.....	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Professores para o século XXI – MEC 2000.....	51
Figura 2 - Localização e caracterização da Plataforma <i>Moodle</i> – Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) – Polo de Catalão.....	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Cursos de Formação Continuada realizados pelos/as cursistas.....	63
Gráfico 02: Formas que utilizam para fazer as reivindicações trabalhistas.....	75
Gráfico 03: Dados correspondentes ao numero de cursistas GDE por disciplina.....	104
Gráfico 04: Fatores no que diz respeito à busca da formação continuada pelos/as cursistas GDE.....	117
Gráfico 05: Horas de trabalho semanais realizada pelos/as cursistas GDE.....	121
Gráfico 06: Momentos de descanso durante a jornada de trabalho.....	122
Gráfico 07: Folgas semanais cursistas GDE.....	122
Gráfico 08: Atividades escolares realizadas nos finais de semana.....	123
Gráfico 09: Nível de Formação.....	124

Gráfico 10: Renda mensal.....	125
Gráfico 11: Outras fontes de renda.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados correspondentes a todo andamento do curso GDE fornecidos pela Secretaria do Curso.....	103
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABT - Associação Brasileira de Teleducação
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CIAR – Centro Integrado de Aprendizagem em Rede
- CLAM - Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
- DIALOGUS - Estudos Interdisciplinares de Gênero, Trabalho e Cultura
- EAD – Educação à Distância
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior
- ENC - Exame Nacional de Cursos
- ENCEJA - Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNTEVÊ - Fundo de Financiamento da Televisão Educativa
- GDE – Gênero e Diversidade na Escola
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação
- IFES - Instituto Federal de Educação Superior.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério da Educação
- PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
- REFER – Rede Ferroviária Nacional
- SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED - Secretaria de Educação à Distância

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SINTEGO – Sindicato dos trabalhadores em Educação do Estado de Goiás

SPM - Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - *United Nation Educational, Scientificand Cultural Organization*

(Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
1 CAPÍTULO I – REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO	29
1.1 Reestruturação produtiva do capital: o trabalho na sociedade atual.....	30
1.2 A ordem distante: o Estado e seu projeto de classe para a educação.....	34
1.3 A leitura de movimento da reestruturação na educação: escola, trabalho docente, precarização e espaço-tempo da vida cotidiana dos/as professores/as.....	42
2 CAPÍTULO II - FORMAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO ESTRATÉGIA DA ORDEM DISTANTE: a EaD no movimento da produção de um novo espaço-tempo	59
2.1 Um outro olhar sobre a Formação Continuada de professores/as: a dimensão da emancipação.....	60
2.2 A EaD no movimento de (re)construção de um novo espaço-tempo	78
3 CAPÍTULO III – A VIDA COTIDIANA DOS/AS TRABALHADORES/AS DOCENTES: desafios e conquistas no curso GDE.....	91
3.1 A realidade do o curso GDE	92
3.2 Retratos do espaço-tempo da vida cotidiana dos/as cursistas GDE	105
3.3 Trabalho docente versus Formação Continuada: a percepção dos/as cursistas GDE.....	113
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128

REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS.....	142
Anexo 1- Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	143
Anexo 2 - Roteiro de Entrevista.....	144
Anexo 3 - Questionário.....	147
Anexo 4 - Termo de ciência e de autorização para disponibilizar as teses e dissertações eletrônicas (TEDE) na biblioteca digital da UFG.....	148

APRESENTAÇÃO

Falar sobre minha trajetória de vida, educacional e profissional me faz recordar lembranças doces de um período bom. Guardo na memória flashes de quando ainda pequenina, lá pelas bandas de Pires do Rio, pegava minha modesta pasta, minha lancheira e já, aos três anos de idade, aguardava ansiosa o momento de ir para escola. Considero que sempre tive uma excelente relação com a educação, com o desafio de estudar. Meus pais, Jesus e Lindenita, grandes incentivadores desse projeto de vida, ficavam orgulhosos cada vez que em casa chegava com o conhecido “boletim” repleto de estrelinhas, e como eu me sentia feliz por isso!

Recordo que gostava muito de brincar de “escolinha”. Nas brincadeiras sempre era a professora exigente, enérgica, porém comprometida com o objetivo de transmitir conhecimento. A brincadeira então vira realidade no ano de 2008. Contudo, antes dessa brincadeira se materializar, houve uma trilha repleta de acontecimentos que me trouxeram para o lugar onde estou, ou seja, o lugar de onde falo, cidade de Catalão – Universidade Federal de Goiás. Aos 17 anos, concluía o ensino médio e almejava a seleção do vestibular. Não tinha certeza de qual curso fazer, as escolhas eram múltiplas e as condições financeiras poucas. De família muito modesta, minha mãe dona de casa e meu pai funcionário público da antiga Rede Ferroviária (REFER) nos vimos pensativos com tal momento que era tão importante, com a tomada de decisões que precisava e queria realizar.

Poucos anos antes desse período a economia brasileira passava pelo momento de reestruturação, várias empresas estatais foram privatizadas e muitos/as de seus funcionários/as demitidos/as. Meu pai foi um deles/as. Porém, depois de uma vida árdua de trabalho e contribuição, seu tempo de serviço era suficiente para aposentar. Foi quando ele decidiu que, caso eu e meu irmão quiséssemos nos mudar para Catalão e, assim, ter a oportunidade de sermos aprovados no vestibular em uma Universidade Federal, que assim o faria. Decidimos pela tentativa e oportunidade de estudar em uma instituição gratuita e de qualidade, assim, no ano de 2004 viemos para Catalão e no ano seguinte já me encontrava fazendo o curso de Geografia.

Mas porque Geografia? A certeza de não ter afinidade alguma com a área de exatas me direcionava para as humanas. Quando realizei a seleção do vestibular o Campus de Catalão oferecia apenas alguns cursos e, como a preferência era pela área de humanas avaliei qual disciplina mais me instigava, aquela que me causava mais

interesse, curiosidade, enfim, não tive dúvidas, seria Geografia. Entrei no curso com a certeza que faria bacharelado, pois apesar das brincadeiras de escolinha na infância, já não queria ser mais professora, pois tinha consciência do cenário de precarização vivenciado por essa categoria de trabalhadores/as. Porém, recordo que no primeiro período, durante as aulas do professor José Henrique Stacciarini, fui me identificando cada vez mais com a licenciatura. Adorava as apresentações de seminários e, então, comecei a perceber que “levava jeito” para dar aulas.

O interesse pela Geografia trouxe consigo, o interesse pela pesquisa. Logo no segundo período conversei com vários professores do curso na busca de uma bolsa de iniciação científica, pois somente as aulas durante o período noturno já não me bastavam. Estava maravilhada e queria mergulhar de forma intensa no universo acadêmico. A oportunidade aparece no terceiro período. Juntamente com o professor Manoel Rodrigues Chaves – foi desenvolvida uma pesquisa, através do PROLICEN (Programa de Licenciatura) sobre escolas rurais, tendo como foco a Educação Ambiental. A bolsa se renova e, mais um ano de pesquisa e aprendizado. Posso dizer que, praticamente durante quase toda graduação estive envolvida com a pesquisa.

Foram vários seminários, trabalhos de campo, eventos nacionais e, saber que todo esse prazer em adquirir conhecimento se findava com o término da graduação me fez refletir que não poderia parar por ali. Como gostava muito de discutir sobre aspectos da Geografia escolar e da educação de uma maneira geral, resolvi me aventurar num curso de Especialização oferecido pela UFG no departamento de Pedagogia. No ano de 2010 me matriculo no curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos e, concomitante a esse período sou selecionada para fazer parte da equipe do curso de Extensão em Gênero e Diversidade na Escola, oferecido na modalidade EAD.

Concluí a pós e o curso de extensão encerrou. A experiência do trabalho enquanto tutora no curso GDE me aproximou de uma pessoa muito especial, hoje amiga e orientadora, professora Carmem Lúcia Costa. Em todos os momentos lá estava ela, colocando vários “grilos” na minha cabeça e perturbando os meus sonhos. A vontade de fazer mestrado fazia parte do meu projeto de vida, porém, foi através dos burburinhos de Carmem que articulei o projeto e decidi que o ano de 2011 seria o momento. Como as demandas sempre foram muitas, estava em outro projeto coordenado por nada mais, nada menos que a professora Carmem... Uma conexão incrível. Estávamos dessa vez no curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, novamente como tutora a distância.

Por todo o relato é possível perceber que essa pesquisa não aconteceu de maneira aleatória. Foi um trabalho pensado “a duas cabeças”. A parceria Carmem e Juliana se fez presente novamente, aguçando o meu desejo de continuar trilhando o caminho da intelectualidade. Penso que para além da busca do conhecimento, entendo esse estudo como um posicionamento político, e por meio do qual apresento as visões de mundo adquiridas durante toda caminhada acadêmica, procurando refletir acerca das transformações no mundo do trabalho docente e os impactos causados na educação.

A participação no Dialogos – Grupo de Estudos Interdisciplinares de Gênero, Trabalho e Cultura – foi indispensável para que na pesquisa fosse colocado “fermento”, como minha orientadora costuma dizer. Enfatizo, também, as contribuições do Estágio Docência realizado por mim na disciplina *Didática para o ensino de Geografia II*, sob a regência da professora Carmem, onde foi possível vivenciar a experiência de trocas com alunos/as da graduação, experiência que contribuiu significativamente na consolidação e construção de minha carreira profissional.

O desafio da pesquisa foi enorme, tanto no que diz respeito à questão do método de análise, quanto pensar a educação, especificamente o trabalho docente e formação continuada por essa perspectiva. A desconstrução foi inevitável... desconstruir para criar! Então, pensando sobre o desafio que abracei desvendar, lembro-me das escolas por onde passei enquanto professora. Foram poucas, é verdade, porém comecei a refletir sobre o contrato temporário no Estado que, enquanto recém formada substitui uma professora, os salários pagos nas escolas privadas por onde passei e nas próprias condições de trabalho. Todo esse contexto articulado às minhas pós-graduações (especialização e mestrado) e, também, ao trabalho enquanto tutora a distância pela UAB me motivaram a entender as contradições desse universo.

Senti-me por vezes sujeito da pesquisa. Em cada cursista entrevistado/a conseguia visualizar suas angústias, decepções e certezas. A dificuldade em ter que se capacitar concomitante ao trabalho docente precarizado e alienante despencaram sobre minhas reflexões. No início não conseguia compreender a dimensão espacial, ou seja, como todas essas demandas alcançavam o espaço-tempo da minha vida cotidiana e o quanto essa situação era precária. Com o passar dos meses, durante vários momentos de orientação, a emancipação foi germinando, crescendo e amadurecendo, fazendo com que hoje eu tenha clareza de tudo àquilo que havia vivenciado na minha pouca experiência de professora, me fazendo entender a realidade dos/as cursistas GDE, sujeitos de minha pesquisa.

INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho, na sociedade capitalista, é sempre reorganizado em função de interesses do capital tendo por objetivo o aumento dos lucros através, também, da exploração do/a trabalhador/a. No último século, as transformações verticalizaram-se e reestruturaram as relações de trabalho, inserindo uma nova lógica – a da acumulação flexível – que tem como características a precarização, a flexibilização da produção e das relações de trabalho, a qualificação permanente do/a trabalhador/a, entre outras características. Desta forma, novas competências e habilidades são exigidas do/a trabalhador/a de todos os setores, como, por exemplo, os/as da educação, o foco da nossa análise neste trabalho.

Neste setor, assim como em outros, a formação continuada é uma estratégia de flexibilização que corrobora no sentido de formar novas habilidades para que o/a trabalhador/a possa exercer novas funções, aumentando a sua vida útil e a sua produtividade. Na oportunidade desta pesquisa, optamos por analisar como a reestruturação produtiva alcança o trabalho docente. Muitas são as estratégias de reestruturação do trabalho docente e, neste momento, dedicaremos a nossa análise a uma dessas estratégias, qual seja, a formação continuada de professores/as.

Compreendemos que a formação continuada assume considerável relevância no que tange o processo de emancipação do/a trabalhador/a docente, pois proporciona a ampliação dos conhecimentos e a apropriação de novos saberes. No entanto, ao mesmo tempo em que o conhecimento adquirido é instrumento de emancipação, é, também, cooptado no movimento de reprodução do capital, tornando-se uma estratégia de programação e exploração do/a trabalhador/a.

Vivenciamos uma cobrança cada vez maior em relação à formação continuada e horizontal, transferindo para o/a trabalhador/a não apenas a responsabilidade sobre a sua formação, para a permanência ou entrada no mercado de trabalho, assim como a responsabilidade pelo fracasso profissional ou o desemprego.

Partindo dessas reflexões introdutórias, a pesquisa objetiva compreender as transformações que ocorrem no mundo do trabalho docente, tendo como referência a política pública de formação continuada de professores/as no início do século XXI. O recorte tem por finalidade compreender de que maneira a formação continuada aparece como uma estratégia de flexibilização das relações do trabalho docente e qual é o papel do Estado neste processo, suas ações e intervenções no sentido de formar os/as

trabalhadores/as para as necessidades do capital e atender às reivindicações dos/as docentes e da sociedade em geral.

Para tanto, a pesquisa foi realizada com alunos/as do curso de formação continuada, nível especialização em Gênero e Diversidade na Escola – (GDE) da Universidade Federal de Goiás. A saber, o curso GDE é ofertado gratuitamente pelo Ministério da Educação dentro de um projeto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em parceria com outros órgãos federais, estaduais e municipais como Prefeituras, Universidades e a Universidade Aberta do Brasil.

O objetivo da SECADI pauta-se na redução das heterogeneidades educacionais. Para tanto, tem na formação continuada de professores/as uma grande aliada para o trabalho com as temáticas que proporcionam a ampliação de discussão e inclusão das diversidades educacionais, como, por exemplo: Gênero, Diversidade Étnico-Racial, Direitos Humanos, Meio Ambiente, Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Educação no Campo, Educação Indígena, e outros cursos que a SECADI oferece em todo o país.

Esses cursos são ofertados na modalidade à distância, outro elemento que procuramos analisar durante a pesquisa. No que se refere às parcerias para a realização dos cursos citados, ressaltamos: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e os Institutos Federais de Educação Superior (IFES). Com relação aos cursos GDE (extensão e especialização) disponibilizados em instituições públicas de ensino superior em todo país, existe uma articulação mais extensa entre parcerias, sendo essas: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ).

No caso específico de nosso objeto de estudo, como ressaltado anteriormente, focamos nossa análise no curso GDE nível especialização, ofertado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), no Grupo de Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho (Dialogus – UFG/Campus Catalão), na Universidade Aberta do Brasil (UAB), Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR) e demais parcerias já mencionadas. Pelo fato de ser oferecido na modalidade a distância consegue alcançar

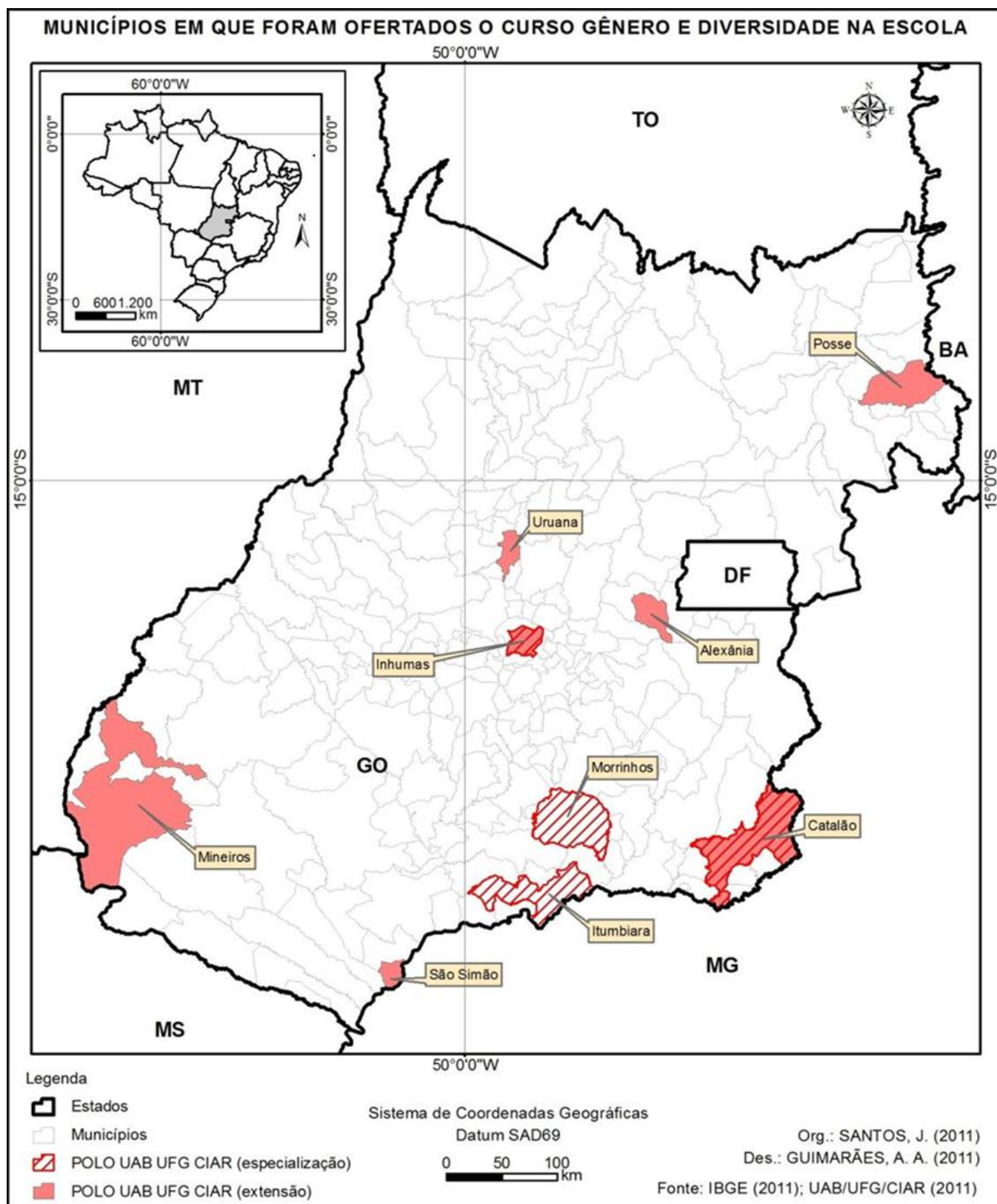
um número significativo dos profissionais da educação no Estado de Goiás, pois professores/as de diversos municípios se distribuem em 4 pólos da UAB que, por sua vez, possuem parceria com as prefeituras de suas respectivas cidades.

É importante colocar que, a princípio, o curso GDE foi ofertado como extensão, por este mesmo grupo, no ano de 2009 nos polos UAB das cidades de Catalão, Inhumas, São Simão, Mineiros, Uruana, Alexânia e Posse. Com carga horária de duzentas horas, distribuídas em cinco módulos, o curso GDE extensão contou com cento e sessenta horas-aula on-line e quarenta horas de atividades presenciais que foram desenvolvidas em três encontros. Em se tratando de material de apoio, o curso oferecia um livro de conteúdo com as temáticas a serem trabalhadas, bem como um CD-ROM com situações simuladas em forma de pequenos vídeos.

Já o curso GDE nível especialização, foi ofertado (2011 / março 2012) em quatro polos UAB, sendo esses: Catalão, Morrinhos, Itumbiara e Inhumas. Foram disponibilizadas cento e sessenta vagas, distribuídas nos polos mencionados. Dividido em seis disciplinas (Diversidade, Gênero, Metodologia da Pesquisa, Sexualidade e Orientação Sexual, Relações Étnico-Raciais e Metodologia do Ensino Superior) o curso fez um total de trezentos e sessenta horas que foram distribuídas em aulas on-line, encontros presenciais e orientação de trabalho final do curso. No que se refere ao material didático, além dos textos científicos disponibilizados no ambiente virtual, o curso ofereceu um caderno de atividades com exemplos de várias metodologias que podiam se utilizadas em sala de aula.

No mapa da página 21 trazemos a representação dos polos da UAB nos municípios que ofertaram o curso GDE (extensão) e os municípios onde foram ofertados o curso GDE no nível especialização.

Mapa 1 - Mapa de Localização dos Polos UAB nos Municípios em que foram ofertados o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) – Níveis: Extensão e Especialização



Fonte – IBGE; UFG, 2011.

A proposta do curso GDE é possibilitar a formação continuada de professores/as e demais profissionais da educação da rede pública e privada de ensino, contribuindo para o trato com as temáticas de diversidade cultural, gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Compreendendo que essas temáticas estão presentes nas várias disciplinas escolares, muitas vezes despercebidas pela grande maioria dos/as profissionais da educação, o curso propõe realizar uma abordagem crítica das ações estereotipadas e discriminatórias que são reproduzidas no espaço da escola e para além desse. Vemos, assim, que o curso tem-se constituído como oportunidade para que professores/as da educação infantil, ensino fundamental e médio possam discutir com profundidade sobre o trato dos temas transversais propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Consideramos que o grande desafio da pesquisa é compreender o dilema da necessidade produzida da formação continuada como parte do processo de melhoria da educação e, ao mesmo tempo, como um processo que torna ainda mais difícil a vida cotidiana dos/as trabalhadores/as docentes na atual sociedade onde novas temáticas e novas tecnologias invadem o espaço da escola, com novas exigências para o/a professor/a.

As categorias de análise, espaço e cotidiano têm merecida atenção nessa pesquisa. É através do espaço que o processo de produção consegue se realizar, ou seja, o espaço é produto, meio e condição das relações sociais de produção¹. Com relação ao cotidiano compreendemo-lo como lugar onde as relações sociais de produção se estruturam, e também como a negação das mesmas havendo, portanto, a materialização de mudanças no espaço e no tempo. Sob essa perspectiva procuramos desvendar de que forma o trabalho docente alcança o espaço-tempo da vida cotidiana dos/as professores/as e, através do cotidiano dos/as cursistas GDE, entender o que leva esses/as profissionais a buscarem a formação contínua.

Para a realização de tal discussão, trabalhamos com algumas categorias propostas por Lefebvre (1991), que propõe uma análise através dos níveis e dimensões do espaço, a saber: nível G (global), nível M (misto) e nível P (privado). As novas relações espaço-tempo também serão analisadas, pois as transformações ocorrem no cotidiano do trabalho docente e por meio dele, tornando os espaços cada vez mais

¹Este conceito do espaço geográfico é desenvolvido por Ana F. A. Carlos.

articulados, normatizando e padronizando para atender às novas necessidades da produção.

O interesse pela temática proposta é fruto do trabalho como orientadora acadêmica² no curso GDE nível extensão e especialização - onde foi possível vivenciar a situação de muitos/as professores/as que têm de estudar e trabalhar ao mesmo tempo, precarizando ainda mais não apenas o trabalho, mas a sua vida cotidiana. Os vários depoimentos e os relatos das dificuldades em prosseguir com o curso, assim como o grande número de desistências em todos os polos, instigou-nos a pesquisar as condições do/a trabalhador/a da educação e a sua relação com a necessidade da formação continuada, bem como o papel do Estado neste processo, como patrão e como agente de viabilização desta formação. Fomos, também, motivadas por várias leituras, bem como por estudos, análises e discussões propostas no Grupo de Estudos Interdisciplinares de Gênero, Trabalho e Cultura - Dialogus – que contribuíram para que houvesse um interesse maior pela compreensão mais aprofundada acerca da categoria trabalho, especificamente o trabalho docente, e a articulação com a política pública de formação continuada.

Diante dos aspectos apresentados, verificamos ser relevante a contribuição da ciência geográfica nessa discussão, na medida em que nos possibilita compreender a complexidade do trabalho docente articulado às estratégias de reestruturação produtiva do capital no espaço. Entender a formação continuada, sob perspectivas diferenciadas e, até mesmo, descolada da realidade cotidiana desses/as professores/as, contribui sobremaneira para problematizarmos as contradições presentes num contexto social mais amplo. Assim, para contemplar os objetivos, ora apresentados, os referenciais teóricos adotados na discussão se basearam no materialismo dialético e na premissa de que o trabalho é o meio pelo qual o homem e a mulher transformam a natureza e transformam a si mesmos nesse processo. Procuramos realizar uma análise crítica, em bases marxistas, das categorias trabalho docente e formação continuada a partir de uma experiência com o curso GDE.

² Na oportunidade das duas edições do curso GDE (extensão e especialização) fiz parte do grupo na função de orientadora acadêmica. Essa função destina-se basicamente ao contato/interação com alunos/as cursistas GDE via ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde é realizada toda dinâmica do curso. No caso específico de nossa pesquisa, estamos concebendo o ambiente virtual de aprendizagem enquanto um espaço de interação entre seres humanos e objetos técnicos. Cabe salientar que a plataforma *moodle* compõe a materialidade do AVA, uma vez que o curso GDE é disponibilizado através dessa plataforma, na estrutura online.

No que se refere às metodologias de pesquisa adotadas, utilizamos três etapas que se desenvolveram em momentos distintos, porém sequenciais, sendo essas: a) pesquisa teórica; b) pesquisa em fonte secundária e, c) pesquisa de campo. É válido lembrar que as etapas destacadas obedeceram ao cronograma de execução da pesquisa, segundo procedimentos específicos a cada uma. Subsidiando nossa compreensão com relação à pesquisa teórica, concordamos com Lakatos e Marconi (2007, p.17) quando afirmam que “toda pesquisa deve basear-se numa teoria, que serve como ponto de partida para a investigação bem sucedida”.

Nesse sentido, para o desenvolvimento da pesquisa, propusemos, num primeiro momento, um levantamento bibliográfico, leitura e compilação de obras referente às transformações no mundo do trabalho, especificamente, trabalho docente. Objetivando realizar uma discussão inicial acerca da centralidade do trabalho recorreremos aos estudos de Marx (1975) Antunes (1995), (1999) e (2006), Thomaz Júnior (2002), (2009) e (2011), Albornoz (2006), Botelho (2002), Alves (2001) e (2005), Hobsbawn (2008), Harvey (1992) e outros estudiosos que possuem trabalhos nesse âmbito. Contudo, como nossa discussão perpassa pela especificidade do trabalho docente, buscamos respaldo teórico nas obras de Kuenzer (2005), Augusto (2004), Landini (2010), Fiori (1997), Gentili (1996), Ozga (2000), Libâneo (2006) entre outros autores que tratam das implicações essenciais ao trabalho docente.

Com relação às reflexões acerca da reestruturação produtiva do capital e o impacto na educação, buscamos base teórica nos trabalhos de Abreu; Landini (2003), Saviani (2007), Lessard; Tardif (2011), Giroux (2003), Mészáros (1997), Santos (2002). Já no que se refere à política pública de formação continuada, fundamentamo-nos nas obras de Handfas (2006), Oliveira (2000), Machado (1992), Pontuschka (2007), Cavalcanti (2002) e (2007), Callai (2001). Para finalizar as discussões, especialmente no que tange a EaD, apoiamo-nos nas reflexões de Castells (1999), Carvalho (2009), Melo (1999), Kenski (2007) e Moraes (2004).

Num momento posterior recorreremos a materiais que tratavam das principais mudanças ocorridas com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, objetivando compreender as novas demandas curriculares para os professores a partir desse contexto. Assim, pesquisamos em livros, teses, dissertações, artigos de periódicos, revistas especializadas, trabalhos de conclusão de curso e sites relacionados à temática. Objetivando conseguir tais fontes, dirigimo-nos à Biblioteca da Universidade Federal de Goiás (Campus Samambaia e Campus Catalão),

ao Programa de Pós-Graduação de Geografia – Nível Mestrado (Campus Samambaia e Campus Catalão), ao Programa de Pós- Graduação em Educação – Nível Mestrado (Campus Catalão), bem como ao acervo de obras do Laboratório de Estudos de Gênero em Rede (LEGER) onde são realizadas as atividades do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho.

Com relação à pesquisa em fonte secundária, foram feitas consultas de dados disponibilizados em sites, como, por exemplo, site do Sindicato de Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO), site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), além de visita à Secretaria do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (UFG/UAB/CIAR). Em todos os sites pesquisados, buscamos dados sobre a qualificação dos/as professores/as, e informações sobre plano de carreira dos/as profissionais da educação, especificamente, professores/as da rede de ensino pública. No site do SINTEGO, procuramos informações referentes às condições de trabalho e qualificação dos/as professores/as e no site da SECADI, focamos nossa pesquisa nos dados sobre cursos de formação continuada que são oferecidos pelo Estado.

Na Secretaria do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, coletamos dados referentes à quantidade de professores/as cursistas matriculados/as em cada polo (Catalão, Morrinhos, Inhumas e Itumbiara), bem como o quantitativo de desistências e concluintes. Junto ao curso, analisamos também as postagens registradas no ambiente virtual de aprendizagem, questionários aplicados aos cursistas e outros documentos. Para concluir essa etapa metodológica, buscamos informações e dados para análise nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96).

Por fim, foi realizada a pesquisa de campo. Compreendemos que o trabalho de campo se constitui enquanto práxis. Ao recorrermos às obras consideradas clássicas da Geografia, vemos que os trabalhos de campo são essenciais, acrescentado ao método de análise dos geógrafos. Na pesquisa, que nos propusemos desenvolver, o trabalho de campo ocorreu durante e após a revisão bibliográfica, uma vez que parte das informações encontravam-se no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Assim, a pesquisa de campo foi feita em forma de observação sistemática da plataforma *moodle* (ambiente virtual onde se desenvolve o curso Gênero e Diversidade na Escola). Carvalho (1991, p.157) aponta que a observação sistemática “é seletiva, porque o pesquisador vai observar uma parte da realidade, natural ou social, a partir de

sua proposta de trabalho e das próprias relações que se estabelecem entre os fatos reais”. Através dessa observação, buscamos compreender em que condições esses/as professores/as realizaram o curso. Nesse sentido, consideraremos a assiduidade diária no ambiente virtual, bem como as postagens realizadas durante o curso, dando ênfase para o teor das discussões teóricas propostas.

Para além da observação no ambiente virtual do curso GDE, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (em anexo). Mediante aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, entrevistamos nove cursistas, sendo seis de três polos, divididos/as de forma igual, ou seja, dois cursistas por polo e três cursistas de um polo. A metodologia utilizada para entrevista foi assim desenvolvida: no dia de defesa do trabalho final de cada polo do curso de especialização GDE, conversamos com todos/as cursistas presentes sobre a relevância da pesquisa de mestrado e questionamos se havia interesse em participarem de maneira mais ativa para análise dos dados. Na medida em que os cursistas foram se prontificando, dirigíamo-nos a uma sala do polo para realizarmos as entrevistas. O número de entrevistas foi definido pela disponibilidade dos/as participantes em se envolverem na pesquisa.

Recorremos à entrevista semi-estruturada por se constituir num procedimento metodológico bastante interessante, pois se trata de uma “confluência de perguntas previamente elaboradas com outras pautadas a partir das respostas e elucubrações dos entrevistados”. (SANTOS; CANDELORO, 2006, p.75) A escolha dessa técnica metodológica se deve ao fácil acesso a uma variedade de respostas de teor qualitativo que, posteriormente, foram sendo comparadas e analisadas pela entrevistadora. Para tanto, utilizamos de gravador para registrarmos na íntegra todas as respostas, “para que, ao final, possa, sem apelo forçado da memória, reconstituir as falas dos entrevistados” (SANTOS; CANDELORO, 2006, p.75). Cabe pontuar que não foi exigida a identificação dos/as entrevistados/as, preservando, assim, sua privacidade.

Nos roteiros de entrevista, buscamos informações que subsidiassem na articulação entre teoria e empiria. Objetivamos coletar dados como, por exemplo: a) a carga horária total de trabalho desenvolvida mensalmente; b) tempo semanal para estudo; c) o entendimento do professor sobre formação continuada; d) precarização das relações de trabalho, dentre outras questões.

Outro procedimento metodológico adotado foi a utilização de questionários (em anexo). Realizamos a aplicação de questionários, foram distribuídos 10 questionários por polo, totalizando 40 questionários. Contudo, foram devolvidos apenas 29

questionários, esses respondidos por 10 cursistas do polo de Morrinhos, 4 cursistas do polo de Catalão, 8 cursistas do polo de Inhumas e 7 cursistas do polo de Itumbiara. As informações coletadas referiam-se à coleta socioeconômica de dados e informações de como é organizado o trabalho docente e como este alcança o espaço-tempo da vida cotidiana.

Cabe acrescentar que nos questionários continham questões objetivas e discursivas, uma vez que as questões abertas (discursivas) “trazem dados importantes para uma análise quantitativa, pois as alternativas de respostas não são todas previstas, como no caso de perguntas fechadas” (PÁDUA, 2004, p.73). Ao observarmos que as informações coletadas foram suficientes, partimos para a interpretação dos dados, o que não excluiu que novos dados surgissem e nos possibilitassem uma nova análise da realidade pesquisada. Para a apreciação do material coletado tivemos como respaldo a pesquisa teórica sobre o tema, articulando trabalho de campo e teoria para assim compreender a dinâmica do trabalho na produção do espaço geográfico.

No que tange à estrutura da dissertação, essa se divide em três capítulos. O **Capítulo 1** - “Reestruturação produtiva do capital e o impacto na educação”, procuramos analisar as transformações ocorridas no contexto educacional via reestruturação produtiva, criando cenários de enfrentamentos a novos desafios para os/as trabalhadores/as docentes. Questões referentes às mudanças na organização do trabalho, bem como a exigência de qualificação profissional fazem parte das discussões realizadas neste capítulo sob a ótica da reestruturação.

O **Capítulo 2** - “Formação Continuada enquanto estratégia da ordem distante: a EaD no movimento da produção de um novo espaço-tempo” - procura compreender, num primeiro momento, a formação continuada de professores/as como dimensão do processo de emancipação. Em seguida, realiza-se uma análise da Educação a Distância enquanto forma de precarizar ainda mais o espaço-tempo da vida cotidiana dos/as cursistas GDE, sujeitos da pesquisa.

No **capítulo 3** - “A vida cotidiana dos/as trabalhadores/as docente: desafios e conquistas no curso GDE” - fazemos uma discussão específica do curso Gênero e Diversidade na Escola. Objetivamos compreender, nesse capítulo, as principais dificuldades dos/as cursistas GDE para se inserirem neste momento de reestruturação do trabalho docente. Assim, averiguamos as contradições entre o discurso da formação

continuada e o espaço-tempo da vida cotidiana dos professores que participam do curso por meio de suas entrevistas e respostas aos questionários.

CAPITULO I

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO



“Em síntese, poderíamos afirmar que a etapa de acumulação flexível acentuou mudanças, há tempos, em curso no interior da escola. Características do atual padrão produtivo podem ser percebidas nas escolas através da flexibilização das formas de contratação, mas também através da convivência de diferentes formas de processos de trabalho. De um lado, já existe a possibilidade real do trabalho docente ser destruído pela objetivação completa – o que ainda não foi levado às últimas conseqüências - , por outro, há a precarização das condições objetivas que representam retrocessos ao processo de trabalho docente. Em qualquer um destes polos, o professor está perdendo o controle do processo de trabalho. A flexibilização das relações trabalhistas nas escolas alterou a própria natureza do trabalho docente, que perdendo autonomia vê-se, cada vez mais, subsumido ao capital”.

(MIRANDA, 2005)

1.1 Reestruturação produtiva do capital: o trabalho na sociedade atual

A ciência geográfica, tendo como perspectiva de análise a centralidade da categoria trabalho, faz uma leitura que procura desvendar as configurações no mundo do trabalho na atualidade. Thomaz Júnior (2011), estudioso dos processos essenciais à compreensão do mundo do trabalho acrescenta que na Geografia, a categoria trabalho é entendida de maneira articulada: metabolismo homem-meio e a regulação sociedade/espço. Para o autor, numa perspectiva geográfica de entendimento e através de um esforço teórico-metodológico, é possível apreendermos a dialética existente entre “a dinâmica geográfica do fenômeno do trabalho e o fenômeno geográfico como dinâmica do trabalho” (THOMAZ JÚNIOR, 2011, P.105). Assim, o trabalho sob a abordagem geográfica é entendido numa relação entre o ser social e a natureza ligada ao processo de humanização do homem.

Contudo, nessa leitura dialética procuramos compreender a categoria trabalho enquanto resultante e conteúdo de significado espacial. Parece-nos necessária a compreensão de que as contradições existentes na sociedade irão demarcar as transformações espaciais que, por sua vez, compõem divergentes níveis e dimensões escalares do trabalho. Assim entendido, temos pensado numa possível leitura geográfica do trabalho que se estabelece através da compreensão histórica do trabalho e na estrutura espacial que o regula.

A contribuição da Geografia se solidifica como instrumento indispensável para compreender as transformações no mundo do trabalho. Os diversos sujeitos que compõem o cenário social são agentes transformadores da História. Isso nos leva a pensar que as reflexões sobre a categoria trabalho devem ir além “da análise teórica e conceitual dos fenômenos sociais que se materializam em rede escalar”.

Entendemos que a Geografia do trabalho deve chamar para si a tarefa de apreender o mundo do trabalho através do espaço geográfico, entendido, pois, como uma das características do fenômeno, e da rede de relações categoriais/ teóricas/ escalares, ou seja, a paisagem, o território e o lugar de existência dos fenômenos, num vai e vem de múltiplas determinações (THOMAZ JÚNIOR, 2002, p. 08).

Subsidiada pelas concepções do autor, entende-se que o trabalho não mais se explica de maneira simplificada, pois existem diferentes inserções e formas de realizar trabalho e as relações societárias e suas mediações redefinem a cada momento um novo cenário. O modo de produção capitalista criou a classe trabalhadora que, devido a um

contexto político e econômico calcado nas amarras do capital se “fragmentou, heterogeneizou e se complexificou” (THOMAZ JÚNIOR, 2002)

Para Engels (2010) a discussão sobre o trabalho ocorre na perspectiva da inter-relação entre Homem e Natureza. Para o autor o trabalho é “a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2010, p.1). Corroborando com essas reflexões encontramos em Marx análises conexas, pois comungam da concepção de funcionalidade histórico-ontológico do trabalho enquanto pré-requisito da existência humana.

Pensamos no trabalho docente imbricado com relações sociais que, por sua vez, estão mergulhadas num contexto capitalista de produção. Esse se constitui enquanto prática social no momento em que está inserido na articulação da existência, numa sociedade composta e dividida por classes. Baseado nessa lógica, percebe-se que o trabalho docente está entrelaçado ao processo de trabalho capitalista, que “é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo” (KUENZER, 2005, p.82). Por sua vez, a hegemonia do capital nos conduz a pensar acerca do trabalho e sua reconfiguração via reestruturação produtiva. Muitos/as pesquisadores/as de várias áreas do conhecimento, bem como alguns/as geógrafos/as têm procurado discutir sobre a categoria trabalho e as questões inerentes ao processo de reestruturação. Nessa pesquisa, buscamos compreender o espaço geográfico e o trabalho via reestruturação produtiva enquanto categorias centrais na análise da educação.

A reestruturação produtiva irá se colocar enquanto movimento as necessidades de ajustamento da produtividade. Por se tratar de transformações no cenário da produção trouxe consigo novos conceitos, sejam eles de descentralização, flexibilidade, automação, novas estratégias de gestão, introdução de inovações tecnológicas, entre outros. Esse conjunto de novas características metamorfoseia muitas das estratégias do antigo paradigma fordista, como, por exemplo, a economia baseada no tempo, por meio da intensificação do trabalho. Com a flexibilidade temos uma economia baseada no tempo de otimização das máquinas, inaugurando assim novos elementos, como, por exemplo, a organização qualificante enquanto movimento que elenca diferentes possibilidades de atuação na produção (CORIAT, 1988; SALERNO, 1992; TEIXEIRA, 1992).

De modo geral é preciso pensar que para se chegar a essa abordagem, envolvendo o modo de produção flexível, tem que se falar, a princípio, de movimentos anteriores a esse que estruturaram o modo de produção, consolidando a dominação do capital. Tornara-se necessário, no sistema fabril, uma organização rígida da produção e uma divisão social do trabalho que respondesse a esse anseio. A produção em linha de montagem, bem como a mecanização do fluxo da produção, presença de estoques, padronização da mão-de-obra e até mesmo das matérias primas configuravam o movimento taylorista/fordista pelo qual vivenciou a organização da produção ao longo do século XX. Ao trabalhador/a, disciplinado/a e adestrado/a para o trabalho no capitalismo, foi expropriado o seu saber e enfraquecida sua forma de se organizar politicamente, uma vez que se individualizou o/a operário/a no interior da fábrica. Entende-se assim que a organização taylorista/fordista provocou uma ruptura entre o trabalho e a afetividade, valorizando a racionalidade, o saber e o fazer (RAGO,1987).

Contudo, em meio a todo esse movimento foram surgindo fissuras, essas entendidas na lógica da contestação. Nesse contexto, a reestruturação é mais um movimento de novas soluções geradas pela queda da taxa de lucros no capitalismo. Tal movimento se realiza através de novos modelos que procuram, também, fechar essas fissuras, uma vez que buscam sempre políticas que alcancem a todos. Entendemos, então, que as fissuras são o espaço da resistência, um momento em que as políticas da ordem distante não alcançam totalmente a vida cotidiana, um espaço por onde passam o desejo, por exemplo, tais como a resistência dos/as trabalhadores/as ao trabalho repetitivo e aos baixos salários, entre outras estratégias.

A esse respeito Harvey (1992) aponta que a crise do fordismo/taylorismo foi tanto geopolítica, quanto geográfica. Geopolítica por conta da queda na hegemonia econômica estadunidense e, em contrapartida, a ascensão da economia japonesa. Geográfica por ter alcançado a todos os países capitalistas e, assim, modificado suas economias. Ainda sobre a crise do modo de produção fordista/taylorista Harvey segue afirmando que de fato não houve uma ruptura brusca de tal modelo, o que ocorreu na verdade foi uma transição entre formas de organização/regulação, na qual

[...] a acumulação flexível, como vou chama-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento dos setores de produção totalmente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica

e organizacional. (HARVEY, 1992, p.140)

A reestruturação produtiva num contexto, em nível mundial, pode ser percebida a partir dos anos de 1970 e no início dos anos de 1990 no Brasil. Novas estratégias de sobrevivência no mercado são criadas e com elas a forma e a fôrma de absorção da subjetividade do/a trabalhador/a, posto que se feitichiza desde então o consumo e o dinheiro, ou seja, edifica-se a captura da subjetividade pelo capital. Como se percebe, as mudanças nesse novo modelo não são puramente técnicas, mas também de comportamentos e valores.

Outro fato que a reestruturação traz, refere-se aos impactos gerados sobre o mercado de trabalho, havendo, a partir de então, grande mobilidade da mão-de-obra, redução salarial, crescimento da participação do trabalho informal, subcontratação do trabalho, maior seletividade na contratação dos/as trabalhadores/as devido à ampla disponibilidade de mão-de-obra no mercado, terceirização e até mesmo a quarteirização do trabalho, o que colabora para pensarmos o trabalho precarizado. Entende-se que nesse contexto de precarização o homem anula-se enquanto ser social, enquanto agente que produz e reproduz o espaço geográfico. Assim, ele trabalha de maneira alienada, não se reconhece mais no que faz, trabalha como meio de satisfazer as necessidades de reprodução do capital.

Por toda discussão já realizada vemos que os movimentos de padronização da produção, sejam eles o fordismo/taylorismo ou toyotismo/acumulação flexível contribuíram sobremaneira para a reprodução do espaço. Lefebvre (1999) em sua obra *Revolução Urbana* nos ajuda compreender a análise que ora se realiza sobre como a reestruturação se articula, transforma e, principalmente, como o espaço é reproduzido em tal contexto. No estudo em questão, o autor irá discorrer sobre três níveis, esses nomeados por nível global (G), nível misto (M) e nível privado (P). No nível global temos o Estado enquanto representante do poder que, por sua vez, cria estratégias políticas reconhecidamente programadas através de leis, normatizações, regulamentações, condicionando a construção do que Lefebvre chama de “política do espaço”. Tal política projeta-se numa dimensão distante que coopta o espaço (espaço-tempo do trabalho) e alcança a vida cotidiana (espaço-tempo da vida).

Concordando com o autor entendemos que inclusive o espaço da produção, do cotidiano do trabalho se encontram num movimento de cooptação por uma ordem distante. As políticas elaboradas pelo Estado que, por sua vez é mantenedor de tais regulamentações e normatizações, encontram-se, em grande parte “descoladas” das

necessidades dos/as trabalhadores/as, gerando um desencontro entre as políticas e as práticas. Todas essas leis irão reorganizar o espaço do trabalho, seja de maneira física/estrutural com a criação “de edifícios, monumentos, projetos urbanísticos de grande envergadura, cidades novas” ou de maneira organizativa, regulamentando “estradas e auto-estradas, organização geral do trânsito e dos transportes, do tecido urbano e dos espaços neutros” (Lefebvre, 1999, p.78). Entende-se dessa forma que todas as características colocadas pelo movimento de reestruturação/flexibilização da produção na verdade são os novos conteúdos que se espacializaram.

Quando as estratégias do nível G alcançam o nível M, que é o intermediário, representante do contexto social, tem-se um choque de contradições, pois existem especificidades que demandam do meio imediato de cada espaço o que significa que nem sempre as regulamentações impostas a partir do nível G cabem da mesma forma em todos os espaços. O nível P, reconhecido privado, é alcançado através da cooptação do espaço-tempo da vida dos/as trabalhadores/as, pois de certa maneira são cativados/as a trabalharem, em prol da reprodução do capital, e a consumirem, na mesma proporção. Assim, o espaço-tempo do/a trabalhador/a que deveria ser destinado ao lazer e desfruto do descanso é usurpado num círculo vicioso que mantém a ideologia de reprodução do capital.

O diálogo proposto neste capítulo se destina à compreensão de como a reestruturação transforma as relações de trabalho, especificamente, o trabalho docente, alcançando, assim, a educação. Nesse primeiro momento falamos sucintamente sobre o movimento de reestruturação de uma maneira geral. Dando continuidade, seguiremos através da lógica lefebvriana dos níveis e dimensões, uma vez que debatemos a perspectiva da inter-relação destes e como sua atuação programa, transforma, insere novos conteúdos na escola, modificando o espaço e a vida cotidiana. Compreende-se que o nível G, mesmo pertencendo à ordem distante, será o precursor de toda a dinâmica estabelecida. Nesse sentido, no próximo tópico, é elaborada uma discussão no que tange à representatividade do nível G e como ele atua, metamorfoseando o espaço geográfico.

1.2 A ordem distante: o Estado e seu projeto de classe para a educação

Com relação ao Estado, compreendemo-lo enquanto concretude da base produtiva, uma vez que sustenta interesses de classe. Nesse sentido, coexistirá uma

política de Estado voltada para a disputa de interesses. Gramsci (2004, p.74-75) sustenta que “Estado significa, em especial, direção consciente das grandes multidões nacionais: é necessário, portanto, um contato sentimental e ideológico com estas multidões e, em certa medida, simpatia e compreensão de suas necessidades e exigências”. Enxergamos uma ampla contradição no que se refere às ações do Estado, pois, em tese, deveria ter uma postura de atender aos interesses da maioria, contudo, o que presenciamos nas sociedades burguesas são ações de interesses que, por sua vez, são contrárias ao bem estar social, como, por exemplo, as políticas adotadas para a educação.

Nesse âmbito, o Estado encontra sua base na desigualdade onde sua forma de existência social faz do mesmo uma forma ideológica. Na educação, as ações de interesse são percebidas, por exemplo, através das escolas públicas e privadas, pois são direcionadas a diferentes classes sociais. Como já dizia Marx (1975, p.241):

Educação popular igual? O que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se pela modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês?

A educação pública, a cargo do Estado, não atende às reais necessidades do/a trabalhador/a e nem da burguesia. A perspectiva de luta de classe se insere na existência da possibilidade de superação das contradições que existem entre os indivíduos, ou seja, uma escala de hierarquia que subordina um em detrimento do outro. Nessa lógica, a função da escola se define no ajustamento dos sujeitos (através do conhecimento) para que possam servir o contexto do processo de produção. A classe de trabalhadores/as é excluída de uma educação mais complexa, pois, assim, não terá o risco de compreender sua condição de explorado/a.

Sobre essa discussão, Nagel (2002) coloca que os ideais dos organismos internacionais passaram a se constituir enquanto moldes de educação, aplicados nas políticas educacionais no Brasil e que, desta forma, incidem no delineamento e reforço de um contexto demarcado pela a divisão de classes:

O planejamento internacional para o desenvolvimento da sociedade capitalista implica não só em generalizar o conhecimento para todos os países do globo como em selecionar o conhecimento que pode ou deve ser adquirido pelos indivíduos de países “em desenvolvimento”. Limitando o saber dos cidadãos de segunda classe”, assegurando uma valorização desmedida à informação, sem interesse em estimular o conhecimento, quer como processo

mental, quer como saber sistematizado, uma nova forma de exclusão é garantida sob a capa de uma ideologia igualitária. E, nessa modernidade, a maioria dos cidadãos, sem luta, sem oposição e sem contestação, pode ser incluída, porque já vem perdendo, gradativa, mas aceleradamente, a capacidade de formular problemas.(NAGEL, 2002, p. 5) (Grifos do autor)

A consciência da desigualdade surge para o/a sujeito como a possibilidade de participação nas decisões, na verdade, a inclusão passa a ser construída, pois estes sujeitos inseridos terão os instrumentos, entre eles a educação, para mudar a ordem. Assim, pensar as articulações do Estado com relação à educação, bem como compreendê-las no contexto de uma ordem distante, contribui para que se estabeleçam pautas de diálogos referentes à necessária redefinição de políticas públicas (no caso específico de nossa discussão, políticas públicas educacionais).

O final dos anos de 1960, tendo continuidade na década seguinte, é um bom exemplo do contexto de crise estrutural que provocou consideráveis transformações nas dimensões econômica, social, política e cultural. O Estado, nesse momento, passa pelo “fracasso” do que compreendemos como uma administração intervencionista no mundo dos negócios e na vida da sociedade que, também, alcança a lógica dos serviços públicos. Buscando artifícios para solucionar tamanha crise, países capitalistas articularam uma nova ordem social baseada em novos paradigmas, respaldados pelo livre mercado e redução estratégica da intervenção do Estado. O neoliberalismo passa então a fazer parte dessa nova realidade, sendo necessária uma reconfiguração do próprio papel do Estado, cuja gestão passou a se realizar através de uma presença mais efetiva do capital no comando.

A ocorrência de modificações nos setores de produção é nítida, como nos aponta Harvey (1992). Desde o final do século XX, pudemos acompanhar as transformações que resultam do processo de reestruturação produtiva e que tiveram no mundo do trabalho uma forma de garantir a sua reprodução e acumulação. Podemos dizer, então, que nesse processo de acumulação flexível, tanto a força, como a forma de trabalho são reorganizadas, cooptadas, numa relação de domínio do capital ao homem e à mulher.

Fiori (1997) discute o neoliberalismo como sendo fundamental para analisar o processo de reestruturação produtiva. Em sua obra *Os moedeiros falsos*, o autor argumenta que o neoliberalismo se trata de uma nova roupagem do liberalismo clássico. Os ideais neoliberais sofreram acréscimo ao seu discurso no momento em que intelectuais abraçam a causa e disseminam o entendimento de que esse seria uma oportunidade única de resolver os problemas econômicos gerados pelas políticas do

Estado de Bem-Estar Social. Além disso, o autor acrescenta que o neoliberalismo “aparece como uma vitória ideológica que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores” (FIORI, 1997, p. 215). Através dessas reflexões vemos consolidar a espacialização de estratégias que resultam na despolitização dos mercados ao mesmo tempo em que se constitui de maneira muito forte a circulação de capitais privados e desvalorização do/a trabalhador/a.

As análises realizadas por Mészáros (1997) com relação ao neoliberalismo se diferenciam das de outros autores ao compreender que o progresso do sistema neoliberal está explicitamente associado à “mitologia do livre mercado e da livre competição”. Para o autor o sistema prega o individualismo, porém, o que acontece é exatamente o oposto, ou seja, existe a afirmação de um pensamento singular, mas na realidade o que prevalece é apenas a tradução da força do capital como relação social no seu conjunto.

Gentili (1996) compreende, por sua vez, que as relações neoliberais constituem-se como uma forte e demarcada construção hegemônica, pois, segundo o autor, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista. Ele continua afirmando que expressa à sutileza de “um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade as propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante” (GENTILI, 1996, p. 9-10). Como nos sugere o autor citado, a reestruturação da economia mundial na perspectiva de hegemonizada sociedade de mercado, além de transformar a realidade no plano material (pois espaços ora são destruídos, ora construídos e modificados), impõe soluções que passam a ser compreendidas como únicas.

Sob essa ótica, é preciso acrescentar que o Estado não se retira de cena, reinventando-se e assumindo novos papéis, como, por exemplo, o de agente fundamental na definição das políticas públicas, mas, confiado de novos valores, proporciona vantagens e benefícios para a esfera privada, pois, na medida em que o Estado é desmontado, possibilita facilidades, resultando em um aumento de produtividade e uma consequente competitividade, gerando, assim, um alto índice de comercialização na esfera de serviços que antes eram de sua responsabilidade como saúde, comunicações, educação, entre outras.

A relevância da formatação desse tipo de Estado é contemplada principalmente

pela classe dominante, possibilitando benefícios que em outra forma de Estado seria impossível. Podemos citar inúmeras vantagens, como, a isenção no mercado nacional e exterior, incentivos fiscais, infraestrutura, verbas para pesquisas, decisão de salários, entre outras. Analisando essas ações constatamos que o Estado se torna imprescindível para a manutenção de domínio do capital enquanto um sistema forte e duradouro.

No que se refere às ações neoliberais para a educação no Brasil verificamos que estas tendem a provocar um afastamento do Estado quanto às suas responsabilidades, procurando modelos deslocados do contexto nacional baseados na realidade política e econômica de organismos internacionais. A esse respeito Gentili (1996 p.20) acrescenta que

A política neoliberal introduziu-se por meio do discurso de democratização da educação perante a polêmica de crise gerencial, justificada pela falta de eficiência, eficácia, efetividade e de produtividade na gestão educacional. As políticas neoliberais, aliadas ao Banco Mundial, justificam a má qualidade da educação nos países periféricos e em desenvolvimento como o Brasil. O fator competitividade tornou-se o marco crucial para conseguir a equidade na educação. A equidade entendida como sistema político que permite aos indivíduos sua capacidade de livre escolha dentro do mercado. Aspecto este característico da reestruturação na forma de pensar, em que o indivíduo assume a responsabilidade sobre o fracasso na educação e no social. [...] A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera de mercado, questionando, assim, seu caráter de direito e reduzindo-o a sua condição de propriedade.

Ao nos depararmos com a vinculação da educação ao mercado, isto nos impulsiona a compreender a lógica de políticas neoliberais que contrapõem a educação básica como serviço público, ou seja, é deslocada ao setor privado a possibilidade de sanar a ampla demanda que outrora era de responsabilidade do governo. Há, assim, uma transferência de obrigações que passam a ser proporcionadas pela ordem capitalista, na qual a educação é oferecida como mercadoria. Ao pronunciar as ideias do modelo vigente, o governo procura estratégias para se retirar de cena, utilizando-se, principalmente, da tática da privatização e descentralização de poderes, repassando para os Estados e Municípios a condução do sistema educacional (infantil, fundamental e médio), objetivando minimizar investimentos da União para com a educação.

O processo de reestruturação produtiva do capital também atinge a educação na medida em que alcança a lógica de sua organização. As instituições de ensino, nessa perspectiva, tornam-se empresas que irão produzir serviços educacionais nos quais os estudantes serão os clientes. As políticas educacionais serão elaboradas conforme o Estado mercadológico e os conteúdos, assim como os processos educacionais, serão

ditados pela economia. Vemos, com isto, que a educação torna-se “aquisição de uma mistura adequada de técnicas, e um consenso técnico é construído à volta de conceitos como eficiência, qualidade e prestação de contas”. (OZGA, 2000, p.110)

Em se tratando da realidade no Brasil e levando em consideração o processo de reestruturação, o Estado, através de várias ações descentralizadoras, tem procurado, a todo e qualquer custo, adaptar-se às exigências da globalização, incorporando cada vez mais o pensamento neoliberal em suas relações.

Nesse contexto, o governo brasileiro vem implementando suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o País se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado, e assim, se ajusta às exigências de globalização da economia estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais. De todo modo, faz-se presente, em todas essas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e exigências do mercado. (LIBÂNEO et. al., 2006, p.55).

Pela perspectiva do pensamento de Estado neoliberal, verificamos que a relevância dos processos educativos é diminuída a uma questão de gestão da educação promotora de salvação para o fracasso do processo ensino-aprendizagem, bem como a criação de um mercado educacional em que as escolas estão inseridas dentro de um mercado competitivo. Isso significa afirmar que as escolas públicas, inseridas dentro dessa realidade, deveriam fornecer uma educação de melhor qualidade, ou seja, serem promotoras de seus próprios projetos, possuírem um efetivo planejamento escolar, realizarem sua própria reestruturação curricular (e que essa não seja excludente), elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, estar preocupada com a construção do conhecimento e desvincular-se da prática de reproduzir, em escala quantitativa, o que é imposto.

É pensando nesse contexto que devemos nos munir de elementos necessários para refletir acerca das transformações que vêm ocorrendo na educação. Pensar, por exemplo, na discussão de um planejamento que é elaborado na ordem distante, ou seja, nos escritórios e gabinetes de governos, sem levar em conta as reais necessidades que são específicas de cada espaço, que trabalhe com a educação de cada escola. Quando levantamos a afirmação de um projeto de classe para a educação podemos tomar, como exemplo próximo, o programa educacional elaborado pelo Estado de Goiás.

O governo do Estado, via Secretaria da Educação, anunciou, em setembro de 2011, um programa nomeado de projeto de reforma educacional, que tem como

proposta melhorar a qualidade do ensino goiano. A princípio, com o título de “Diretrizes do Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana” expõe cinco pilares estratégicos, a saber: 1) a valorização e o fortalecimento do educacional na educação; 2) adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado; 3) reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4) estruturar reconhecimento e remuneração por mérito; 5) realizar profunda reforma na gestão e infraestrutura.

Mesmo não sendo o foco de nossa pesquisa, o pacto de reformas educacionais para o Estado de Goiás oferece vários elementos importantes que nos ajudam a compreender a dinâmica da ordem distante, ou seja, do nível G que se sobrepõe ao nível M que é representado pelas escolas estaduais e, também ao nível P representado pela categoria de trabalhadores/as docentes. Analisando as metas, estratégias e ações propostas pelo Estado não nos resta dúvidas de que se trata de um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.) para a escola de países em desenvolvimento. No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação é uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar. (Libâneo, 2011)

Nas considerações de seu estudo sobre a temática, Libâneo deixa bem claro que existem aproximações contundentes das Diretrizes pensadas pelo governo do Estado de Goiás com os princípios e estratégias indicados pelos organismos internacionais, principalmente, o Banco Mundial. Porém o que nos chama a atenção, especialmente quando pensamos em nossa pesquisa, é o fato de que se trata de uma política educacional controlada por resultados quantitativos. O pilar quatro, “estruturar reconhecimento e remuneração por mérito”, vem ao encontro a algumas reflexões que temos realizado, haja vista que submete o/a trabalhador/a docente a uma ininterrupta corrida por qualificação profissional e assunção de novas funções.

Com tantas demandas para conseguir êxito nesse quesito, professores/as são cobrados/as constantemente para alcançarem metas e, para tal, precisam estar qualificados/as. Deparamo-nos com a problemática da espacialização do movimento de reestruturação via formação continuada que resulta, por sua vez, na qualificação profissional como conteúdo do nível M. A realidade ora apresentada traz à tona a confirmação da ideia de que a educação se insere incessantemente na perspectiva de mercado. Não estamos desconsiderando, todavia, a funcionalidade da educação

enquanto valor social, porém, há de se ressaltar que professores/as, nos moldes apresentados, efetivam-se como trabalhadores/as que reproduzem e contribuem para o processo de valorização do capital.

O exemplo ora citado nos mostra claramente que as ações do Estado, da maneira como está posta, preocupa-se apenas com a reprodução do capital e não com o/a trabalhador/a docente. Professores/as, os/as maiores interessados/as, participam alienadamente da construção de leis e normatizações que são elaboradas no nível G. A forma de participação, na verdade, é pura ideologia, pois o envolvimento desses/as profissionais acaba por ser cooptado; os sujeitos passam a pensar e agir para a concretização do capital, velado sob a aparência de uma participação decisória e horizontal (Antunes, 2005). A participação, assim, é esvaziada em função do alheamento, pois essa não lhes pertence, nunca lhes pertenceu e não irá lhes pertencer já que foi antes determinada pela ordem distante, como, por exemplo, as leis (PCNs e as diretrizes curriculares), programas, e várias outras. São ações fetichizadas que criam a fantasia de que os sujeitos estão efetivamente participando da gestão, quando, de fato, apenas materializam o que já havia sido decidido e estabelecido em outras instâncias.

Em meio a essa trama, o capitalismo é constantemente reorganizado e, por sua vez redirecionam, também, os espaços que lhe dão suporte, a saber, a escola. A educação é uma peça determinante de articulação, pois é no espaço da escola que são trabalhados valores e ideologias que reforçam a lógica capitalista. Kuenzer (2001, p.42) afirma que a escola tem se constituído num espaço de acesso

[...] ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento (Marx e Engels s.d.). Assim, a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz essa fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Voltamos à discussão da contradição que se coloca entre pensar a escola autônoma x determinações impostas por políticas superiores. Prevendo a seguridade de realização das deliberações, o MEC articulou vários sistemas de avaliação (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema

Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e, com relação à avaliação da Pós-Graduação temos a Capes) que, de certa forma, consideramos rígido em suas bases fundantes já que engessam qualquer tipo de autonomia que se possa objetivar.

Entendemos que as postulações advindas do MEC não condizem enquanto uma possibilidade de atender às necessidades de classe, pelo contrário, está na verdade somando aos interesses do Estado pelo qual responde através da classe burguesa. A LDB, nessa perspectiva, passa a negar à educação um conhecimento fidedigno calcado na epistemologia da ciência, desconsiderando o profissional de educação como intelectual transformador, impondo-lhe uma atribuição apenas tarefaira em que professores/as não necessitam mais se apropriarem dos conteúdos da ciência e da pesquisa.

Nessa dimensão, o papel do/a professor/a reconfigura-se para atender às demandas de mercado e a escola acaba assumindo o papel de administradora burocrática de tais relações. Ocorre que, nesse labirinto de quem ordena e obedece, os/as professores/as acabam reproduzindo o discurso de mercado, sendo obrigados/as a abdicarem-se do papel politizante que de fato teria a educação.

Mesmo diante de tantos obstáculos, cabe-nos pontuar que a categoria compreende a importância e o sentido da necessária luta por melhores condições de trabalho. A última greve dos/as professores/as no Estado de Goiás (2012), uma mobilização que durou 51 dias, é a representação clara desse contexto, ou seja, das fissuras, nas quais tais normatizações e regulamentações, vindas do nível G, não se encaixam na vida cotidiana desses/as profissionais (nível P). Entendemos que é somente através do posicionamento político da categoria que se torna possível denunciar as reais condições de trabalho e econômicas dos professores; bem como o desrespeito e, conseqüentemente, o descaso com a educação pública e de qualidade. Assim entendido, propomo-nos, no próximo tópico, dialogar através da leitura que realizamos via níveis sobre a reestruturação na educação, apontando como o nível G reconfigura a forma e o conteúdo na escola.

1.3 A leitura de movimento da reestruturação na educação: escola, trabalho docente, precarização e espaço-tempo da vida cotidiana dos/as professores/as

A análise construída nesse trabalho condiz em focar o trabalho docente

articulado ao sistema capitalista enquanto mantenedor de cooptação e dominação do/a trabalhador/a docente. A educação se torna peça essencial nesse contexto, pois contribui, seja conscientemente ou não, para a legitimação do capital sobre seu trabalho. Contudo, para melhor compreensão da complexidade, no que tange às relações inerentes ao trabalho docente derivadas de um movimento de reestruturação produtiva, faz-se necessário ter conhecimento do contexto histórico da educação brasileira. Entender a maneira como as relações, resultantes de específicos momentos, foram se espacializando de forma fragmentada, produzindo realidades distintas e que respondiam (e ainda respondem) ao modelo econômico vigente proporciona a leitura de movimento da reestruturação na educação.

Portanto, discutir educação, políticas sociais, educacionais e a espacialização desse contexto requer conhecimento sobre a noção de Estado, da ordem distante, visto que o mesmo permite a sustentação de ações e programas de intervenção. Abre-se uma ressalva nessa discussão no que diz respeito às questões referentes ao papel que o Estado assume uma vez que existem visões diferenciadas de sociedade e Estado, gerando, assim, projetos de intervenção na educação que irão se especializar de maneira distinta em vários aspectos.

Recorremos de maneira sucinta ao Estado Liberal que, possuindo como bandeira o capitalismo, o direito da propriedade privada do cidadão e o individualismo, prevê a ampliação das diferenças sociais. Em contrapartida, no Estado de bem estar social *WelfareState* as ações destinam-se à intervenção das diferenças sociais existentes determinadas por uma política fundada em medidas compensatórias (transporte subsidiado, educação e saúde gratuitas, seguro desemprego garantido, etc.). Já o Estado Neoliberal, conhecido como “Estado Mínimo” (modelo contemporâneo brasileiro), prevê uma ação arbitrária, ou seja, passa toda a responsabilidade para o mercado que, por sua vez, assumirá o papel de regulador.

É pensando nessas distinções entre modelos de Estado que verificamos a existência de contornos próprios para as políticas pensadas em uma determinada sociedade. Pensadas no nível G, tais políticas dependem de vários fatores, entre eles as concepções que atores sociais envolvidos têm de sociedade, Estado, educação e suas relações, bem como, os interesses que estão postos e que cada governo pretende alcançar. O sistema de produção capitalista, por sua vez, articula-se às políticas educacionais para assegurar a agilidade do/a trabalhador/a no sistema de produção e cria, em seus moldes, espaços dinâmicos de reprodução, perceptíveis no nível M,

trazendo novos conteúdos e transformando o cotidiano deste.

No início do século XIX a educação ainda era de caráter elitista e se caracterizava, como forma no espaço de maneira concentrada, distante, exigente, de difícil acessibilidade e permanência, cumprindo uma função social enquanto instituição representativa dos interesses do capital. É a ordem distante, representada pelo Estado, criando um projeto de classe para a educação. A necessidade da expansão de uma educação "básica" para todos/as, de formar mão de obra qualificada - exigência que vai se ampliar cada vez mais -, de levar o conhecimento necessário à reprodução da classe trabalhadora e da ordem capitalista torna-se realidade. Neste momento a escola, na sua forma espacial, muda e começa a se expandir espacialmente - alcançando e inserindo pessoas, bairros, cidades - mesmo que ainda excludente e elitista, sem um projeto popular.

Esse panorama nos mostra que as transformações político-econômicas do capitalismo são responsáveis por momentos distintos na educação. No fordismo, por exemplo, temos como eixo de análise perspectivas diferenciadas de educação, ou seja, escolas distintas para clientela específica de alunos/as. Tal cenário se deve a uma nova forma de organização e divisão social do trabalho, tendo como um dos meios de sustentação a massificação da produção e tempo medido. Com isso, uma dualidade de educação se impõe espacialmente e de forma estilhaçada na sociedade: escolas voltadas para os sujeitos que irão pensar, refletir sobre os processos produtivos e outra escola com finalidade distinta, onde a grande massa irá realizar as atividades pensadas pelos sujeitos que, em sua grande maioria, ocupam as vagas da primeira escola.

A historicidade da educação brasileira nos mostra, especificamente no período do regime militar, que o chamado "segundo grau" e/ou "científico" eram voltados para os sujeitos de classe econômica privilegiada, que ficavam apenas encarregados de estudar, enquanto que, para os/as filhos/as de trabalhadores/as fabris eram legadas as escolas profissionalizantes já que não poderiam esperar o término do curso superior para entrar no mercado de trabalho. Houve assim, uma intensa espacialização de escolas técnicas em grande parte do território brasileiro nesse período.

É pensando na estratégia de como o nível G se organiza e constrói novos espaços que recorreremos à obra de Harvey (1992) *A condição pós-moderna* para refletirmos sobre os rearranjos e redefinições espaciais provenientes de uma nova lógica educacional que é impactada diretamente pelo modelo político-econômico que se estabelecera com o fordismo. Novas relações de poder são postas e com essa uma

divisão técnica-social-espacial do trabalho, provocando tensões diretas na luta de classes pelo domínio espacial. Sobre tal tendência, o autor aponta que:

Essas tendências e tensões gerais devem ser situadas, no entanto, no âmbito dos interesses divergentes e da luta de classes, porque é quase invariável que as mudanças no tempo ou na organização espacial redistribuam o poder social ao modificarem as condições do ganho monetário [...]. O domínio do espaço sempre foi um aspecto vital da luta de classes (HARVEY, 1992, p.212).

Vale destacar que existem relações divergentes que produzem diversificadas sociabilidades, ou seja, a dinâmica da sociedade cria por si só várias possibilidades de espacialidades. As novas conjunturas espaciais respondem à demanda de um contexto marcado pelo domínio do capital. Tais relações impulsionam a edificação e constante deslocamento espacial de trabalhadores/as que buscam uma formação técnica que, em tese, lhes garantirá uma oportunidade no mercado de trabalho. A carreira técnica, assim, foi sendo reforçada dentro das organizações produtivas e pensada para postos de trabalho que eram voltadas para funções subordinadas. De acordo com Saviani (2006, p.23)

A visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período, entre os anos de 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada “pedagogia tecnicista”, que se procurou implantar, no Brasil, através da lei n.5.692 de 1971, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas. (Grifos do autor)

Ressaltamos que nas fábricas havia claramente uma separação com relação às funções trabalhistas, ou seja, uma nítida dualidade de processos de trabalho (pensantes e executores) e, somando-se a esses, supervisores que controlam e “vigiam” os/as trabalhadores/as para uma maior agilidade no processo produtivo. Na educação passa a ocorrer uma adaptação dessa lógica, inserindo nesse contexto o/a coordenador/a educacional que, por sua vez, tem como função organizar o processo de produção educacional na escola, direcionando professores/as para realizarem as atividades que lhe cabem. Portanto, adota-se uma organização escolar que vem ao encontro dos princípios fordistas de organização do trabalho e que se arrasta até nos dias atuais, mesmo que de maneira articulada à flexibilidade nas relações de trabalho.

Nesse momento exige-se a necessidade de disciplinar o/a trabalhador/a para o trabalho e também para o consumo. Na equivalência de uma produção em massa, nada menos palpável deveria permanecer do que o consumo, também, em massa. Assim,

[...] o consumo passa a ser a norma de organização e administração de todos os espaços. A urbanização se globaliza, hegemonzando sobre espaços urbanos, rurais, regionais e nacionais. O trânsito e a arquitetura da cidade, os hospitais, os cemitérios, as escolas, o urbanismo, tudo passa a se organizar de um modo padrão, em série, em massa (MOREIRA, 1999, p.39).

No caso específico da educação, a escola espacializa essa lógica inserindo apenas um/a professor/a na sala de aula que, em tese, deveria lecionar para uma vasta quantidade de alunos/as. O conhecimento adquirido em sala deveria refletir-se no contexto social e, com essa finalidade, preparava-se o/a aluno/a especificamente para o espaço da produção. A educação, como se pode perceber, possuía um modelo bastante tradicional entrelaçado às origens do fordismo.

Vimos o crescimento maciço do processo de tecnificação do trabalho impulsionado por uma educação puramente técnica. Ainda na obra de Harvey (1992) constata-se que o fordismo/taylorismo baseavam-se na produção em massa de mercadorias, possuindo uma estrutura reconhecidamente homogênea e vertical. No primeiro tópico desse estudo nos apoiamos no autor em questão que discute também sobre a existência de uma transitoriedade do modelo de produção em que a ideia de polivalência torna-se efetiva com a substituição de atividades de caráter mais rígidas por outras de base mais flexível, surgindo, assim, um novo modelo de administração científica, conhecido como toyotismo.

Compreendemos o toyotismo, ou o período que Harvey (1992) denomina como acumulação flexível no qual temos uma mescla de padrões diferentes (fordismo, toyotismo e outros), como espaço de afirmação da pedagogia das competências. Aptidões intelectuais amplamente objetivadas, bem como o atendimento às demandas de mercado, aparecem como o alicerce desse momento de reestruturação. A organização desse modelo ocorre a partir de células de produção, permitindo ao trabalhador/a conhecer uma maior variedade de procedimentos no processo da produção, mas, com a estratégia de não possibilitar o entendimento deste processo de forma mais ampla.

Kuenzer (2001, p. 53) compreende que o toyotismo ampliou “[...] o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde o trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade cada vez mais esvazia sua atividade, reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-o cada vez mais”. Em contraposição a esse entendimento Frigotto (2003) irá discutir o toyotismo sobre dois pontos específicos: o plano de ordem econômica e a formação humana. Com relação à economia pensa na flexibilidade das relações trabalhistas pautadas na qualidade total,

competências, trabalho em equipe e efetiva participação. Já no que se refere à formação humana reflete sobre o ajustamento de uma pedagogia voltada especificamente para o aumento da qualidade de formação, bem como, uma multi-habilitação que garantirá uma reconfiguração produtiva nas relações de trabalho.

Corroborando com esse entendimento, vemos que diferentemente do modelo fordista/taylorista, o toyotismo irá se sobressair devido a sua característica de flexibilidade, tendo na iniciativa privada meios de sustentação e apropriação do saber e do fazer no trabalho. Exige-se – como Frigotto (2003) aponta – cada vez mais polivalência nas relações de trabalho e, principalmente, uma formação sólida e atualizada, sem, contudo ser requisito que garanta melhores condições salariais e até mesmo permanência de emprego.

Nesse modelo econômico, a flexibilização atinge a educação através de mudanças ocorridas nas políticas educacionais. Especificamente no mandato do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, impulsionado por reformas neoliberais, o Estado reestrutura-se e passa a pautar suas ações segundo os paradigmas da desregulamentação e privatização. Assim, políticas educacionais passam a ser elaboradas de acordo com a lógica do mercado, como, por exemplo, o Decreto nº 2.208/97 de 17.04.97 que visa a algumas medidas de cunho amplamente flexíveis e mercadológicas para educação.

Sobre tal política, Vasconcelos e Lima Filho (2009) apontam que algumas ações se faziam necessárias para que houvesse uma nova articulação na educação, tais como:

- a) racionalizar recursos na área de educação; b) redirecionar investimentos educacionais priorizando a educação voltada para a profissionalização e para atender as novas demandas de “competências” exigidas pelo mercado de trabalho; c) reestruturar o ensino técnico-profissional desvinculando-o da educação de ensino médio e direcionando aluno para o mercado de trabalho logo após a conclusão do curso técnico ou tecnológico. (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2009, p.11)

Entendemos que as políticas educacionais criadas nessa ocasião instituem demandas específicas de saberes. Essas novas leis se especializam através da oferta de novos cursos que são proporcionados, em sua grande maioria, por instituições privadas de ensino. Trabalhadores/as necessitam de um currículo flexível e, assim, a relação educação-trabalho passa a ser compreendida na lógica de fornecedor-cliente. Dando sequência às reflexões, os autores ora citados comungam ainda com a concepção de que a reforma educacional de 1997 proporcionou um crescimento significativo da exclusão

social, uma vez que, caso os cursos não sejam oferecidos de forma gratuita, trabalhadores/as sem condições financeiras se tornam excluídos de uma possível qualificação exigida e a ele/a é colocada toda a responsabilidade pelo não aperfeiçoamento profissional. Aqui fica nítida a ideia de como o nível G programa suas leis, especializa-se no nível M, muda o conteúdo, as formas e as demandas na educação e alcança o espaço-tempo da vida cotidiana de professores/as, uma vez que eles/as se veem obrigados a “entrarem na dança” para corresponderem às exigências do movimento que a reestruturação impõe.

O capitalismo oferece, assim, elementos essenciais ao processo de reestruturação produtiva, com a intenção (via “acumulação flexível”) não só de assegurar elevados padrões de lucro, como também manter o controle social dos/as trabalhadores/as. Partindo desse entendimento, o/a trabalhador/a se percebe num processo de estranhamento e alienação, pois como diria Marx (apud Antunes, 2005, p.127) o trabalho que seria “desfrute de vida, metamorfoseia-se em estranhamento de minha vida, posto que trabalho para viver, para conseguir os meios de minha vida. Meu trabalho não é vida”. Entende-se que o trabalho só se constituirá como expressão de liberdade e fará parte do processo de humanização quando esse se realizar para a superação da alienação, para a produção de humanidades e não de mercadorias.

Toda essa exploração e alienação que perpassa pelo processo produtivo do trabalho chega ao espaço da escola. A especificidade do trabalho docente, não material, traz à tona reflexões sobre o papel deste tipo de trabalho na sociedade capitalista. Assim, pensar sobre o trabalho do/a professor/a é refletir também sobre o movimento de reestruturação e como este se especializa na educação já que ele proporcionou modificações nas relações de trabalho e nas escolas, exigindo uma formação flexível e adaptável às mudanças que foram inseridas no atual contexto global. Professores/as são cobrados/as a possuir uma polivalência de habilidades e funções numa mesma escala de tempo que outrora possuía para realizar menos tarefas; respondendo a cobranças que estão além de sua formação. Tais cobranças contribuem para um sentimento de perda de identidade profissional, alimentando um sentimento de que ensinar, às vezes, não é o mais importante.

A escola tende a incorporar pressupostos administrativos e organizativos, não tanto pelo conteúdo do que ensina, mas muito mais pelos valores que transmite. Desse modo, como funcionário/a da escola pública, o/a professor/a se vê submetido/a aos organismos que pensam e planejam a educação, ao secretário/a da educação, à direção,

etc., e, como trabalhador/a, se submete ao poder exercido da ordem distante à vida privada. Esse quadro coloca o/a professor na posição de trabalhador/a, que tem cerceada sua liberdade de trabalho, como ser autônomo e criativo (ABREU; LANDINI, 2003).

A reestruturação também se espacializa através da desvalorização crescente do/a profissional, das altas cargas horárias a serem cumpridas, dos baixos salários, das condições precárias para o exercício da docência, bem como, através da imposição de novos conteúdos e novas tecnologias que devem ser incorporados no cotidiano da sala de aula. Há também, com salas cada vez mais cheias de alunos, em escolas com infraestrutura precária, aumento do trabalho burocrático, avaliações do trabalho docente, dentre outros. Baseado nessa realidade, compreendemos que as condições de trabalho do/a professor/a têm-se agravado a cada dia. Acuado/a frente às suas necessidades cotidianas, ele/a “aceita” essas condições que lhe são impostas, pois é através do fruto desse trabalho que tira o sustento familiar. Mas não sem resistências e lutas, embora nem sempre com os resultados esperados, porem sempre no movimento dialético.

Saviani (2006, p.62) com relação às condições de trabalho do/a profissional docente, acrescenta que,

[...] não basta fixar um piso salarial mais elevado. A questão principal que, ao que parece, o Plano de Desenvolvimento da Educação não contemplou, diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em uma única escola, o que permitiria fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades, ou seja, os professores poderiam também participar da gestão da escola, da elaboração de seu projeto político-pedagógico, das reuniões do colegiado, do atendimento às demandas da comunidade, além de orientar os alunos em seus estudos e realizar atividades de reforço.

O autor acima citado nos faz refletir sobre outra faceta da precarização do trabalho docente que vai para além da questão salarial. Esse/a profissional que lutou para ser reconhecido/a e ter uma posição de destaque perante a sociedade teve que ampliar sua jornada de trabalho e desprezar muitos de seus sonhos. “Nossa sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica a nós, professores, o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo de nosso trabalho, quando na verdade deprecia tudo o que não tenha valor material” (ESTEVE, 1999, p.19).

Lessard e Tardif (2011) contribuem para esse diálogo ao discorrerem sobre as tarefas escolares fora das horas normais de trabalho, o que nomeiam como “trabalho elástico e o trabalho invisível”. Segundo os autores, muitas vezes professores/as

diminuem de seus momentos de lazer com a família e/ou até mesmo de viagens em feriados, finais de semana ou até tempo de qualificação e estudo para poderem desenvolver atividades ligadas ao trabalho, como, por exemplo, selecionar material pedagógico, preparar aulas, correção de provas e trabalhos. Essa extensão do trabalho docente, que ultrapassa os limites da escola, contribui para a cooptação do espaço-tempo da vida do/a professor/a e também provoca a superexploração dessa categoria, se apresentando no atual contexto como “trabalho fragmentado, heterogeneizado e precarizado, particularmente sob o fogo cruzado da reestruturação produtiva do capital, todavia sem perder a sua centralidade”. (THOMAZ JUNIOR, 2006, p. 131)

Pensar o trabalho docente nessa perspectiva é coadunar com condições que limitam sua formação e reforçam a desqualificação. O profissional professor passa a ser considerado um mero tarefeiro, desfazendo-se de seu papel de intelectual. Encarar professores/as como intelectuais nos faz refletir sobre o que Giroux (2003) chama de “intelectuais transformadores”. Para o autor em questão, o docente deve desvincular-se de todo e qualquer rótulo de operadores técnicos preparados para atingir metas que lhe são impostas; pelo contrário, eles devem se colocar enquanto cidadãos livres e comprometidos com valores mais amplos, como, por exemplo, a promoção da capacidade crítica da realidade educacional.

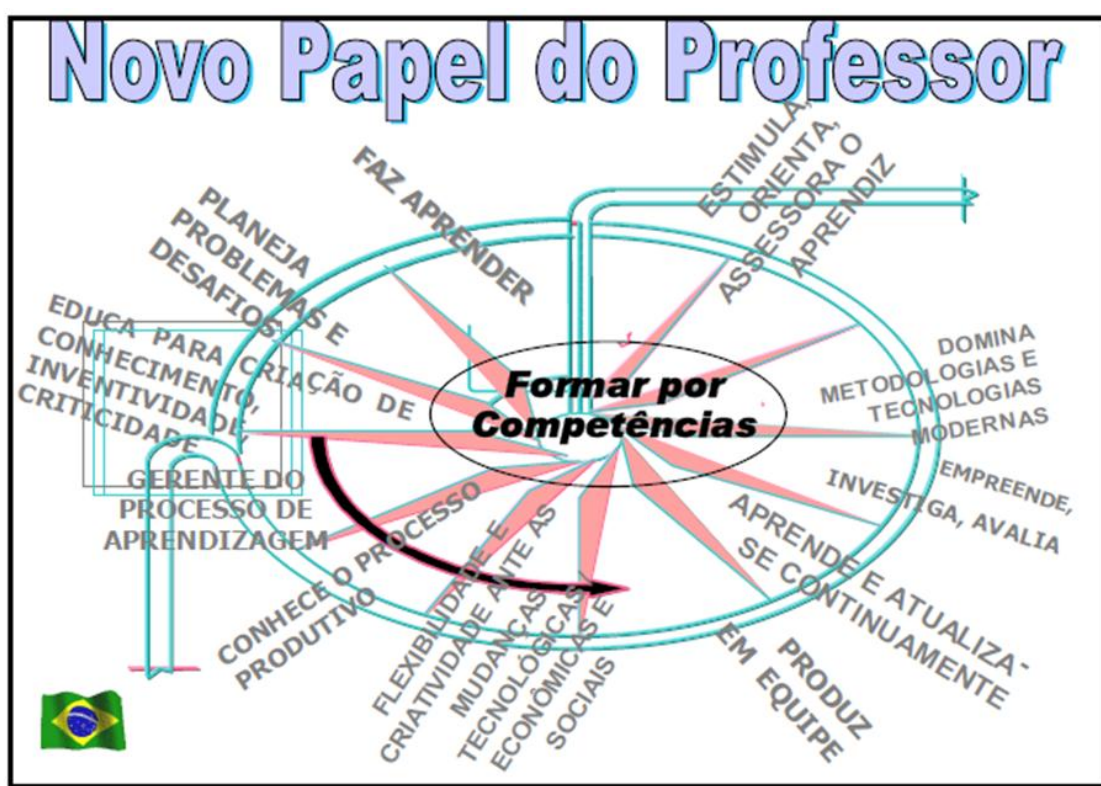
Um ponto de partida sugerido por Giroux (2003) refere-se à postura política que o profissional professor/a deve assumir. Mas que tipo de postura é essa? Para responder a esta questão é necessário repensar de que forma temos contribuído na formação humana de nossos/as alunos/as, e se de fato temos proporcionado uma cultura mais ampla, ou seja, uma cultura que ultrapassa a efemeridade cotidiana e que os/as tornem críticos/as frente à realidade do mundo vivido, questionando e ao mesmo tempo tornando-se multiplicadores das contradições existentes em nossa sociedade.

Corroborando com as considerações de Giroux, Boaventura de Souza Santos (2003) nos possibilita outro olhar de análise via “sociologia das emergências”. Se pensarmos o contexto da educação sob a égide do capitalismo neoliberal veremos que a sociologia das emergências se torna uma alternativa viável ao se constituir numa estratégia para superar o paradigma da racionalidade instrumental que operou na realidade da educação brasileira, rompendo com a invisibilidade posta à participação, à emancipação, à diversidade e à reestruturação da educação, pois somente através do enfrentamento, essa categoria de trabalhadores/as tenderá a ser mais valorizada e, através da consolidação de práticas e avaliação coletiva, terão condições de constituir-se

enquanto processo de humanização de educadores/as. Ancorada nessas ponderações percebemos que, assim como acontece com outras categorias, os/as professores/as também são cada vez mais cobrados/as a se qualificarem.

Nessa lógica, o Ministério da Educação (MEC) tem pensado o papel do/a professor/a, neste século XXI, de acordo com a perspectiva apontada, ou seja, no contexto de flexibilização das relações de trabalho que, como já discutimos em outros momentos, alcançou o campo da educação. A figura 1, publicada no ano de 2001 pelo MEC, traz as várias estratégias que professores/as deverão assumir a partir de então.

Figura 1. Professores para o século XXI – MEC 2001



Fonte: MEC/SEMTEC, 2001.

Podemos perceber que a apreciação realizada pelo MEC perpassa pela assunção de inúmeras atividades que os/as professores/as devem estar preparados para lidarem a partir de então. São várias as atribuições postas (o que estamos entendendo enquanto novos conteúdos inseridos no nível M), desde o reconhecimento do processo produtivo num contexto demarcado pela modernidade até o domínio de tecnologias atualizadas, sobrecarregando e impondo de maneira forçosa atribuições que corroboram para intensificar ainda mais o seu trabalho, uma vez que o flexibiliza

sobremaneira. Acrescentamos ainda o percalço marcado pela cobrança de produtividade, impedindo ou falseando, através de uma pseudo-realidade, condições para que esse/a profissional venha a dedicar-se à sua prática docente.

A noção de competências se reforça e articula-se em documentos do MEC, como, por exemplo, os PCNs. Educadores responsáveis pela formulação de políticas públicas utilizam da linguagem de profissionais empresariais, que além do “saber fazer” é necessário “saber ser”, estando sempre em busca do conhecimento, sendo capaz de “aprender a aprender” continuamente. Não se pode ignorar que a lógica das competências na esfera da educação está impregnada da lógica e dos valores do mercado, o que nos faz pensar sobre as alterações no mundo do trabalho docente e que, por sua vez, se constitui na produção de trabalhadores/as moldados para esse novo mercado de trabalho.

Para Dubar (1998) o modelo das competências requer a combinação de alguns elementos entendidos enquanto cruciais para a sua manutenção:

Normas de recrutamento que privilegiam o nível de diploma
 Valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira.
 Novos critérios de avaliação, que privilegiam as qualidades pessoais e relacionais como responsabilidade, autonomia, capacidade de trabalhar em equipe.
 Instigação à formação contínua, o aprender sempre.
 Desvalorização dos antigos sistemas de classificação fundados nos níveis de qualificação e originados nas negociações coletivas. Privilegiamento das negociações individuais de salários e benefícios. (DUBAR, 1998, p.97).

Analisando o quadro proposto pelo MEC e os elementos sugeridos por Dubar (1998) percebemos que a noção de competências está centralizada no indivíduo, nas avaliações e individualizações dos processos. Por essa perspectiva o indivíduo não politiza sua participação na sociedade, pelo contrário, insere-SE de forma individual, sobrando, também, uma culpabilidade individual por sua falta de capacidade. Nesse sentido, o/a trabalhador/a desempregado/a carrega consigo o estigma de que foi incapaz de manter-se no mercado de trabalho por falta de habilidades necessárias e é a todo o momento cobrado em múltiplos espaços.

A necessidade da continuidade de formação é atropelada pela perversidade do monitoramento e vigilância da ação docente via sistemas de avaliações nos quais professores/as se veem obrigados a compactuarem com a lógica imposta. Somando-se à problemática da efetivação de competências, vislumbramos a questão do aumento das

exigências institucionais, ampliando, numa perspectiva infinita, a intensificação do trabalho docente. Afazeres que eram somente de cunho pedagógico, passam agora a abarcar, também, questões gerenciais da escola. Tal fenômeno é compreendido pelo MEC como importante no processo educativo, já que gerenciar passa a ser palavra chave nesse novo contexto de competências.

As políticas educacionais irão reforçar a ideologia do gerenciamento, pois se trata da transferência de responsabilidades do Estado para a figura do/a professor/a, o que resulta em cobranças com relação ao desempenho da escola. Nesse sentido se a escola não vai bem, se não corresponde de maneira satisfatória às avaliações que coletam dados de qualidade no ensino, a culpa é transferida de maneira automática ao corpo docente. “Qualidade” está associada à elevação de índices de desempenho e melhores posições nos ranques nacionais e internacionais da educação (LÉLIS; 2006).

Mais uma vez visualizamos a formação continuada como sendo um tema marcado pela contradição. Por um lado, pesquisadores/as apontam a sua necessidade para uma melhoria na educação brasileira; por outro, pesquisadores/as argumentam sobre a perversidade do mercado de trabalho que obriga o/a trabalhador/a a estar sempre em formação, mas sem a garantia da entrada no mercado de trabalho ou mesmo a permanência nele.

[...] o discurso da qualificação está quase sempre ligado à teoria do Capital Humano, que vem sendo difundida desde a década de 60 tendo uma base teórica de cunho positivista. Apesar de antiga, traz consigo a ideia de empregabilidade, que seria a capacidade de um trabalhador se manter empregado. No entanto, no contexto da competição por um emprego e redução de postos de trabalho as consequências econômicas e sociais passam a ser transferidas aos trabalhadores, por não saberem melhorar a sua renda ou superar o desemprego, visto que não se qualificaram nem se empenharam o suficiente para conseguirem um lugar no mercado de trabalho. (Frigoto, 1989, p.65)

Sobre a ótica positivista do capital humano, Frigoto (1989) salienta ainda que as desigualdades de classes estão postas de maneira individualizada. Fazendo referência à educação, acredita que existe um mascaramento no que diz respeito ao acesso e também à qualidade educacional, pois “os que não puderam ou por “escolha” ou por “razões do destino” adquirir o conhecimento necessário às demandas do mercado produtivo não conseguem um emprego ou se manter nele.” (FRIGOTO, 1989, p.67). Reforça-se a ideia de que o sistema capitalista de produção elabora uma lógica estratégica onde o conhecimento passa a ser apropriado pelo “esforço individual”, constituindo-se como uma espécie de domínio que é acumulado ao longo do tempo, sob

“a promessa de recompensa futura, ou seja, um aumento dos seus salários e permanência no mercado de trabalho”. (Ibidem)

As condições de trabalho cada vez mais precarizadas obrigam o/a professor/a a assumir uma carga horária que compromete sua qualificação/formação continuada, como a falta de gratificações para cursos realizados, como os de extensão, e a não destinação de um tempo dentro de sua carga horária, que possa ser dedicado à qualificação profissional. Assim, vivenciamos uma formação continuada que nos é imposta pelos moldes do sistema. O cenário de precarização corrobora, também, para dificultar ainda mais a permanência em um curso de formação, uma vez que essa mesma precarização alcança o espaço-tempo da vida dos/as trabalhadores/as docentes, como observamos neste trecho de entrevista realizada com uma professora que fez o curso GDE.

[...] nós professores, não temos a qualificação necessária pra atender as demandas que vão surgindo advindas da modernidade. Então o governo promove cursos nessa área, ou melhor, em alguns lugares têm outro não têm. Então, o professor para atender esse aluno ele corre atrás de formação, as que a Secretaria da Educação oferece não são suficientes e surge a necessidade de buscar outras. Quando você encontra cursos oferecidos pelas Universidades Públicas, ótimo. Mas, muitos colegas meus pagaram cursos caríssimos, então tira do seu salário. E alguns colegas não têm nem o incentivo do plano de carreira, assim: “eu vou investir três mil reais em uma especialização porque depois eu vou receber elas”. Lá em Corumbá não recebe. E eu tenho colegas que já fizeram dois ou três cursos nessa área porque chega ao início do ano e tem aluno matriculado. E aí o professor tem dar conta do aluno, e pra isso ele precisa estudar. Muitas vezes a secretaria não oferece esse curso, a Universidade mais próxima às vezes não oferece. E aí, nós somos cobrados. Professor não nasce sabendo, e os quatro anos que nós ficamos na universidade não são suficientes pra gente aprender a lidar com isso. Então, surge à demanda na sala de aula, surge à necessidade. É ofertado algum curso? Pode até ser! Mas nem sempre é suficiente. Aí você precisa estudar, mas, você vai estudar quando? De madrugada, aos finais de semanas. O curso é gratuito? Às vezes, mas, na maioria das vezes não é! Tem que tirar do salário para pagar. O curso é na cidade em que você mora? Não! Então, tem que ir a outra cidade! Então, você cria uma série de outros problemas, porque se você tem carro e tem condições pra ir, ótimo! Mas, você vai ter que tirar do seu salário. Tirar da despesa da sua família pra fazer isso. Vamos supor, o salário é baixo já, você tira do seu salário, você vai gastar toda semana pra ter que ir a outra cidade, vai pagar mensalidade e aí, se você é mulher, tem problemas de com que deixaremos os filhos. [...] o tempo que eu estava dormindo, eu deixei de dormir. O domingo que eu usava pra fazer uma viagem, descansar eu estava estudando. Aí assim, lá em casa eu fiz um “balancinho” para os meus meninos, porque aí eles ficam lá brincando e eu fazendo minhas coisas, qualquer coisa eles gritam “mãe” aí você para e vai lá. Agora se você sair de casa não! Você vai precisar de alguém pra ficar com eles, aí você precisa pagar um salário. E tem a questão da sua ausência. (Cursista GDE, Polo de Catalão, 2012)

Através do depoimento da cursista observamos que, existem docentes que ainda não conseguem compreender o processo de precarização camuflado por de trás da formação contínua, em contrapartida, existem docentes que, mesmo inseridos nesse contexto, conseguem vislumbrar as estratégias de exploração que estão postas nas relações do trabalho docente. Há o entendimento quanto à controvérsia da proposta do

governo no que diz respeito à garantia da formação continuada. Apesar de a mesma ser garantida pela LDB 9.394/96 como direito legítimo, o que a maioria dos/as profissionais da educação vivenciam está muito aquém dessa realidade, uma vez que os custos dessa formação são por conta dos próprios professores/as, efetivando-se mais em uma exigência revestida por novas competências do que um direito.

A crítica da cursista também perpassa pela questão do não incentivo a estarem realizando uma formação contínua, ou seja, tendo conhecimento do cenário de sucateamento da educação brasileira e estando cientes que não há investimentos nesse âmbito; compreende-se que a categoria se vê desmotivada para investir dinheiro numa formação que nem ao certo tem a garantia de retorno econômico. Baixos salários, péssimas condições de trabalho, sobrecarga de carga horária, entre várias situações, acabam desmotivando o profissional docente que atua na educação básica, tanto na esfera pública quanto na privada.

Outro dado de extrema relevância e que não podemos desconsiderar na fala da cursista diz respeito à questão de gênero. Quando faz a afirmação “[...] e aí, se você é mulher, tem problemas de com quem deixaremos os filhos” nos faz pensar que a precarização atropela sua vida cotidiana, pois para além das atividades escolares, que se dilatam até o espaço de sua moradia, soma-se a isso o trabalho que é realizado no lar e cuidado com os filhos/as. Nesse sentido, compreendemos que o trabalho profissional feminino e o trabalho doméstico compõem análises importantes quando refletimos sobre a inserção do trabalho docente no capitalismo contemporâneo. Grande parte das atividades domésticas é realizada por mulheres que, por sua vez, inserem-se na lógica do trabalho improdutivo, não pago. Considerado inferior, o trabalho doméstico é elemento mantenedor para a reprodução das relações de produção capitalista, bem como, também, demarca a violência de gênero, já que várias mulheres ainda não conseguiram superar a histórica divisão sexual do trabalho (NOGUEIRA, 2006)

Nessa mesma perspectiva, pensando a respeito do processo da precarização x feminização do trabalho docente, observamos que é muito marcante a questão do desinteresse dos homens em continuarem nesse espaço, especificamente na educação básica, por conta da dificuldade da docência e, principalmente, por conta dos baixos salários. Existe também uma errônea compreensão no imaginário social de que a docência seria uma profissão exclusivamente feminina, haja vista as características culturalmente construídas com relação à condição masculina e feminina, cabendo às mulheres a esfera do privado, do cuidado e ao homem a esfera do público.

Voltando ao aspecto acima citado, as relações de gênero, identificamos que essas permeiam as relações no mercado de trabalho brasileiro de maneira contrastante, comprovando a permanência de desigualdade entre gênero e remuneração salarial. No caso específico da docência e, em se tratando de dados numéricos, quanto mais baixo é o nível de ensino, mais significativa é a presença feminina nas salas de aula. Assim, quanto mais decresce a ocupação e nível de ensino, mais ela se feminiza, o que nos faz pensar sobre a feminização do trabalho docente imbricada ao decréscimo salarial, ou seja, teremos uma presença acentuada de professoras na educação infantil e níveis fundamental I e II. Já no ensino médio e superior temos a contraposição da situação anterior, o que significa que existem mais professores lecionando nesse nível de ensino devido ao prestígio e melhores salários.

Somando-se a problemática da desigualdade entre gênero na profissão docente, buscamos em Giroux (2003, p.18) considerações importantes que nos ajudam entender o status perdido de trabalhador/a intelectual. Para o autor em questão, “o clima político e ideológico não parece favorável para os professores no momento”, uma vez que existe a desvalorização da profissão ou uma não intelectualização do trabalho docente, desconsiderando as especificidades desta carreira. Desde meados do século XX vivenciamos transformações no mundo do trabalho cuja principal característica é a necessidade da adaptação dos/as trabalhadores/as às novas exigências da reestruturação produtiva que vai do fordismo à acumulação flexível. Se no fordismo era exigido do/a trabalhador/a o domínio de apenas parte do processo produtivo, com uma formação básica e parcelar, na acumulação flexível o/a trabalhador/a precisa dominar várias etapas do processo produtivo, quando não todas.

Nesse contexto temos o que muitos pesquisadores/as compreendem como uma nova era da informação e tecnologias, exigindo dos/as trabalhadores/as um mínimo de formação/qualificação que deverá corresponder de forma satisfatória às novas demandas do processo produtivo.

O avanço e a difusão do novo paradigma técnico-econômico vêm exigindo o desenvolvimento de novos formatos e estratégias empresariais e de outras instituições (como centros de ensino, pesquisa e administração pública) que também demandam, crescentemente, uma carga cada vez maior de informação e conhecimento para desempenharem suas funções. Tais novas estratégias e formatos mostram-se também crescentemente intensivos e, portanto, dependentes de informação e conhecimento. (LASTRES e FERRAZ, 1999, p.12)

Entrelaçada a essa discussão, temos o que Esteve (1999) aponta como “mal-estar docente”. Para o autor foram surgindo várias exigências pelas quais professores/as se viram obrigados/as a assumir. Advindas da modernidade, tais cobranças são resultantes do mito de democratização do ensino respaldado por políticas educacionais implementadas. Os avanços tecnológicos, bem como a transferência das funções educativas da instituição familiar para a educacional, acabaram, também, por ocasionar uma maior responsabilidade ao professor/a.

Assim, o mal-estar docente representa o contexto inquietante vivenciado pelos professores/as que se sentem desmotivados/as ou com problemas de saúde, prejudicando sua atuação no trabalho intelectual e pedagógico. Esses comportamentos se manifestam “através do elevado nível de stress, falta de empenho em relação à profissão, desejo de abandonar a carreira profissional, podendo, em algumas situações, resultar em estados de depressão” (ESTEVE, 1999, p.27). Somando-se a isso temos a precarização das relações de trabalho, aulas numerosas, trabalho burocrático, elasticidade do trabalho para o cotidiano do lar, descrença no ensino/educação e, até mesmo, a introdução das tecnologias da informação e comunicação nas instituições educacionais uma vez que coloca professores/as apenas como mero executores/as e não mais como ser pensante.

Entendemos que o mal-estar docente sofrerá influência de vários fatores, sejam esses sociopolíticos, da formação profissional, pessoais, enfim, derivará das mudanças pelas quais o contexto social tem enfrentado. O momento de reestruturação nas relações de trabalho que alcançam a educação é um bom exemplo, uma vez que houve a crescente desvalorização do trabalho docente. Professores/as não encontram mais sentido na função que desempenham, vislumbram apenas um trabalho cansativo num cenário alienante.

Oliveira (2003) discute o trabalho docente sob a perspectiva do sentimento da eterna repetição de tarefas análogo ao mito de Sísifo. Sísifo é o personagem de uma história grega que retrata a penitência sofrida por ele que, condenado por Zeus, era obrigado a rolar diariamente uma pedra para o cume de uma montanha. No final do dia todo o trabalho realizado era perdido, uma vez que a pedra rolava para sua base, tornando a tarefa infundável, eterna. Para Oliveira (2003, p.213):

É esse o herói com o qual o professor, inconscientemente, se identifica. Embora dono do saber, da argúcia, da inteligência, tem um “duplo” perverso que o arrasta para o erro. Em função disso, cai nas garras da “moíra” (o

destino cego), sendo punido pelos deuses como um castigo terrível, o trabalho de Sísifo.

É preciso entender que essa ligação de causa e efeito, que se estabelece entre trabalho intelectual versus trabalho repetitivo, alienante, é resultado do momento de reestruturação que exige por si só um novo/a trabalhador/a. Marx (1993, p.159) apontava nos Manuscritos que “[...] o trabalho não produz apenas mercadorias; produz também a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria”. Esse contexto socioeconômico leva ao limite esse processo, ou seja, professores/as necessitam apenas “dançar” conforme a música, inserindo-se às novas formas de gestão do trabalho respaldada na pedagogia das competências. Assim, o aumento da complexidade e exigências por competências no trabalho levou professores/as a estarem nessa situação de mal-estar, comprometendo sua saúde e vida cotidiana.

Um dos elementos elencados por Esteve (1999) que contribui para o diagnóstico de mal estar na profissão diz respeito à inserção da tecnologia somada às diversas cobranças que dela resultam. Entretanto, lembremos que o uso da tecnologia compõe uma das várias exigências postas pela pedagogia das competências. Aliada a última, temos na formação contínua o elo necessário de edificação desse momento de reestruturação. As políticas públicas educacionais, assim, unem o útil ao necessário quando disponibilizam cursos de aperfeiçoamento profissional na modalidade de ensino a distância (EaD). Compreendendo esse jogo político é que proponho no capítulo 2 uma discussão que trata da EaD na perspectiva de a compreendermos sobre um duplo viés: emancipação do/a trabalhador/a docente ou como mais uma forma de precarizar ainda mais o trabalho do/a mesmo/a.

CAPÍTULO II:

FORMAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO ESTRATÉGIA DA ORDEM DISTANTE: A EAD NO MOVIMENTO DA PRODUÇÃO DE UM NOVO ESPAÇO-TEMPO

“Temos de combater esse pragmatismo e fazer da EaD um caminho real de socialização de conhecimentos, de democratização dos bens culturais e técnicos produzidos pela sociedade e de formação do cidadão”.

(Preti, 1998, p. 28)



2.1 Um outro olhar sobre a Formação Continuada de professores/as: a dimensão da emancipação

O debate que se tem na literatura acadêmica sobre a formação continuada de professores não é algo recente, há trinta anos já se debate sobre esse assunto que faz parte das preocupações centrais no campo da educação. Azevedo (1997) aponta que a formação continuada de professores aparece como uma questão socialmente problematizada, ou seja, “sob variados ângulos e critérios e que conta inclusive, com um amplo movimento de discussão e reflexão institucionalizada sobre o campo denominado Formação de Professores” (AZEVEDO, 1997, 24).

A formação continuada institucionalizada³ de professores no Brasil, especificamente, possui uma trajetória que vem se solidificando através de distintas abordagens metodológicas, uma vez que as visões de sociedade e educação correspondem a momentos políticos e visões culturais distintos. Diversas nomenclaturas foram surgindo para denominar o que, contemporaneamente, compreendemos como formação continuada, entre elas verifica-se: “treinamento”, “reciclagem”, “aperfeiçoamento”, “capacitação”, dentre tantas outras. Várias foram as críticas com relação a tais nomenclaturas e, assim, para Marin (1995, p.3):

[...] 1) o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído à atualização dos conhecimentos, como opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; 2) o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes (algo pre-fixado) seja incompatível com a atividade educacional; 3) o aperfeiçoamento pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a idéia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a idéia de vocação nata para o magistério, mas o segundo, não; e 4) a educação permanente e a formação continuada são tomadas como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais.

Tais nomenclaturas surgiram principalmente na década de 1990 resultantes de tendências e correntes conceituais, como, por exemplo, a tendência liberal conservadora e a crítico-reflexiva. A tendência liberal conservadora “está fundamentada na existência de um vazio deixado pela formação inicial que deve ser preenchido” (LIMA, 2002, p.

³ Entendemos que a formação contínua ocorre a todo o momento no decorrer de nossa trajetória pessoal e profissional, ou seja, estamos nos munindo de novos conhecimentos todos os dias de nossas vidas: formação humana. Porém, somente a formação contínua institucionalizada é reconhecida como devidamente válida, como respaldo que justifica as gratificações salariais, plano de carreira, entre outros.

39). Nessa tendência, o/a professor/a é visto como agente passivo no seu processo de formação, ou seja, apenas exerce a função de tarefeiro. O planejamento, coordenação e o pensar educação compete a especialistas capacitados, ficando bem clara a distinção entre formadores e professores em formação (ALMEIDA, 2003) Em contrapartida, a tendência crítico-reflexiva considera relevante a apropriação dos saberes trazidos pelos/as professores/as. Nessa perspectiva, professores/as exercitam com êxito a autonomia, uma vez que utilizam os saberes resultantes de sua prática escolar cotidiana, sendo a experiência um ponto de reflexão sobre sua prática.

Para Marin (1995, p.6) a formação continuada deve ser compreendida não apenas como uma mera questão de nomenclaturas, pois tal contexto formativo traz consigo “significado epistemológico que tem se materializado nas práticas formativas instituídas, nos modelos incorporados pelas agências corresponsáveis pela formação continuada dos professores no Brasil” e, acrescentamos a verticalização de sua forma, ou seja, instituída de cima para baixo, por uma ordem distante e sem a possibilidade de uma horizontalidade que permita a participação efetiva dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Na oportunidade dessas reflexões, procuramos, também, fazer um paralelo entre o que alguns/as pesquisadores/as da área da educação (Handfas (2006), Oliveira (2000), Machado (1992), Sancho (1998)) têm compreendido da relação: formação continuada e qualificação profissional. Ao articularmos essas duas instâncias nos é possibilitado entender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho via reestruturação produtiva. Handfas (2006) acredita que o processo de reestruturação produtiva do capital provocou várias mudanças na qualificação profissional. Acrescenta que a qualificação nesse contexto “forma trabalhadores com baixa qualificação, promovendo rude empobrecimento científico e humanístico do currículo, em nome de uma abstrata e populista valorização da competência e habilidades” (HANDFAS, 2006, p. 223) Transferindo as reflexões de Handfas para o contexto educacional, encaramos a formação continuada como uma ação descolada do processo de humanização de professores/as, inserindo-se, especificamente, na lógica da educação, como mercadoria, e na flexibilização do trabalho docente.

Oliveira (2000) discorre sobre o conceito de qualificação na perspectiva da reorganização do capital, exigindo cotidianamente dos/as trabalhadores/as uma qualificação polivalente, tendo em vista que é esperada uma ampla flexibilização quanto ao seu desempenho no processo de trabalho. A autora em questão acredita que se tem

uma busca constante pela motivação do/a trabalhador/a em que “o capital consegue reorganizar-se mediante a precarização e intensificação de trabalho, gerando o desaparecimento de profissões semiqualficadas e a insatisfação por parte de trabalhadores que não apresentem essas competências” (OLIVEIRA, 2000, p.29).

A formação continuada de professores/as se insere, assim, no contexto de subordinação a interesses de cunho economicista, pois, se analisarmos com cautela veremos que as relações de exploração capitalista se encontram presentes de uma forma muito marcante, ou seja, na media em que esse profissional se “qualifica” o capital se apropria de suas habilidades para a reprodução e manutenção deste.

Machado (1992, p.9) define a qualificação como

[...] um conjunto de condições físicas e mentais que compõem a capacidade de trabalho ou a força de trabalho despendida em atividades voltadas para a produção de valores de uso em geral. Assim, a capacidade de trabalho é condição fundamental da produção, portanto, tem seu próprio valor de uso. Com o capitalismo, ela passa a ter um valor de uso crucial, pois representa a possibilidade de criação de um valor adicional ao seu próprio valor, a mais-valia.

Assim como os demais autores/as citados, Machado (1992) nos faz examinar o quão complexo se torna o ato de qualificar-se no modo de reprodução do capital. Após de um “aprimoramento e refinamento de teorias e concepções” (como nos sugere Pontuschka 2007), vemos como é extremamente cruel essa lógica ao não possibilitar a formação continuada de maneira integral do/a professor/a humano/a já que, tendo se qualificado/a, seu trabalho ainda continua-lhe estranho, não reconhece o elo necessário entre o conhecimento intelectual e sua prática. Nesse sentido, entendemos que professores/as se qualificam, mas não possuem uma formação continuada já que, “qualificar” virou sinônimo de atingir os interesses do capital, pois para tonar-se capaz basta apenas passar por um processo de treinamento para executar tais funções.

É justamente esse sistema de ideias que está posto para a formação continuada de professores/as, ou seja, a qualificação está “mais relacionada com a cultura do trabalho na atualidade, voltado ao objetivo de inserir-se ou permanecer no mercado trabalho” (MACHADO, 1992, p.12). De acordo com essa perspectiva, procuramos, na pesquisa de campo, dados referente a esse contexto, com questões sobre os cursos de qualificação realizados pelos/as cursistas GDE. Como era de se esperar, verificamos uma gama de diversidades advindas das demandas que o momento de flexibilização nas relações do trabalho docente exige. O gráfico 01 demonstra que são vinte opções de

curso de formação continuada, sendo que, de todos os cursos, ora informados, muitos/as dos/as cursistas concluíram mais de uma opção.

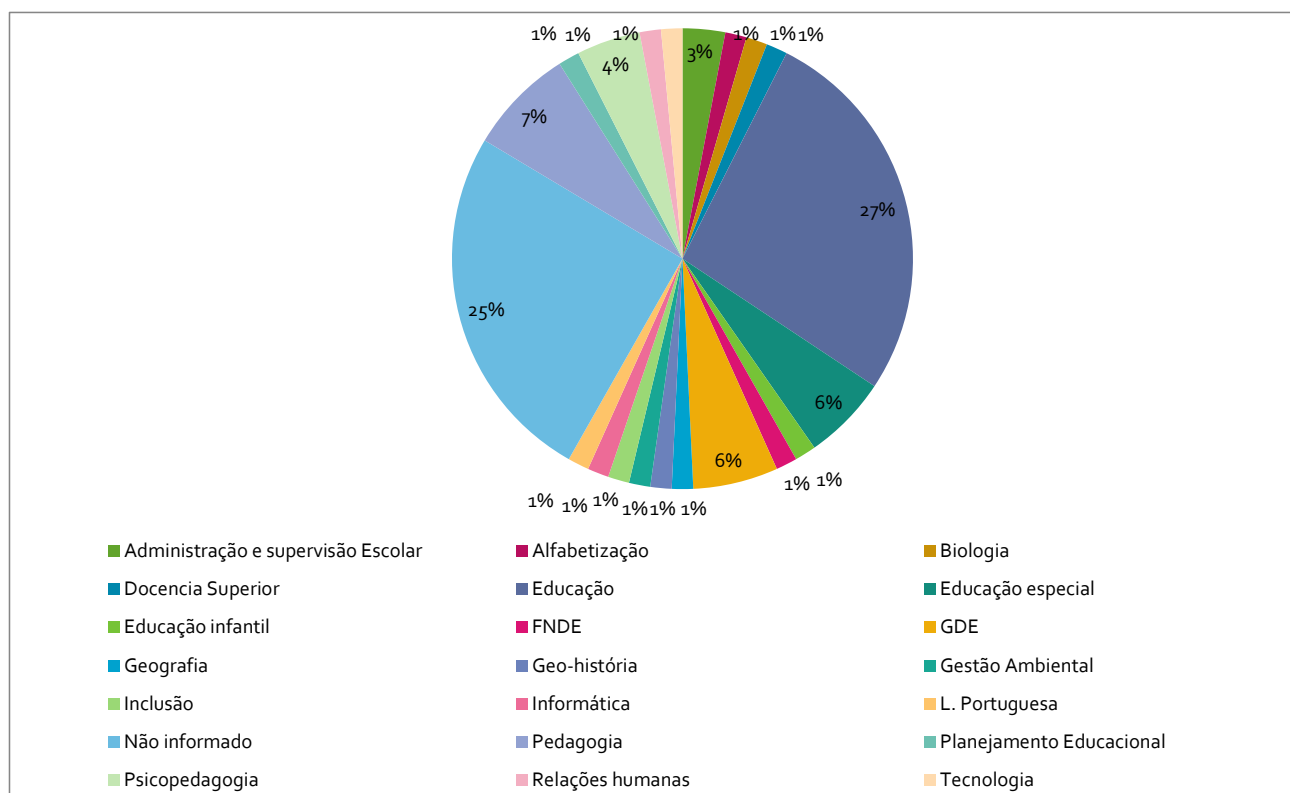


Gráfico 01: Cursos de Formação Continuada realizados pelos/as cursistas.

Fonte: Pesquisa de campo, mar./2012

Org.: SANTOS, J. (2012)

Os índices demonstram a assimilação do discurso da necessidade da formação, da qualificação, uma vez que a maioria dos/as professores/as já haviam feito algum curso de aperfeiçoamento e estavam fazendo o GDE, sendo que entre as várias possibilidades encontramos escolhas como os cursos de Administração e supervisão escolar e Planejamento Educacional, o que reforça as reflexões sobre a questão das novas tarefas assumidas na área de gestão da escola.

Assim, analisando os dados expostos no gráfico, cabe apontar alguns questionamentos, tais como: está havendo uma inversão de valores, ou seja, a formação que deveria proporcionar mudança de postura e um olhar mais crítico com relação à educação e ao trabalho não consegue ser vivenciada e serve apenas ao interesse da reprodução do capital? As instituições estatais e privadas têm se constituído numa peça chave para viabilizar as políticas públicas de formação continuada, uma vez que se inserem na perspectiva de criação de uma cultura imediatista e ideologicamente aliada

com as necessidades de acumulação e reprodução do capital?

Partindo desses questionamentos, acreditamos ser necessário compreendermos um pouco mais sobre política de formação continuada enquanto processo de precarização do trabalho docente. Entendemos que a flexibilização de ações postas na educação contribui para o sucateamento das relações de trabalho na medida em que, ao pensar a formação/qualificação contraposta a valores humanísticos, deparamo-nos com uma mera produção de diplomas. Quanto mais cursos de especializações, extensões, enfim, quanto mais esses/as professores/as se “qualificarem” mais flexíveis se tornarão e, “talvez”, irão corresponder às exigências do concorrido mercado de trabalho respaldado por princípios neoliberais, uma vez que

[...] em meio a tantas mudanças, o prazo de validade da informação tem ciclo de vida cada vez mais curto, isto gera uma necessidade cada vez maior de especialização na formação inicial e de re-qualificação profissional na formação continuada ao longo da vida, atributo cada vez mais exigido na sociedade atual. Dessa forma, não há diferença entre trabalho e aprendizagem uma vez que, tudo ou quase tudo que aprendemos ou fazemos hoje, terá que ser atualizado amanhã, isso vale para o chão-de-fábrica, aos níveis médios e estratégicos das organizações, sejam elas da indústria ou serviços, como é o caso da educação. (SANCHO, 1998, p.26)

Pensemos também nas condições que esses/as profissionais realizam tais cursos e como eles são aproveitados na prática, no contexto de sala de aula. Sem disponibilidade de tempo, muitos/as professores/as procuram se capacitar em instituições privadas de ensino que geralmente possuem uma grade curricular “rasa”, com encontros quinzenais, mensais e até mesmo semestrais ou anuais. Entretanto, o certificado de conclusão do mesmo é garantido mediante pagamento de valores elevados que contribuem para ampliar o quadro de dificuldades pelo qual esse/a professor/a vem enfrentando.

Nesses moldes, observamos que as políticas públicas, que estabelecem a necessidade da formação continuada, acabam por sustentar, assim como outras políticas neoliberais, o mercado privado da educação, promovendo um grande crescimento neste setor no Brasil, principalmente, a partir do desenvolvimento de novas tecnologias na educação. É por essas transformações que a realidade social da educação se torna um tanto complexa, pois ocorrem diversas mudanças que se articulam de modo específico em diferentes espaços e momentos históricos.

Entretanto, sob um olhar geográfico compreendemos a formação continuada como estratégia de enfrentamento das relações socioespaciais que ocorrem na escola e

fora dela, relações muitas vezes marcadas pela violência na disputa pelo território e no direito à diferença. Dessa maneira, encaramos a formação continuada como caminho possível para superar as dificuldades da educação brasileira.

Apreender a educação numa perspectiva crítico-reflexiva se reveste, então, de significado importante, pois o/a trabalhador/a docente passa a exercer a construção de seus saberes de maneira crítica e consciente, favorecendo o entendimento e leitura plena do território, tão necessários num contexto educacional globalizado. Atender a essas necessidades não tem sido uma tarefa simples, exigindo comprometimento de professores/as através de mecanismos que garantam uma prática docente disciplinar, enfocando aspectos políticos, econômicos, sociais e naturais da realidade vivida.

Não se pode negar que a formação continuada reflete de maneira positiva no trabalho docente. Quando a formação atinge a dimensão do ensino-aprendizagem, verificamos que a troca de conhecimento contribui para o entendimento das relações sociais que se estabelecem no espaço, bem como a própria produção desse espaço. Para tanto, Cavalcanti (2002, p.20) recomenda procedimentos que favoreçam aos/as educandos/as maior estímulo da atividade intelectual e que “levem a uma interação ativa e problematizadora com os objetivos de conhecimento, as atitudes democráticas, solidárias e de cooperação entre os alunos e deles com a sociedade em que vivem [...]”, que, por meio de uma concepção construtivista, “[...] contribuam para um desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos”, o que exige uma mediação do professor na construção de um saber útil ao aluno, ou seja, capaz de instrumentá-lo na luta pela sua cidadania.

Consideramos que o/a professor/a deve deixar de ser meramente um/a transmissor/a e passar a atuar efetivamente no desenvolvimento curricular, levando o/a aluno/a perceber a realidade do entorno que resulta de um contexto global e, assim, desenvolver potencialidades capazes de favorecer a mudanças da realidade que se vive. Dando sequência a essa discussão, Callai (2001) aponta que os currículos devem ser adaptados à realidade concreta e objetiva para que o aluno possa passar de mero consumidor de conhecimentos a protagonista do processo ensino. Nesse sentido, uma educação, que tem como objetivo a autonomia do sujeito, passa por municiar o/a aluno/a de instrumentos que lhe permitam pensar, ser criativo e construir informações a respeito do mundo em que se vive.

A formação consciente dos/as alunos/as deve possibilitar, além da apropriação dos conhecimentos básicos, dentro de um contexto histórico e político dos direitos

humanos e da cidadania, a mudança de valores, de atitudes e de posturas. Essa formação compreende a apreensão de uma nova cultura em que o/a educador/a se perceba, bem como perceba o/a aluno/a e os demais integrantes do trabalho escolar, como sujeitos de direitos e deveres, e veja a escola como espaço de exercício permanente de construção coletiva da cidadania. Segundo Freire (2000) aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar a realidade que está posta. Esse processo só pode se dar a partir do momento em que o/a educando/a apreende a realidade.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada (FREIRE, 2000, p. 77).

Sabe-se que os conteúdos são instrumentos do processo de ensino. Cavalcanti (2002) sugere que, ao escolhê-los, o/a professor/a priorize a formação do raciocínio, indo além da localização e descrição de determinados lugares e fatos isolados. Essa localização deve ser justificada na busca de significação dos lugares, considerando inúmeros aspectos, como os físicos, humanos, econômicos, culturais, geopolíticos, ambientais, além de outros articulados entre si. Os conteúdos, portanto, não podem estar desvinculados dos objetivos pedagógicos que orientam a escolha.

Percebe-se, então, que caso os conteúdos escolares fossem trabalhados na perspectiva de se estabelecer na prática educativa uma relação de aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados e do cotidiano, a educação deixaria de ser algo que muitas vezes não tem sentido, deixaria de ser um amontoado de informações e passaria a ser uma construção coletiva e onde se aprenderia coisas da vida e para vida, assim se teria conteúdos ligados com a vida e com a realidade de cada indivíduo. Nesse sentido, conforme Lombardo (1997, p.32) afirma que

[...] a aprendizagem é mais fácil e duradoura também quando o que está sendo aprendido é vivenciado. Vivenciar uma situação de aprendizagem é mobilizar ação e comunicação, pensamento e linguagem; é assim que se atribui significado àquilo que aprende.

É necessário ter consciência que a prática educativa deve ser algo construído mutuamente. Sem essa clareza, há uma rotina pedagógica descaracterizada de sentido, expressa em práticas de pouca significação. Partindo desse pressuposto, reforçamos nosso entendimento de que na formação continuada é necessário privilegiar

“conhecimentos específicos e outros mais amplos que garantirão ao profissional professor construir, em sua trajetória, uma autonomia pessoal e intelectual” (KATUTA, 2001, p. 19). O processo de construção é, pois, uma tarefa que se deve realizar, e o grande desafio dos/as professores/as é oportunizar as condições para tanto.

Diante de todos os aspectos apresentados e dos inúmeros desafios que são postos ao/à docente com relação à educação, acreditamos que a formação continuada de professores/as abre possibilidades para o alcance do aprofundamento e ampliação dos conhecimentos que os/as professores/as já possuem. Através dos depoimentos adquiridos por meio da pesquisa de campo/entrevistas realizada junto aos/as professores/as cursistas GDE de todos os polos⁴, foi-nos possível perceber que para a grande maioria dos sujeitos entrevistados a formação continuada de professores/as se constitui num instrumento importante para o crescimento profissional.

A formação continuada é muito importante, pois passamos para essa questão do conhecimento, porque com o conhecimento é que a gente vai conseguir lidar com as questões que vão surgindo no dia a dia na sala de aula, com as dificuldades que a gente vai enfrentando, eu acho que é nessa busca do conhecimento que a gente vai conseguir superar essas dificuldades, esses obstáculos encontrados no dia a dia. (Cursista GDE, polo de Inhumas, 2012)

A esse respeito, Pontuschka (2007) compreende que a formação continuada tem papel fundamental e indiscutível na formação profissional do/a educador/a, tendo em vista que além do refinamento de teorias e compreensão de novas concepções teóricas, é um momento de formação humana, edificação de práticas e valores. Sabemos que a cada dia vão surgindo novos conhecimentos e, assim, é exigido do/a trabalhador/a docente que esteja em contato com o conhecimento produzido continuamente.

De acordo com essa ótica, o/a professor/a deverá não mais atuar somente em sala de aula, como também assumir outras responsabilidades, sendo estas curriculares, pedagógicas, normativas, administrativas, entre outras. Essa é uma nova característica dos/as professores: serem flexíveis. A economia globalizada no contexto da modernidade exige que os/as docentes estejam preparados/as para pensar e atuar juntamente à velocidade das informações que se instalaram.

Alguns cursistas têm avaliado a formação continuada como a dinamicidade de um mundo moderno que tem exigido cada vez mais a ressignificação, seja esta de conteúdo, valores, visões de mundo e educação. O depoimento que segue ajuda-nos a

⁴Polos de Catalão, Morrinhos, Inhumas e Itumbiara

compreender que esse “ressignificar” se constitui enquanto mecanismo de emancipação, tanto no quesito profissional, quanto humano.

Eu avalio a formação continuada como dinâmica, no sentido de que você está ressignificando sempre. Por exemplo, agora com a especialização em Gênero e Diversidade na Escola, é uma visão bem diferente. Então, são outros olhares, outra intensidade, outras exigências. E eu acho que a educação, a formação continuada de professores, ela nos faz ressignificar o tempo todo. Então a cada turma que você lida que é diferente, a cada colega de trabalho que pensa diferente, age de uma forma que você não concorda principalmente quando você está em uma especialização como a do GDE, lidando com uma coisa que é nova, e você então começa a perceber as incoerências no ambiente de trabalho. Então eu acho que a formação continuada pra mim tem sido uma ressignificação mesmo, a todo tempo. (Cursista GDE, Polo Itumbiara, 2012)

Marcovitch (2000, p.342), coloca que o papel da educação “consiste em fazer de cada aluno um verdadeiro agente de mudanças” e, ainda, que “um dos mais nobres desafios da educação é de arquitetar novas mentalidades”. Nessa perspectiva podemos compreender a formação continuada enquanto um instrumento que auxilia e ressignifica no desenrolar de uma prática reflexiva que, por sua vez, alimenta o pensamento teórico e potencializa inúmeras possibilidades de trabalho em que há o envolvimento e formação crítica da clientela atendida.

Diante de tantos desafios que são colocados para os/as professores/as, cabe colocarmos algumas indagações, como, por exemplo: o que é ser professor/a hoje, com tantos desafios? Haja vista que a velocidade das informações não cessa de se reproduzir, como os/as docentes contribuirão para a formação de alunos/as críticos/as e reflexivos/as sem estarem construindo conhecimento cotidianamente? Essas são questões pertinentes que nos fazem pensar para além da fluidez das informações, pois existem, também, inúmeros fatores que provocam tensões no processo educativo realizado em sala de aula, por exemplo, a complexidade da compartimentalização do saber.

Reflexões como as de Moreira (1987) e Morin (1999) nos permitem pensar que a compartimentalização do saber se estende na reprodução de conhecimentos engavetados que não possibilitam a compreensão do todo, minimizando o entendimento de uma realidade perpassada pelo imbricamento de ações que acontecem concomitantemente e, explicam, assim, uma dada realidade. A esse respeito, Morin (1999, p.10) acrescenta que

existe uma inadequação cada vez maior, profunda e grave entre os nossos conhecimentos disjuntos, partidos, compartimentados entre disciplinas, e, de outra parte, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares,

transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários, enfim. Nessa situação, tornam-se invisíveis os conjuntos complexos, as inter-relações e retroações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais, os problemas essenciais.

É bastante salutar o indicativo de que a compartimentalização do saber também é resultante de uma mera simplificação didática do saber acadêmico. Para tanto, caberia aos/as professores/as a responsabilidade de selecionar conteúdos e saberes produzidos na universidade, através de suas “gavetas” específicas e reproduzi-los na escola, em sala de aula. Esse modelo de compartimentalização é demasiadamente perverso, uma vez que, de certa forma, rotula professores/as como meros/as executores/as de experiências realizadas em universidades, descaracterizando a formação teórico-metodológico-epistemológica, formação essa que mune o/a professor/a de capacidade para lidar com qualquer conteúdo numa perspectiva de totalidade.

Com base nesse entendimento, incumbe o/a professor/a é incumbido de repensar sua prática pedagógica. Deverá abastecer-se de novos conhecimentos, respaldados por um pensamento crítico que ultrapasse o discurso capenga e apolítico imposto pela ordem social vigente, em que está inserido. Assim, pensamos numa formação continuada que dê conta de provocar novas posturas, transformações na visão de mundo. Para tanto, a mesma deverá possuir qualidade, ou seja, rearticulando saberes e encará-la no sentido de “um espaço de crítica e autonomia, no qual se desenvolva o humanismo necessário à interioridade que precede a leitura de mundo” (MOREIRA, 1987).

Quando eu procurei a formação continuada, pensava simplesmente, primeiramente, em melhorar meu salário. Mas depois que fui me interagindo com o curso, percebi o quanto eu ainda tinha pra aprender. Minha maneira de conceber o mundo mudou completamente. Hoje, posso dizer que começo a construir uma formação e posicionamento político dos acontecimentos do nosso cotidiano. Percebi, então, o quanto que a formação continuada pode ser importante nesse sentido também. (Cursista GDE, polo de Morrinhos, 2012)

A princípio, procurei a formação continuada para um crescimento pessoal e também para um crescimento profissional, pois a partir do momento em que você está dentro de uma sala de aula, a demanda existe e você vai lidar com pessoas e as situações vão surgindo o tempo todo. E se você tem o compromisso de lidar com essas situações pelo menos de forma satisfatória você tem que buscar aprender. Então, a qualificação profissional acaba atuando dessa maneira. Eu penso que é mais por questão pessoal também, porque eu acho que tem que gostar. (Cursista GDE, polo Catalão, 2012).

Estavam surgindo alguns desafios no dia-a-dia da sala de aula que eu já não estava mais sabendo como lidar. Então pensei, preciso me capacitar, preciso acompanhar a velocidade das informações, do conhecimento. Foi parando pra pensar na minha prática enquanto professora que decidi, então, estar atrás da formação continuada. Tem sido ótimo, muito proveitoso mesmo. Acho que deveria ter procurado a mais tempo. Nunca me senti motivada.

O pessoal fala “por que você não faz? Vai aumentar no seu vencimento!” Não por isso, até porque pouca coisa muda no salário. Procurei mesmo a formação continuada pela vontade e desejo de estar crescendo com relação ao conhecimento, como pessoa também, adquirir mais cultura e poder passar isso para meus alunos. (Cursista GDE, polo Inhumas).

Sempre acreditei que nossa profissão é uma das mais difíceis que tem. Digo difícil porque exige que a gente esteja se capacitando o tempo todo. Comigo não foi diferente. Hoje, no contexto da globalização que vivemos, as informações chegam muito rápido. Os alunos são espertos sabe, conectados a toda tecnologia, e a gente tem que acompanhar, não tem jeito. Um bom professor, que tem compromisso com a educação de fato, precisa estar sempre se aprimorando, indo atrás da teoria pra ajudar na prática. Tem que estar ali, juntos. Fico pensando, que apesar de difícil, às vezes até penoso, é preciso, pois tem a parcela que é satisfatória, que proporciona mais conhecimento. E é por isso que faço e que procuro estar sempre me qualificando, pra aprender sempre mais. (Cursista GDE, polo Itumbiara)

Através dos depoimentos dos/as cursistas, observamos que a formação continuada pode possibilitar o enfrentamento e reconstrução de conhecimentos, colocando-os a serviço da cidadania. Assim, é possível realizar um trabalho com qualidade na qual professores/as saibam reconstruir conhecimento com propriedade política, orientando os alunos no mesmo caminho. Com a assunção dessa postura esses/as professores/as serão profissionais comprometidos/as com a educação, em que não mais se descartará o papel figurativo de um simples instrutor/a, treinador/a, domesticador/a, assumindo o posicionamento social de um/a intelectual emancipador/a.

Silva (1997), em suas pesquisas sobre trabalho docente e formação continuada de professores/as, identifica que o/a professor/a, como sujeito de um saber e de um fazer, passa a produzir concepções a partir de sua prática educativa e sabedoria adquirida através de suas experiências. Contudo, chama a atenção necessária para não cairmos num labirinto de erros com relação ao conhecimento sistematizado, ou seja, na negação do papel da teoria na produção do conhecimento. Seguindo essa mesma ótica, Tardif et. al (1991, p. 219) acrescenta que

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada. (Tardif et. al., 1991, p. 219)

O saber docente perfaz uma das diversas ramificações de discussão quando pensamos a educação atrelada à formação continuada. Muitos/as educadores/as têm procurado pensar na pluralidade de saberes que compõe a essência do trabalho pedagógico do professor. Pimenta (1999) acrescenta que os saberes da experiência assumem ampla relevância para a construção da identidade profissional do professor. Reconhece três tipos de saberes da docência: experiência, conhecimento e saberes

pedagógicos. Quando pensa na experiência, a autora discorre sobre a vivência do/a professor/a desde sua prática enquanto aluno/a, sua interação, processo de reflexão e troca com os colegas. Já no que tange ao conhecimento, pontua a importância da escola na transmissão de conhecimentos num contexto marcado pela modernidade e, para finalizar, acrescenta os saberes pedagógicos. Esses seriam a junção do conhecimento sistematizado e experiências do vivido que resultam dos conteúdos trabalhados.

Outro apontamento realizado por Pimenta (1999), e que, na oportunidade dessa discussão, já tecemos algumas considerações, refere-se ao entendimento de que a compartimentalização entre os diferentes saberes seja superada, “considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores” (PIMENTA, 1999, p.47). Tal pensamento nos leva a considerar que a articulação entre teoria e prática pode contribuir na formação do/a professor/a pesquisador/a, reconhecendo a prática pedagógica como uma ferramenta de problematização da teoria. Muitos/as professores/as ainda têm encarado a teoria como sendo uma dimensão específica da ciência, da academia, que contém um status de significância contraposta à dimensão da escola e dos/as professores/as como executores/as de ações programadas advindas de um nível superior. Há, então, o descrédito com relação aos/as professores/as vinculados às escolas de base no que diz respeito a sua de contribuição para construção da teoria, havendo a correspondência única da academia como sendo a detentora das discussões realizadas no plano filosófico e científico que acompanham as transformações políticas e econômicas.

Partindo dessa concepção, Lana de Souza Cavalcanti (2007) segue abordando possibilidades de desconstrução da crença solidificada no decorrer dos últimos anos. Vários foram os apontamentos, como, por exemplo,

[...] não pensar na teoria e na prática como duas dimensões indissociáveis da realidade, necessariamente realizada em lugares e por pessoas diferentes. [...] analisa-las do modo articulado a outras dimensões da realidade social, já que são práticas sociais, e são influenciadas por elas, como a cultural, a econômica; não personificar a ação da teoria ou da prática, entendendo que a teoria é o que os teóricos fazem e, por outro lado, a prática, o que os professores fazem; ou seja, não são as pessoas, mas o tipo de trabalho que realizam, que pode ser caracterizado como, predominantemente, mais ligado a uma ou outra dimensão; encarar a prática educativa como realizada por sujeitos, agentes, que são individuais e sociais, e, nesse sentido, entender que eles são, ao mesmo tempo, teoria e prática, que vivem essa articulação não apenas racionalmente, mas também afetiva e corporalmente. (CAVALCANTI, 2007, p. 03)

Através da reflexão de Cavalcanti chegamos ao entendimento de que a educação

exige uma estrutura dialética do conhecimento, ou seja, uma teoria que abarque práticas de cunho político e social. Nessa mesma linha, encontramos em Callai (2001) concepções acerca da necessária combinação da crítica histórica, reflexão crítica e ação social. Para a autora em questão, o saber docente deverá possuir uma tríplice funcionalidade, sendo o resgate do conhecimento produzido cientificamente, o primeiro ponto a ser destacado. Contudo, é preciso ter clareza de que a primeira função mencionada não deverá efetivar-se desarticulada da segunda, que se destina ao reconhecimento e valorização do conhecimento que cada um traz consigo. Compreendendo a importância do elo entre teoria e saberes resultante da prática numa perspectiva crítico reflexiva, soma-se a terceira função que se encarrega do sentido social para esse saber.

Nessa análise, vimos que para além do saber docente, é necessário que professores/as possuam domínio cultural que lhes possibilitem mudar a hegemonia, articulando suas ações na perspectiva da transformação da sociedade, refutando os modelos de reprodução. A esse respeito, vários cursistas entrevistados explicam a necessidade de se construir uma educação emancipatória e consideram que a formação continuada de professores/as é a base para tal edificação. Em suas falas reconhecem que os/as alunos/as não devem ser manipulados/as ou mesmo ajustados/as à sociedade existente, mas sim, que construam uma educação provocativa, apresentando um conhecimento que seja despojado de pretensões partidárias. A esse respeito, uma cursista explica:

Eu acredito muito na formação continuada enquanto promotora do desenvolvimento teórico que ainda nos falta. O professor tem que ser culto, não é mesmo? Acho muito importante sermos profissionais reflexivos e, vou além, penso que o que ensinamos em sala de aula deve voltar para a sociedade através de nossos alunos e alunas. Por isso estar atualizando constantemente é importante: para o crescimento crítico, reflexivo e intelectual né? Afinal, somos intelectuais transformadores (Me recordo do texto do Giroux, mexeu muito comigo) E é nessa perspectiva que tenho pensado a importância da formação continuada, como um leque de possibilidades e crescimento infinito. (Cursista GDE, polo de Inhumas, 2012)

Corroborando para esse debate de ideias, acreditamos ser importante pensar o caso específico do/a professor/a de Geografia, que é a nossa área de formação docente. Kaecher (2007) em seu texto *A Geografia Escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fastfood?*, traz contribuições bastante interessantes e que acreditamos ser relevantes como ponto de reflexão para pensarmos a formação continuada nos moldes da emancipação dos/as trabalhadores/as docentes. O autor destaca, no decorrer de sua análise, obstáculos epistemológicos e pedagógicos em nossa

prática docente. Enfatiza que existe uma cadeia de problemas que devem ser rediscutidos, tais como: ausência de diálogo efetivo, ausência de diálogo cognitivo, a Geografia enquanto mera informação de almanaque e, somando-se a isso, professores que não professam.

Ao realizar tais críticas, Kaecher é enfático ao afirmar que, independentemente da “corrente epistemológica ou teórica da Geografia, elas pouco se refletiram na Geografia escolar no sentido de construir uma prática reflexiva e consistente” (KAECHER, 2007, p.28). Na verdade, a ponderação que se pretende estabelecer diz respeito à falta de debate teórico no espaço escolar, ou seja, aquela pseudo-afirmação, pela qual Yves Lacoste já denunciara outrora de que à “Geografia dos professores” caberia apenas informações e descrições sobre os diversos lugares da Terra, estas, por sua vez, sem nenhuma relação com as categorias de base e análise geográfica (região, paisagem, território, espaço, lugar, etc.).

Outra discussão realizada, diz respeito ao teor político dos conteúdos geográficos e que, na maioria das vezes, é desprezada tanto pelos/as alunos/as, quanto por professores/as. Concordamos com sua análise que considera tal desprezo como sendo “um edifício teórico muito pobre”. Não queremos aqui encontrar culpados para tal desânimo, mas entendemos que essas discussões devem estar presentes durante nossas aulas e que seja pauta de debate em cursos de formação continuada, caso contrário, “com a desculpa que epistemologia é coisa ‘teórica’ ou ‘filosófica’ nossa prática pedagógica fica pobre e confusa para os alunos” (KAECHER, 2007, p.30)

A analogia que se faz ao “pastel de vento” ocorre na perspectiva da falta de sentido social para o que é ensinado, onde o recheio que parecia ser vistoso é desmontado num cenário de ilusões, bastando apenas “uma mordida” para haver um “desencanto, um certo vazio”. (Ibidem, p.37). Consideramos que esse cenário resulta do que o autor apresenta como ‘pés de barro da Geografia’, ou seja, a confusão teórico-metodológica e pedagógica que muitos/as professores/as ainda possuem com relação à sua formação. Entendemos, dessa maneira, que é necessário transformar a visão da Geografia escolar, compreender a necessidade de uma formação epistemológica da ciência geográfica, formação essa que possibilitará a efetivação de educadores/as emancipados/as.

Assim, para além do reconhecimento, enquanto problematizadores, enxergamos na formação continuada de professores/as uma possibilidade de movimento, onde a democracia emancipatória se faça presente. Somente através do entendimento da

necessária superação da propriedade privada, do conhecimento, inclusive, poderemos discutir com cautela sobre os movimentos de hierarquização, dominação, enfim, sobre essa rede de poder imposta que normatiza as regras na sociedade do século XXI.

Mészáros (2004) aponta a existência de uma hierarquia social que impõe princípios que coordenam o funcionamento da articulação social, compreendendo a educação como coadjuvante nesse contexto, uma vez que a escola e seus sujeitos reproduzem as práticas que se dão na sociedade. Para Mészáros (2004, p.3)

[...] esperar da sociedade mercantilizada a promulgação ativa – ou mesmo a mera tolerância – de um mandato às suas instituições de educação formal que as convidasse a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo: ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. [...]. As mudanças sob tais limitações conjecturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógica”.

Assim, acreditamos que o processo de emancipação ocorrerá somente na medida em que os/as trabalhadores/as docentes criarem espaços de mobilização em prol da necessária organização do trabalho. Nessa perspectiva, Dejours (1999, p.56) acrescenta:

Uma fábrica, uma usina, ou um serviço só funcionam quando os trabalhadores, por conta própria, usam de artimanhas, macetes, quebra-galhos, truques; quando se antecipam, sem que lhes tenham explicitamente ordenado, a incidentes de toda a sorte; quando, enfim, se ajudam mutuamente, segundo os princípios de cooperação que eles inventam e que não lhes foram indicados de antemão.

Corroborando com os dizeres de Dejours, Arroyo (1980) em seu texto *Dimensões da supervisão educacional: o contexto da práxis brasileira*, faz uma reflexão apontando a necessária consciência de luta dos/as trabalhadores/as e assinala algumas considerações que trazem indicativos de união entre docentes e trabalhadores/as da produção. Acrescenta que devemos refutar a ideia de reprodutores/as de ordens burocráticas impostas de cima para baixo e, que para isso, é necessário à articulação de um movimento pensado pelos/as trabalhadores/as docentes junto aos/as trabalhadores/as da produção. Como exemplo, discorre sobre o movimento de greves como princípio de luta política, onde se faça presente a identidade e união da categoria de trabalhadores/as da educação, bem como da produção. Assim, conforme Arroyo (1980, p. 16)

há, pois, nessa solidariedade entre trabalhadores de ensino e trabalhadores da produção, uma identidade de luta, contra as formas de exploração inerentes às relações de trabalho na escola e na produção. Não está clara, ainda, a percepção de que é nessa escola, que explora o trabalhador do ensino, que se legitima também a exploração da organização do trabalho na produção, através da separação entre trabalho manual e intelectual, e da tentativa de expropriação do saber operário e do controle da ciência.

Observa-se que quando é colocada em pauta a questão da exploração do/a trabalhador/a, Arroyo acredita em uma união e consciência de classe, principalmente no que se refere à transformação social. Para realizar essas transformações, os diversos sujeitos da sociedade deverão compreender a sua práxis cotidiana e descobrir sentido concreto para os movimentos e ações que ocorrem a todo o momento ao seu redor.

De encontro com essa discussão buscamos em Carlos (1996), especificamente em sua obra *A (re)produção do espaço urbano*, a reflexão sobre a criação de espaços reivindicatórios. Para a autora, entender a natureza do espaço passa por compreender os problemas que emergem do dia-a-dia, de nosso cotidiano. Assim, quando pensamos nas relações precárias do trabalho docente, vislumbramos a necessidade de entendimento no que tange aos obstáculos referentes à melhoria das condições de trabalho, sendo que essas devem a todo instante serem rediscutidas.

Do mesmo modo que acontece nas várias categorias de trabalhadores/as, inúmeros são os problemas enfrentados pelos/as professores/as que não são solucionados no espaço imediato do local de trabalho, ou seja, na escola, surgindo a necessidade de criação de espaços reivindicatórios. Esses espaços, por sua vez, são criados pela demanda do enfrentamento e possuem raízes no sistema político, cultural e econômico mais amplo. A escola e os sindicatos são um bom exemplo do que estamos apreendendo como a criação de espaços reivindicatórios que, por sua vez, não deixam de ser um espaço de formação política, educacional e reflexões emancipatórias.

Nos questionários aplicados aos cursistas dos quatro polos, identificamos que

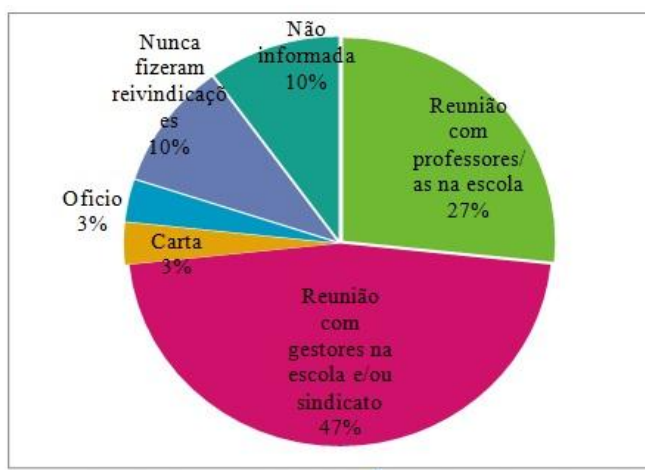


Gráfico 02: Formas que utilizam para fazer as reivindicações trabalhistas.

Fonte: Pesquisa de campo, mar./2012

Org.: SANTOS, J. (2012)

vários/as professores/as têm procurado alguma forma para estarem reivindicando seus direitos trabalhistas. Verificamos que as ações mais realizadas condizem, em primeiro lugar na reunião com gestores escolares e/ou sindicato, perfazendo um total de 47% dos/as entrevistados/as. Outra opção bastante utilizada se refere à mobilização que é realizada no espaço da escola com os próprios professores/as, cerca de 27% dos/entrevistados dizem ser uma forma de articulação bastante interessante com vistas a constituição do movimento.

Nas entrevistas que também efetuamos com os/as cursistas GDE sobre a organização sindical dos trabalhadores/as docentes, entendemos que, para além das questões de melhores condições de trabalho (com destaque para a unanimidade da exigência do aumento salarial), o movimento reivindicatório tem procurado adicionar discussões referentes a lutas pela defesa da escola pública, de qualidade e gratuita.

Acho que o professor deve mesmo lutar pelos direitos deles e bater de frente pra que seja reconhecido. Nós professores enfrentamos muitas dificuldades com trabalho em sala, pois são muitos obstáculos. Nos dedicamos sabe. Só que infelizmente pra isso precisamos nos organizar, ir atrás, juntar as ideias e fazer barulho e, ainda assim, são poucas as vitórias concebidas pelo sindicato. Mas temos que participar, não podemos desistir porque a educação ainda vai mal, a escola pública pior ainda e, nós, professores, com o salário degradante e vergonhoso. Imagine se nós não lutarmos? A tendência é só defasar. Por isso a luta é necessária, a organização na nossa profissão é tudo, afinal, lidamos com ideias a todo momento e nada melhor que usá-las a nosso favor. (Cursista GDE, polo de Inhumas, 2012)

É muito cansativo e humilhante tudo o que estamos passando há tempos em nossa profissão. E uma coisa que eu coloco e cismo, por exemplo, é sobre a nossa titularidade. A titularidade é um direito adquirido, é uma lei federal, é nosso, é conquista nossa, é humano! Em Goiás o governo não respeita isso, simplesmente nos foi tirado esse direito e incorporou no vencimento. Então isso não é justo. Eu apoio a categoria a todo e qualquer custo e o Sintego nessa situação e tantas outras é muito importante, eu diria especial. Não podemos desistir de lutar, precisamos adquirir cada vez mais força. Por isso é importante que a gente se movimente. Mas o que ainda vejo são muitos professores desmotivados com a nossa situação. Mas mesmo assim, acredito que somente através do debate e provocação a nosso favor, mostrar mesmo a nossa condição precária de trabalho é que poderemos mudar algo e é nesse sentido que o sindicato é indispensável. (Cursista GDE, polo de Morrinhos, 2012)

Eu estou fazendo um curso na área de políticas públicas educacionais. Eu vejo que essas não estão sendo bem direcionadas. Existem recursos, existem profissionais, existem saídas, existe forma de se fazer a coisa certa, mas na verdade o governo está protelando cada vez mais e deixando pra depois. Pensam assim “não é comigo hoje, depois outro faz” e na verdade elas não estão sendo aplicadas. Aí cabe a nós, professores, entrar com a força de nossa organização, o sindicato. Nas escolas onde leciono, sempre falo para os meus colegas a importância da participação, de debater e, se for preciso, brigar. É isso mesmo, brigar. [...] sabe, a luta não é de hoje, já estamos saturados de tantas desculpas. Mas uma coisa é certa, é preciso movimentar, é preciso fazer um sindicato representativo, atuante e que tenha voz e isso só depende da gente! (Cursista GDE, polo de Itumbiara, 2012)

Os sindicatos são reconhecidamente espaços de luta, formação e reivindicação. No caso

específico de nosso estado temos o Sintego. Por exemplo, acho que é importante fazermos os seguintes questionamentos: quais são as nossas necessidades? O que nos aflige e preocupa? Com o que estamos insatisfeitos? É somente o salário? E a educação pública e de qualidade? E a cobrança infinita por qualificação, como fica? Precisamos, a princípio, compreender toda essa complexidade para podermos ir armados para a luta, para as discussões. É preciso entender o movimento, nos inteirar e isso faz parte de um processo que não é imediato, mas sim a longo prazo. As conquistas podem até demorar, mas essas jamais virão se não nos articularmos. Para mim essa é a grande importância do Sindicato e, sobretudo, da possibilidade de lutarmos por melhores condições para nossa categoria. (Cursista GDE, polo de Catalão, 2012)

Através dos depoimentos coletados é possível dizer que toda essa situação de crise e descontentamento com relação às condições de trabalho e, até mesmo, a preocupação em relação à educação/escola pública deriva da complexidade posta pelo que a ordem capitalista vem edificando. Vê-se que uma das soluções encontradas por trabalhadores/as docentes é a criação de espaços de luta que discutam com propriedade a transformação da ordem imposta. A esse respeito, Saviani (1991) salienta que é preciso ter cautela no agir frente a tais reivindicações, pois, segundo o autor, muitos profissionais têm feito certas confusões no que tange à compreensão de tal processo. Acrescenta que “dar uma aula pior” em decorrência de pagamentos injustos e condições de trabalho precárias não os qualifica enquanto profissionais preocupados com a educação e, ainda, faz uma analogia aos trabalhadores/as fabris quando da introdução das máquinas no processo produtivo.

[...] O trabalhador se revoltava contra as máquinas, destruindo-as, quando, na verdade, seus inimigos não eram as máquinas, mas os donos das máquinas, os capitalistas. Se nós não levarmos em conta essa problemática corremos o risco, entre os trabalhadores da educação, de também dirigir a nossa luta contra o alvo errado, o aluno, os próprios trabalhadores, e não contra os beneficiários dessa ordem, a burguesia capitalista (SAVIANI, 1991, p.117).

Não podemos negar que a criação dos espaços de reivindicação são imprescindíveis devido às discussões que deles suscitam. Quando Saviani nos chama atenção com relação à cautela do entendimento da causa de luta, concordamos que as reflexões deverão ser a base para a edificação de um processo de humanização do homem. Essa construção deverá pautar-se na contraposição da reprodução de espaços que coadunam com os objetivos do capital, gerando, assim, opiniões diversificadas quanto ao que é e como deveria ser o trabalho docente e, conseqüentemente, a educação.

É pensando nesse contexto entre trabalho docente e educação que entendemos a formação continuada de professores/as enquanto estratégia que colabora para o êxito do

trabalho docente, na medida em que provoca a emancipação desse/a trabalhador/a. Compreendemos, que a competência profissional do/a professor/a é algo que exige uma formação holística e contínua, o que exige a apropriação de referenciais teóricos fundamentais e domínio do método da ciência que trabalha. Entender o processo educativo que ocorre dentro e fora do espaço da escola, a formação continuada voltada para uma intelectualização de fato, num momento em que a globalização fragmenta os sujeitos, nos faz refletir sobre nossas práticas escolares, sobre o que é o saber, modificando a dinâmica das relações de trabalho e educação.

Desta forma, a nossa reflexão se construiu no sentido de compreender as duas dimensões que envolvem a formação continuada: uma, da precarização do trabalho docente que se realiza como uma estratégia da ordem distante, e outra da vida cotidiana que constrói estratégias de emancipação diante de uma política educacional que não valoriza o trabalho e a formação em seu sentido pleno. Este movimento nos mostra que, mesmo em processo de cooptação, a formação continuada guarda a dimensão de uma transformação, da emancipação dos trabalhadores e alunos, rumo a construção de uma sociedade melhor para todos e todas.

As reflexões que seguem no próximo tópico elaboram a compreensão referente às transformações ocorridas no mundo do trabalho docente. Em outros momentos discutimos a respeito dos novos conteúdos inseridos estrategicamente no nível M, destacamos por ora as novas tecnologias. Estas por sua vez redimensionaram o espaço-tempo da escola e da educação, uma vez que o tempo passa a ser relativizado e o espaço torna-se virtual, como no caso da EaD, tema de nossa próxima discussão.

2.2 A EaD no movimento de (re)construção de um novo espaço-tempo

A EaD suscita várias discussões, dentre elas, a (re)construção de um novo espaço-tempo e a problemática de sua organização. Partimos da perspectiva de que tal modalidade alcança a educação escolar corroborando para o processo de reafirmação do capital. Isso implica dizer que o capital já “se tornou hegemônico em vários dos setores de serviços: a ‘deslocalização’ da exploração da força de trabalho, isto é, a exploração que não depende mais do *local de trabalho*, mas que se processa também à distância, muitas vezes na própria casa do trabalhador”. (Minto, s/d, p. 5 - 6) (Grifos do autor)

Em decorrência do urgente processo de industrialização no Brasil houve uma crescente demanda, principalmente a partir século XX, por políticas educacionais que

aperfeiçoassem os/as trabalhadores/as para a ocupação industrial e para o setor de serviços. As inovações tecnológicas permitiram um novo modelo espacial de ensino-aprendizagem que atende consideravelmente a este propósito. A partir desse momento a EaD surge como uma possibilidade viável para atender a essa necessidade. Buscando contextualizar o processo da EaD em nosso país, veremos que esta sempre esteve articulada à formação/capacitação profissional, motivada principalmente por questões de mercado, ou seja, a reprodução do capital.

Nunes (1992) irá colocar que a década de 1930 é basicamente importante pra compreendermos a inserção dessa nova modalidade de ensino no contexto brasileiro, uma vez que, desde então, se fundam as políticas públicas elaboradas numa ordem distante, que “viram na Educação a Distância uma forma de atingir grande massa de analfabetos sem permitir que houvesse grandes reflexões sobre questões sociais” (NUNES, 1992, p.75). A partir da consideração do autor, entendemos que, desde sua gênese, verifica-se o perfil estratégico que se configura nessa modalidade de ensino, pois “passou a ter o papel de ‘adestrar’ o profissional para o exercício de trabalhos essenciais à modernização administrativa”. (Ibidem, 1992). Entendemos o “adestramento” colocado por Nunes como uma tática empresarial/industrial de adaptação às mudanças econômicas, ficando os trabalhadores/as à mercê da introdução forçosa de novas formas de organização do trabalho, inserindo novos conteúdos.

Nesse sentido, e para responder a essa demanda, surgem várias instituições que irão compor o contexto da EaD no Brasil. Inicialmente, verificamos o sistema radiofônico, que rompeu barreiras da distância dos/as trabalhadores/as e dos grandes centros industriais, como, por exemplo, o Instituto Rádio-Técnico Monitor em 1939, os Correios e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941. Já com a implantação do sistema televisivo no país, temos, na década de 1960, o que muitos pesquisadores, que estudam sobre a EaD, chamam de “televisões educativas”. A década de 1970 irá representar, então, um marco no quesito capacitação de professores a distância, pois a EaD se movimenta de maneira significativa para tornar-se política educacional e se espacializa nesse momento através da Associação Brasileira de Teleducação (ABT), temos, então, a criação do Telecurso de 1º e 2º grau (agora nomeado por Telecurso 2000) como um dos principais representantes desse novo momento de articulação entre tecnologias e educação.

A espacialização da EaD, na forma da televisão, alcança todos os lugares e reorganiza o território da qualificação profissional. Cursos que não eram possíveis de

serem realizados, devido a distância espacial, são transmitidos via TV e, concomitante, exigem uma nova organização do tempo, uma vez que possuem horários fixos a serem transmitidos.

Na década de 1980, reafirma-se o sistema de teleducação. Cria-se o Fundo de Financiamento da Televisão Educativa (Funtevê) que passa a colocar programas educativos em rede aberta com parcerias diversas, como, por exemplo, rádios educativas e vários canais de TV. Posteriormente, na década de 1990, temos a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) que tem implantado diversos cursos, como o Projeto TV Escola. A criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo MEC, também irá possuir representatividade significativa nesse contexto histórico, tendo em vista que proporcionou sobremaneira a expansão do ensino superior público gratuito, agora via internet.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) regulamenta a modalidade a distância no Brasil. Em seus artigos 80 e 87, § 3º, especifica a relevância do tema em discussão, determinando a efetivação de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso recursos da educação a distância”. Respalhada por tal legislação, as novas tecnologias já se encontram presentes nos distintos níveis de ensino e seu uso tende a ampliar-se largamente em curto espaço de tempo.

Constata-se, assim, a transição das novas tecnologias entre fronteiras locais, nacionais e internacionais, ou seja, a (re)construção de um novo espaço-tempo. Novo espaço porque passa da materialidade para a virtualidade, o espaço virtual e novo tempo, na medida em que este é relativizado de acordo com interesses particulares. Nesse sentido, múltiplas informações não cessam de se reproduzir a todo instante, edificando espaço e tempo diferenciados. As informações resultantes desse novo espaço-tempo também se transformam a todo o momento, sendo possível de serem superadas no instante em que são aceitas devido à fugacidade desse novo contexto tecnológico. Ianni (1993, p.170-1, 176) caracteriza esse novo espaço-tempo como sendo algo que já vem acontecendo, pois

[...] desde os fins do século XIX, e em escala crescente e acelerada no século XX, a sociedade modificou-se substancialmente. As sociedades nacionais são progressivamente absorvidas pela sociedade global; ao mesmo tempo que esta se forma, aquelas se transformam [...]. O indivíduo situa-se simultaneamente no âmbito da sociedade nacional e global [...]. É como se a globalização lançasse alguma ou muita luz sobre uns e outros, coisas, gentes

e idéias, nos quatro cantos do mundo.

Ianni nos fala sobre uma sociedade velozmente tecnologizada, o que nos permite pensar no conhecimento que se metamorfoseia a todo o momento, havendo a necessidade de capacitação do/a professor/a. Para tanto se faz imprescindível “que os indivíduos sejam alfabetizados no uso dos instrumentos eletrônicos e saibam produzir, armazenar e disseminar novas formas de representação do conhecimento, utilizando a linguagem digital” (MORAES, 1996, p. 65).

A alfabetização digital, de que Moraes nos fala, são os novos conteúdos pensados numa ordem distante para o nível M (escolas) e que possui como sujeitos professores/as, alcançando o espaço-tempo da vida desses/as trabalhadores/as. Retomando os depoimentos apresentados até aqui, temos pensado nesse novo espaço-tempo, ou seja, como a EaD é a precarização e como isso aparece no espaço, na exclusão, na forma de desvalorização do/a docente enquanto sujeito na produção do espaço.

Assim entendido, podemos refletir sobre tais problemáticas: seria do/a trabalhador/a docente a culpa pela procura de subterfúgios que lhe deem alguma chance de estar se inserindo no mercado? Como analisar a realidade desse/a profissional marcada por contrastes e contradições em que os/as mesmos/as não encontram escolha e, assim, se submetem a tal lógica colaborando ainda mais para precarizar suas relações de trabalho? Se esses profissionais não se submetem a essa lógica perversa devemos atribuir-lhes toda responsabilidade?

Como se pode perceber é bastante complexo avaliar esse contexto. A educação, bem como os/as professores/as responsáveis pela multiplicação de conhecimento, deixou de ser preocupação dessa sociedade capitalista que visa somente à reprodução de lucros e, para tanto, limita os gastos e investimentos para que se possam ter melhorias nesse âmbito. Procurando elementos que nos auxiliem na busca de respostas às questões levantadas, propusemos-nos a analisar uma política pública de formação continuada de professores/as dentro desta modalidade que têm crescido no país, a Educação à Distância.

Shiroma e Moraes (2002) sustentam a análise de que, num contexto mundial em que se preza a centralidade da educação como estratégia, a modalidade de EaD se afirma enquanto política pública que colabora significativamente nos quesitos: a) práticas pedagógicas; b) recursos e, c) estratégias em escala mundial. Nesse sentido, as

ações para o desenvolvimento dessa modalidade educacional em nosso país, uma vez subsidiadas pela legislação (LDB 9394/96) irão extrapolar o campo nacional, tendo em vista que é norteadas por políticas mundiais que estão ligadas a interesses de organismos internacionais.

Com a era da informação e tecnologia ininterrupta, temos no sistema EaD, via internet/rede, uma possibilidade a mais de inserção na educação. Contudo, Carvalho (2009) nos chama a atenção para refletirmos com prudência as divergentes facetas do sistema EaD, pontuando que

[...] o estudo a distância é um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de residência e ocupação (CARVALHO, 2009, p. 67).

A reflexão acima nos faz pensar o sistema da EaD enquanto procedimento que se traduz numa estratégia em larga escala para “capacitar” professores/as, alunos/as, enfim, trabalhadores/as. Seguindo o raciocínio do autor, o objetivo central desse tipo de educação forneceria moldes específicos e voltados para o meio produtivo, uma resposta a curto prazo para a reprodução do capital. Nessa perspectiva, o/a trabalhador/a não tem que necessariamente dispor de seu horário na empresa para realizá-lo, podendo fazê-lo no “conforto de sua casa” após uma longa jornada diária de trabalho. E, assim, também está colocada a formação continuada de professores/as. Depois de cumprir 8 ou talvez 12 horas diárias de trabalho, chegam no seio familiar, onde deveria se constituir num momento prazeroso e vão, mais uma vez, cumprir sua “responsabilidade”, afinal, é assim que está posto.

Vemos que, como os cursos presenciais, o sistema EaD também colabora para o processo de precarização do/a trabalhador/a docente, talvez até mais. Em depoimento, uma cursista tenta esclarecer que essa modalidade de ensino possui duplo caráter, servindo concomitantemente para facilitar a vida dos/as trabalhadores/as, como também precarizar seu espaço-tempo da vida cotidiana.

A modalidade a distância é uma forma promissora de educação, mas ela também precariza. Essa é a contradição dela. Ao mesmo tempo em que ela te permite aprender, ela vai se apropriar do tempo que antes era livre do trabalhador pra ele estudar. Permitiu-me ter ascensão social, digamos assim, melhorar o meu salário, sim! Porque se não fosse à educação a distancia eu não teria feito, seria impossível fazer porque eu não tinha carro pra

ir fazer. Não tinha dinheiro pra colocar gasolina toda semana e nem tempo. Eu trabalhava todos os dias, não tinha dia de folga e não podia pagar substituto por que tinha uma perseguição danada. Qual outra opção? Estudar de meia noite (00h00min) as duas (02h00min). Agora qual curso de especialização funciona nesse horário? Nenhum! É nesse sentido que a EaD é interessante. Contudo existe seu contraditório. Ao mesmo tempo que me permite qualificar, porém, irá se apoderar do meu tempo de lazer e descanso. São duas faces de uma mesma moeda. (Cursista GDE, Polo de Catalão, 2012)

Quando analisamos que a EaD é uma das modalidades de ensino que mais crescem no país, é preciso pensar, também que ela se torna uma forma de promover a qualificação necessária para o mercado de trabalho e que o capital irá se apropriar através dos cursos que são oferecidos por instituições privadas de ensino. Essa qualificação chega as mais distintas e distantes áreas geográficas, aos mais diversos públicos e, por não demandar presença física, acaba sendo mais perversa, pois o tempo e o trabalho em cursá-la ficam sempre a cargo do/a trabalhador/a. Pelas razões que já discutimos em outra ocasião a responsabilidade pela qualificação recai no/a trabalhador/a que deve se organizar para se tornar mais flexível, polivalente, atender às demandas do mercado que são próprias da acumulação flexível.

Nessa perspectiva, a EaD rompe com a rigidez do espaço físico da sala de aula, do tempo físico na escola, permitindo que uma outra lógica de tempo e de espaço seja praticada. Um/a trabalhador/a docente com carga horária de 60 horas semanais pode se qualificar no domingo, no sábado, da meia noite às seis da manhã, não precisa ter um período comercial livre para realizá-lo. É nesse sentido que se efetiva a perversidade com o/a trabalhador/a, ou seja, na apropriação de seu espaço-tempo de descanso e lazer. Cabe acrescentar que esse contexto é dialético, pois permite que uma professora, por exemplo, que mora na Amazônia se qualifique pela Universidade Federal de Goiás, o que não deixa de apresentar a crueldade com relação ao sacrifício, pois ela vai ter que abrir mão do tempo do não trabalho.

Para contribuir com a discussão da formação continuada de professores/as a distância enquanto como um processo que corrobora ainda mais para a precarização do trabalho docente, elencamos algumas observações advindas da experiência enquanto discente de um curso de formação para tutores, bem como observações decorrentes da a participação efetiva como tutora do curso à distância de extensão e especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

A equipe docente que compõe o processo da EaD, especificamente; de acordo com as diretrizes da UAB, se mescla entre professores e tutores. Na hierarquia de professor estão incluídos diferentes papéis, sendo esses os professores conteudistas e

professores formadores (no caso, ministram aulas aos tutores a distância). No que tange à oferta das disciplinas estão os tutores, os quais se subdividem em tutores a distância (que trabalham no ambiente virtual de aprendizagem em conjunto com os professores formadores) e tutores presenciais (que cumprem sua carga horária nos polos de apoio regional, como suporte técnico aos alunos).

A Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, descreve e aponta as atribuições gerais do professor pesquisador e do tutor:

Professor-pesquisador

a) atribuições:

- elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância;
- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;
- coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância;
- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/Capes/MEC, ou quando solicitado.

Tutor

a) atribuições:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do

- cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
 - colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
 - participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
 - elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
 - participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
 - apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. (Brasil. MEC. FNDE, 2009b, p. 3-4).

Podemos observar através da resolução do FNDE que o envolvimento dos docentes universitários nos programas de EaD se realiza a partir de uma nova figura, ou seja, a do professor-bolsista. Esse é remunerado com uma bolsa e tem as horas de trabalho na EaD associadas às atividades de extensão e qualificação. De acordo com Sguissardi; Silva Junior (2009) a precarização nesse contexto se dá na efetivação do trabalho intensificado x plus salarial, uma vez que não se efetiva enquanto ordem direta de serviço e demanda ampla dedicação, pois envolve horários extras e finais de semana, muitas vezes integrada às viagens para as atividades nos polos. Nesse sentido, percebemos que a inserção de professores/as universitários no contexto da EaD ocorre em grande medida como parte de um processo de complementação salarial. De acordo com Sguissardi; Silva Junior (2009, p.153):

[...] o retrato da condição salarial mostra-se mais completo quando se discute a necessidade de mudanças nas classes de carreira – eliminação do regime de dedicação exclusiva, por exemplo – quando se revelam várias “saídas” para a compressão salarial, que tanto pode ser a bolsa de produtividade do CNPq ou múltiplas forma de complementação salarial, como bolsas de extensão, remuneração por aulas em cursos de pós graduação lato sensu, consultorias, assessorias, etc., boa parte destas via FAIs [Fundações de Apoio Institucional]. Aqui também podem ser incluídos diversos programas pautados nas políticas focais do governo, tais como a Escola de Gestores, a Pedagogia da Terra, a Agricultura Familiar, sem esquecer a Educação a Distância (EaD) e cursos para professores das redes municipais e estaduais. (Grifos do autor)

Vê-se que as relações que permeiam a EaD são completamente precarizadas. Professores/as universitários recebem bolsas e lhes é tirado, na EaD, os direitos trabalhistas, como, por exemplo, décimo terceiro salário, pagamento de férias, licença maternidade, licença saúde, etc.. Docentes com qualificação profissional (mestres e

doutores) que trabalham como tutores, recebem pouco mais de dois salários mínimos⁵ e cumprem todas as exigências solicitadas pela UAB.

Com relação aos tutores, tanto os presenciais quanto os tutores à distância, vemos que eles são condicionados a desenvolverem múltiplas tarefas. Especificamente, no curso de pós-graduação em GDE oferecido pela UFG, foram ofertadas seis disciplinas. No desenvolvimento delas foram elaboradas inúmeras atividades, como os *chats*, fóruns, artigos, sem contar com a correção e retorno realizado pelos tutores a distância de todas essas atividades que ocorriam no prazo máximo de 24 horas.

Nesse sentido, o tutor à distância necessita ter domínio de todo conteúdo que é ensinado durante o decorrer das disciplinas, pois, faz apontamentos a todo o momento nos fóruns. Essas intervenções possuem um amplo rigor teórico, o que requer do tutor comprometimento com os estudos (pois muitas temáticas não condizem com sua área de formação) para estarem lidando diretamente com os cursistas. Nessa dinâmica hierárquica o tutor não é considerado professor, o que é algo extremamente contraditório, haja vista que uma das várias condições para assumir o cargo de tutoria se estende na exigência de possuir licenciatura e experiência profissional. Assim, de acordo com Cavalcanti (2009, p.12):

[...] o tutor vive um processo de precarização semelhante ao professor presencial que trabalha três turnos; e em mais de uma escola e para várias séries; tem mensalmente pilhas de provas, trabalhos e cadernetas a serem preenchidas e entregues no prazo; não tem condições de conhecer e acompanhar os seus alunos; ganha pouco e ainda é responsabilizado pelo fracasso do desempenho escolar que as estatísticas revelam. Dessa forma tutor e professor presencial são vistos como os soldados rasos, o baixo clero do sistema educacional, de quem se cobra muito e se paga pouco.

Com relação às condições precárias a que trabalhadores/a docentes estão submetidos, tem-se no imaginário social o questionamento do porquê, então, de professores/as se condicionam a esse processo. A resposta que encontramos é bem simples, pois diante dos altos indicadores de desemprego e escassez de instituições para a atuação, a EaD surge como uma possível saída do arroxco salarial da categoria. Afinal, é possível conciliar seu trabalho regulamentado, com todas as garantias trabalhistas, em

⁵ O salário mínimo no ano de 2012 correspondia a R\$ 622.00 reais, equivalente a US\$ 336 dólares pela cotação da moeda norte-americana em janeiro do mesmo ano.

outras instituições, com as atividades da EaD.

Por mais conflitante que isso possa parecer, as relações trabalhistas estabelecidas pela UAB são bem vindas, tanto para a classe trabalhadora quanto para os empregadores. Mesmo ciente da precarização existente, ainda sim, docentes conseguem se beneficiar do processo estabelecido, uma vez que complementam sua renda mensal. Para UAB isto se torna bastante interessante na medida em que contrata mão-de-obra especializada e com salários muito abaixo do mercado.

Cabe salientar que nossa intenção não é desconsiderar o sistema EaD como um mecanismo que pode contribuir para vencer barreiras do acesso à educação, não é essa a questão, pois compreendemos que a EaD, enquanto um conjunto de técnicas, que pode colaborar para a reprodução de um novo espaço-tempo, no qual, professores/as poderão aperfeiçoar seus conhecimentos, até mesmo minimizar parte de seus recursos financeiros, já que existem vários cursos oferecidos gratuitamente. O que propomos é demonstrar a dialética desse processo, ou seja, ao mesmo tempo em que a educação a distância promove tal acesso, contribui também no processo de precarização do/a trabalhador/a docente na medida em que usurpa seu tempo de descanso, alcançando o espaço-tempo da vida cotidiana desse/a trabalhador/a e também precariza o trabalho dos sujeitos envolvidos como os/as professores/as e tutores/as.

Enquanto orientadora acadêmica do curso GDE, cabe acrescentar que um dos vários desafios encontrados na EaD já está presente na preparação do curso. Mesmo que a modalidade seja estratégia responsável por uma nova articulação das estruturas de tempo e espaço da docência, ainda assim, existe o afastamento físico entre professor/a e aluno/a. Esse contexto é subsidiado pelo uso de recursos tecnológicos, no “afastamento temporal entre planejamento e execução do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, do pensar e do fazer da prática docente” (LAPA; PRETTO, 2010, p.82).

Pensando na perspectiva que estamos analisando nessa pesquisa, ou seja, a formação continuada de professores/as via Estado neoliberal, vemos que alguns/mas professores/as, sujeitos da pesquisa, ainda não compreendem a articulação que é posta entre campo educacional subordinado ao capital. Através das entrevistas realizadas, constatamos que compreendem a EaD apenas como um meio para o desenvolvimento de competências para lidar com algumas técnicas e instrumentais do ensino (tecnologias), desconsiderando o processo de expansão comercial da educação em nível global.

Hoje em dia, na educação, temos que saber lidar com as tecnologias. Elas estão aí e a todo o momento um aluno irá questionar algo. Procuro utilizar em minhas aulas o laboratório de informática, porque acho importante no aprendizado do aluno. Aí, quando surgiu a oportunidade de me capacitar através de uma EaD achei o máximo, porque uniria o útil ao agradável, e o melhor, sem custo nenhum. Assim, foi um investimento na verdade, comprei a máquina, o computador, e agora estou aprendendo e vejo como um investimento. Estou então, aprimorando meus conhecimentos em tecnologia pra ser usada na escola, na sala de aula, que até o momento eram poucos e me capacitando ao mesmo tempo. Por isso acho que a modalidade a distância é importante. Já não vivemos mais sem tecnologia na educação e a EaD ajuda demais nesse sentido, apesar de ser muito difícil o processo. (Cursista GDE, polo de Morrinhos, 2012).

A partir da fala da/o cursista, principalmente quando acrescenta a questão da dificuldade, cabe pensarmos sobre o modo como este/a organiza seu trabalho na modalidade EaD, e em que condições. Assim, tendo em vista o contexto da flexibilização do trabalho, mediado pela tecnologia, como esse/a profissional relaciona sua vida particular com a profissional?

Quando eu ainda sonhava em ser uma mestra, uma doutora, eu via dificuldade financeira e de tempo, uma vez que ao trabalhar todos esses períodos, eu não tinha também condição salarial. Não houve muitas modificações. Até hoje as dificuldades são salariais e as condições péssimas, nós temos que estudar sábado e domingo. Qual incentivo que nós temos para estar na educação? Nenhum. Quando eu vim pra cá, quando eu comecei na EaD e começaram as discussões eu parava e ficava pensando, “gente eu tenho de ler, eu tenho que estudar, não pode parar”. Meia noite (00h00min) uma hora (01h00min) eu estava entrando no ambiente pra valer. Conclusão, hoje eu acredito que um curso a distância é muito difícil, tem que ter disciplina, desejo, objetivo e ter uma finalidade que é chegar ao término do curso, mesmo que seja de madrugada. Você precisa ter um dicionário, o computador e entender de “ene” coisas, que na aula presencial você não precisa, pois o mediador está ali, e na educação a distância você é o próprio mediador do conhecimento, acho que essa, depois do meu tempo de descanso tirado, é a pior coisa. (Cursista GDE, polo de Inhumas, 2012).

Sobre a realidade apresentada pela/o cursista, buscamos em Saviani (2009) compreendê-la, enquanto uma nova maneira de reorganizar o processo produtivo, ou seja, a busca pela eficiência, o que, na lógica capitalista, considera os indivíduos mais produtivos, no processo de trabalho e atuação na vida da sociedade. Assim, tem-se na flexibilização do processo de trabalho o que se edificou como neotecnicismo, havendo, por sua vez, a transferência de controle do processo para os resultados.

Ao final destas reflexões observamos que, assim como a formação continuada tem duas dimensões – a da emancipação e da precarização, a EaD é ainda mais cruel, pois media as relações de aprendizagem pela técnica, distancia professores/as e alunos/as e, de forma ainda mais perversa, coloca a responsabilidade do sucesso e do fracasso na esfera do indivíduo, que abre mão das horas de sono, de lazer, de descanso para ficar dedicando-se a um curso no qual é o próprio/a aluno/a quem dita o ritmo, sem saber ou perceber que este ritmo já está imposto de uma forma nefanda.

A explosão dos cursos de EaD no país revelam esta estratégia de educação como mercadoria e individualização das competências, colocando as responsabilidades, inclusive pelo fracasso do sistema escolar, nos ombros dos/as professores/as, depositando a possibilidade de fazer a formação continuada ou a pós-graduação ou mesmo a graduação como uma iniciativa do professor/a. Por outro lado, as políticas neoliberais colocam a necessidade da formação, no entanto, como observamos, o Estado não oferece as condições necessárias para uma boa formação, transferindo para o/a docente a responsabilidade de cumprir a carga horária em sala, as obrigações fora dela e ainda se qualificar, como percebemos nos vários depoimentos e nos altos índices de desistência do curso pesquisado. A elaboração de uma estratégia no nível superior que coloca o/a professor/a nesta condição é criada levando-se em consideração as necessidades de um discurso que prime pela formação, mas não se efetiva no plano da escola e na vida dos/as professores/as, possibilitando as condições necessárias para a efetivação da mesma, sobrecarregando ainda mais o trabalhador/a.

É importante lembrar ainda que com a expansão do sistema EaD no mercado privado da educação, o Estado neoliberal cumpre o seu papel de abrir espaço para o capital privado em áreas estratégicas como a saúde, o lazer e a educação. Outros cursos que o Estado ainda oferece, como no caso do GDE, a lógica é da transferência do fracasso: o Estado disponibiliza a formação continuada de forma gratuita, em um processo em que o/a aluno/a pode se organizar para realizá-lo, mas as condições materiais de realização do mesmo – como diminuição da carga horária, melhor remuneração, mais reconhecimento, possibilidades de realização de projetos – não se efetivam enquanto estratégias do Estado, precarizando o espaço-tempo da vida cotidiana do/a trabalhador/a da educação.

Outra importante questão é como esta política alcança o nível M reestruturando o espaço das escolas. Com a EaD, investe-se menos em estruturas físicas já que um único polo pode atender alunos/as de vários lugares, sem que necessariamente este espaço careça de investimentos em infraestrutura, como aumento de salas de aula, laboratórios e outros. O espaço é reduzido e uma mesma estrutura serve a vários cursos. Os laboratórios de informática, onde os tutores presenciais cumprem horários de atendimento aos cursistas, também são pouco utilizados por eles/as que preferem acessar o ambiente virtual de aprendizagem, sempre que possível, de suas próprias casas, ou seja, uma sala de aula onde a interação é feita no campo da virtualidade.

O ambiente virtual de aprendizagem é uma sala de aula que não necessita de

investimentos físicos, não exige a presença em um tempo determinado nem do/a aluno/a e nem do/a professor/a. O espaço é diferente, a convivência é diferente, bem como o tempo em que cada um está nesta sala, com exceção dos *chats* que tem hora marcada para acontecerem. O desafio é enorme para professores/as e alunos/as, principalmente para os que ainda não são familiarizados com outras formas de comunicação virtual, como redes sociais, por exemplo. O estranhamento é grande no começo do curso e as dificuldades com o uso da ferramenta e adaptação com o ambiente virtual são constantes.

Mas o estranhamento maior é com a forma da EaD, pois rompe que o conceito que temos de uma sala e de uma aula, onde o *feedback* é em tempo real e há uma interação entre alunos/as e professores/as que estão no mesmo espaço-tempo. Há ainda o aumento considerável dos lucros em instituições privadas que trabalham com esta modalidade, uma vez que são exigidos menos investimentos em infraestrutura e em pessoal, como vimos anteriormente. Todas estas questões apontadas nos mostram a necessidade de um repensar o espaço da escola e onde a educação se espacializa, há a necessidade de uma compreensão maior deste espaço-tempo que se realiza na atualidade. Além disso, fica, também, o desafio de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem nesta nova modalidade e as suas conquistas e retrocessos na formação.

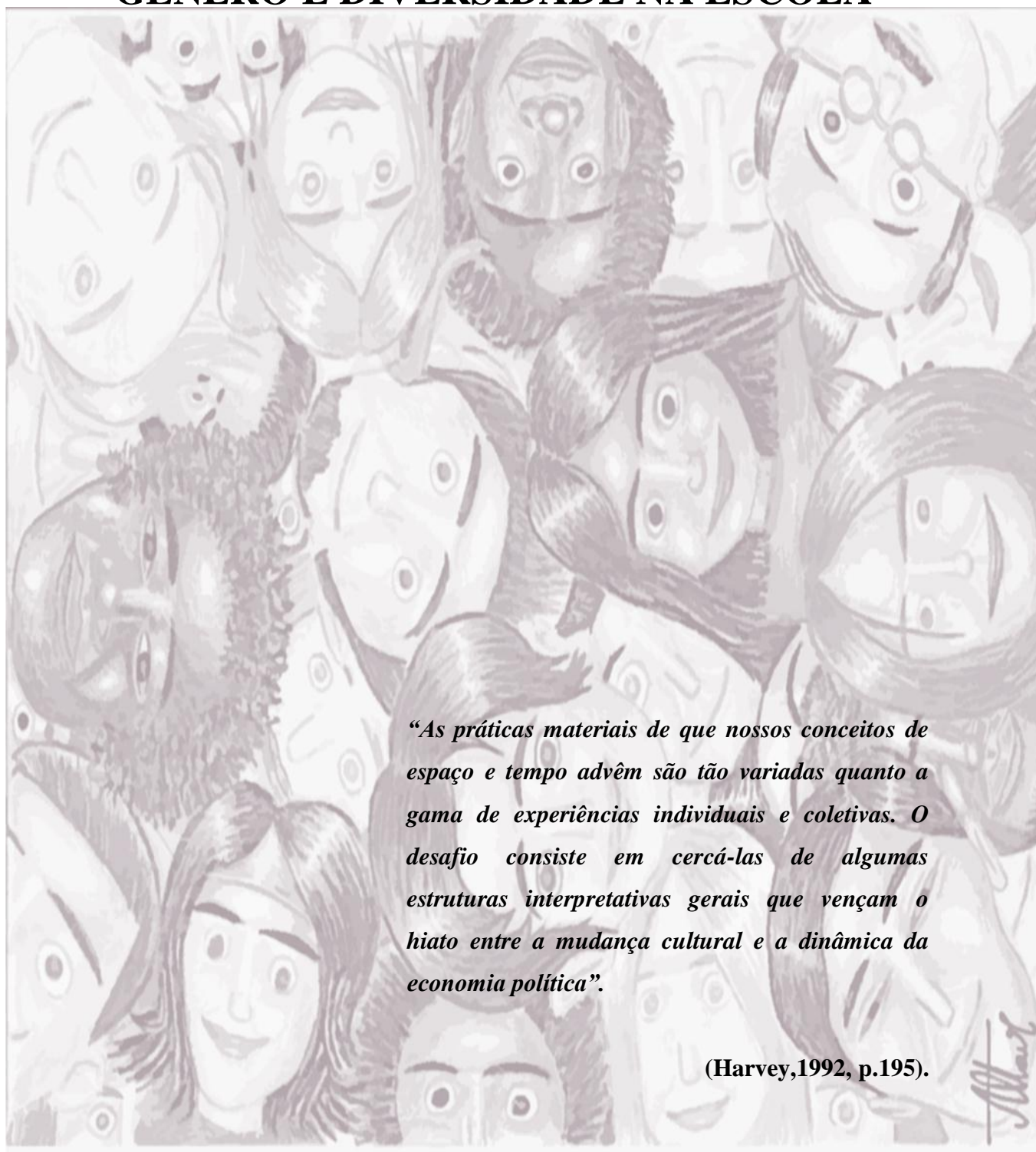
CAPÍTULO III:

A VIDA COTIDIANA DOS/AS

TRABALHADORES/AS DOCENTES:

DESAFIOS E CONQUISTAS NO CURSO

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA



“As práticas materiais de que nossos conceitos de espaço e tempo advêm são tão variadas quanto a gama de experiências individuais e coletivas. O desafio consiste em cercá-las de algumas estruturas interpretativas gerais que vençam o hiato entre a mudança cultural e a dinâmica da economia política”.

(Harvey,1992, p.195).

3.1A realidade do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)

Várias reformas educacionais têm marcado o contexto da educação em nosso país. Essas estão atreladas a um mundo que exige dos profissionais professores/as uma formação respaldada nas inúmeras transformações sociais e em todos os setores da vida humana. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), pensada para essa nova realidade educacional, vem reafirmar a necessidade da permanente formação para o aprimoramento profissional. Somando-se a essa articulação temos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) um conjunto de conhecimentos relevantes para a formação cidadã dos/as alunos/as de todos os níveis escolares.

Temas como cultura, raça, etnia, gênero, educação ambiental, diversidade, sexualidade, dentre outros, mesmo que presentes nos PCNs, ainda são poucos discutidos no espaço da escola. As dificuldades se acentuam em várias perspectivas: desde problemas com a formação e qualificação profissional (como já destacado), passando pela incompreensão da proposta dos PCNs até a questão de condições precárias de trabalho. Diante dessa perspectiva, a ideia de atualização constante se fortalece e, somando-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, tornara-se um requisito para a qualificação.

Todo esse movimento de transformações possibilitou várias demandas que, naquele momento, eram essenciais para o desenvolvimento eficaz do sistema educacional. A partir de então, a implantação de políticas públicas vem sendo cada vez mais exigidas como alternativa de amenizar os problemas educacionais advindos desse período. De acordo com Melo (1999, p. 4):

Do ponto de vista dos governos a formação de professores tanto a inicial quanto a continuada deve estar vinculada à melhoria da qualidade da educação e à constante atualização do educador face às rápidas mudanças que ocorrem na estrutura sócioeconômica da sociedade. Na perspectiva dos educadores os programas de formação de professores devem estar voltados para a valorização do magistério como um dos elementos de um conjunto de medidas tais como: melhoria nas condições de trabalho, política salarial digna, planos de cargo e carreira.

O discurso apresentado por Melo (1999) nos faz refletir sobre as condições que são impostas aos/as professores/as que, para manterem-se atualizados e terem a possibilidade de melhores salários, entre outros fatores, necessitam recorrer a cursos de formação continuada para “responder às necessidades da contemporaneidade e aos

novos conceitos que surgem no atual contexto da educação, tais como: “revolução informacional”, “globalização da economia”, “reestruturação produtiva”.” (MELO, 1999, p.06) e, acrescentamos gênero, sexualidade, orientação sexual, relações étnico-raciais, etc.

Dentro dessa lógica temos a necessidade produzida formação para novas habilidades. O curso GDE, enquanto Política Pública de Formação Continuada, não foge a esse contexto. Objetivando levar ao/a professor/a material didático que auxilie no trabalho com os temas transversais, o curso GDE foi elaborado pela Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – em parceria com a Secretaria de Políticas para Mulheres, Centro Latino Americano de estudos em sexualidade e direitos humanos – CLAM e demais parcerias já apresentadas na introdução da pesquisa.

Pontuamos que o curso GDE – nível especialização –foi ofertado em quatro polos da UAB no Estado de Goiás: Catalão, Morrinhos, Itumbiara e Inhumas. Para a concretização da interação no curso, foi necessária a constituição de uma equipe para mediar todo o processo de ensino, como já apresentados: professores/as formadores/as e orientadores/as acadêmicos/as. Aos professores/as formadores/as cabe a responsabilidade de formar orientadores/as acadêmicos/as no que tange o conteúdo a ser ministrado durante o curso. A função dos/as orientadores/as se estende no contato com os/as alunos/as cursistas via *moodle*⁶. São responsáveis pela postagem das atividades, interação nos fóruns de aprendizagem, retorno aos envios de atividades em forma de *papers*, artigos científicos e mediação no *chat* de discussões. É preciso ressaltar que todo esse acompanhamento é respaldado teoricamente, pois são mantidas reuniões de estudos semanais com os/as professores/as formadores/as que, por sua vez, são vinculados à Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão – em diversas áreas do conhecimento, como: Geografia, História, Psicologia, Ciências Sociais, Letras e Educação Física. Esta é a realidade do curso na qual desenvolvemos a nossa pesquisa.

Para além de professores/as formadores/as e orientadores/as acadêmicos/as o curso conta com tutores/as presenciais de polo. Para cada polo UAB, em que é ofertado o curso GDE, é disponibilizado/a um/a tutor/a presencial que é responsável pelo acompanhamento e assistência técnica aos cursistas. Assim, caso o/a cursista tenha dúvida de como postar alguma atividade, cabe ao/a tutor/a presencial auxiliá-lo na

⁶Plataforma virtual onde se estrutura o curso.

realização dessa atividade.

A conjuntura do curso GDE nos permite afirmar que enfrentamos⁷ o desafio de trabalhar com a modalidade a distância (EaD) e com o uso de uma nova ferramenta para o ensino-aprendizagem numa relação mediada pela técnica. A necessidade do trabalho com novas metodologias foi um aprendizado para a equipe do curso e também para os/as professores/as que o cursaram, corroborando para uma aproximação com as novas tecnologias usadas na educação.

Harvey (1992) em sua obra *A condição pós-moderna* analisa a relação do indivíduo com uma nova significação do tempo e espaço, trazendo à tona a dialética de lugar x espaço. Essa teoria se adequa perfeitamente com o sistema de ensino a distância, na medida em que a distância é reduzida pela tecnologia (conectando virtualmente, em tempo real, professores, orientadores e cursistas de várias localidades distintas) e o tempo de estudo passa a constituir-se num rompimento da espacialidade e temporalidade rígida, tendo em vista que o/a aluno/a pode acessar o material no momento em que melhor lhe convier, o que não parece ser uma “solução”, pois como vimos concomitante a essa flexibilidade temos, também, o movimento da precarização.

Diferentemente do ensino presencial, as orientações e aulas estão no ar ininterruptamente, proporcionando ao cursista um acesso permanente ao material. Na particularidade do curso GDE percebemos que o/a cursista busca na flexibilidade da EaD encontrar uma solução para conciliar seu trabalho e demais afazeres com o estudo. Acreditam que realizar um curso na modalidade a distância é de grande validade, pois compreendem a tecnologia como um importante aliado no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Para mim esse novo momento que a EaD trouxe é muito válido. Imaginem: eu trabalho de manhã, tarde e as vezes de noite, quando é que eu teria um tempo vago para fazer um curso tão importante como esse? Não teria! Tenho, para além da educação, do trabalho como professora, muitas outras tarefas, principalmente domésticas. Mas como na EaD sou eu mesma quem faz o meu cronograma de estudos, consigo conciliar toda essa demanda. É por isso que sempre quando me perguntam o que penso sobre a EaD só tenho elogios a fazer nessa parte da disponibilidade, a tecnologia é muito gratificante em situações como a minha. (Cursista GDE, polo de Inhumas - 2012)

⁷ Enquanto orientadora acadêmica pude experienciar diversas situações, desde o conhecer de uma nova ferramenta no processo educativo (sistema EaD) até as inquietações propostas na oportunidade de discussão desse trabalho.

Para além da satisfação com relação à flexibilidade e gerenciamento do tempo que não deixa de se efetivar enquanto um elemento importante, a EaD tem suscitado outras discussões. Pesquisadores/as da área acreditam que ainda existem muitos problemas com esta modalidade de ensino. Uma das discussões que mais tem gerado polêmica se refere à proposta pedagógica, ou seja, por mais que se constitua em uma modalidade diferenciada de ensino, sua materialidade ocorre dentro de uma perspectiva tradicional “com todos os elementos característicos de um padrão fordista de produção, onde a ênfase esta centrada nos processos mecânicos de memorização, repetição e padronização” (CARVALHO, 2009, p.54).

Entendemos que os princípios fordistas mantidos na acumulação flexível nos possibilitam uma maior compreensão da EaD, pois, além de ter criada a demanda da flexibilidade no processo de formação, também contribuiu para a efetivação de seus princípios didáticos e formativos. Neste novo contexto, (re)surge a educação a distância, mas apesar de uma possível releitura desta modalidade em um contexto mais aberto e tecnologicamente aprimorado, não é possível esquecer a sua relação de ambiguidade e tensão com o modo de produção vigente. A ambiguidade ocorre a partir das duas possibilidades de uso da modalidade a distância que, tanto pode ser utilizada como instrumento de condicionamento e reprodução da força de trabalho pelas forças hegemônicas, como também pode ser um instrumento de formação e libertação dos/as trabalhadores/as que a utilizam para transpor as barreiras de exclusão da educação formal. (CARVALHO, 2009, p.56)

Vemos que a EaD está relacionada com a produção e o modo de acumulação capitalista. Nesse sentido, quando pensamos o curso GDE nessa perspectiva, observamos que os/as cursistas convivem cotidianamente com este dilema entre reprodução da força de trabalho e formação humana. Embora cursos de formação continuada, como o GDE, se difundam pelo país, ainda permanece ausente um poder que dê suporte para o desenvolvimento do trabalho no sentido de humanização, colocando, muitas vezes, a culpa pelo fracasso no/a professor/a. É pensando na contradição da realidade posta na formação continuada de professores/as que não nos cabe transmitir a responsabilidade pelas mazelas da educação para esses profissionais, pois são questões que ultrapassam o cotidiano da escola.

Consideramos também que o curso GDE, bem como outros cursos de formação continuada, justifica-se como uma política que contribui para o trabalho docente nesta

nova conjuntura global e pelo domínio de novas ferramentas por parte de todos/as os/as trabalhadores/as. Entretanto, acreditamos que o problema está na relação emancipação x alienação, ou seja, no processo simultâneo entre aprendizado, desenvolvimento de habilidades e talvez uma possibilidade de mudança, contraposta ao movimento de reprodução do capital onde todos esses elementos são cooptados e reproduzidos para a sua manutenção.

Assim, emancipação e alienação constituem-se no processo de formação continuada de professores, por vezes, na direção do ajustamento à nova ordem social, mas, em certas ocasiões, buscando brechas e possibilidades de escape. Não podemos negar a dualidade de resultados, ora produzindo sofrimento, sujeição às demandas de mercado, ora colaborando para o crescimento, ampliação do conhecimento e satisfação profissional. Assim, questionar as relações que perpassam pela complexidade do trabalho docente passa por desafiar o paradigma do pensamento único, por buscar, nas ausências, contribuição para a dilatação do presente carregado de experiências, por possibilidade de indagar outros saberes que não sejam hegemônicos (SANTOS, 2002) outras práticas e por construir um sentido social e ético para o/a trabalhador/a docente, bem como para a escola e quem sabe para a sociedade.

No curso GDE que nos propusemos pesquisar o AVA⁸ está na plataforma *moodle*. O *moodle* agrega várias tecnologias encontradas na *web* para estabelecer a comunicação, bem como a disponibilização de materiais e administração do curso. Quando pensamos nessa especificidade entendemos que as tecnologias digitais de comunicação e informação podem garantir inúmeras possibilidades de aprendizagem, pois “[...] ao entendermos aprendizagem como um processo sócio-técnico onde os sujeitos interagem ‘na’ e ‘pela’ cultura sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, constituiremos um espaço para construção de saberes e conhecimento”. (SANTOS, 2008, p. 03)

Com relação à caracterização da área de estudo, ou seja, a caracterização da plataforma *moodle*, esta é composta por várias ferramentas interativas, entre elas citamos as mais utilizadas pelos cursistas: a) tarefa; b) mensagens; c) *chat*; d) fórum; e) diário; f) enquetes, g) notas. No que diz respeito à ferramenta “tarefa”, é um espaço de armazenamento de arquivos enviados pelos cursistas quando solicitado pelo professor formador. O material enviado por meio do recurso “tarefa” não é visualizado por outros

⁸Ambiente Virtual de Aprendizagem

participantes, apenas pelo próprio estudante que postou, orientador acadêmico e professor formador. A plataforma *moodle* disponibiliza o link para que o cursista possa clicar e enviar sua tarefa. Quanto ao recurso “mensagens” têm como função listar todos os participantes do curso e permitir que sejam feitos diálogos entre os mesmos, por meio da mensagem. Este recurso é utilizado sempre que o cursista precisar se comunicar com alguém, como também quando algum participante quiser se comunicar com o orientador acadêmico e professor formador. É um importante recurso, pois é muito utilizado para realizar a interação entre os sujeitos envolvidos no curso.

A ferramenta *chat*, mais conhecida como “bate-papo” possibilita a comunicação em tempo real entre emissor/a e receptor/a. No *moodle*, esse é um recurso em que estudantes do curso, professores/as formadores/as e orientadores/as acadêmicos estabelecem uma comunicação por escrito, com data e hora previamente marcados. O recurso possibilita várias escolhas, ou seja, o *chat* pode ser utilizado tanto para todo o grupo de cursistas como para pequenos grupos. As escolhas dependem da metodologia pensada pelo/a professor/a formador/a e orientador/a acadêmico/a. O fórum é uma das ferramentas mais utilizadas durante o curso, pois esse espaço permite realizar e acessar discussões agrupadas por temas e subtemas, permitindo o seu acompanhamento e sua visualização. Neste curso, o fórum é utilizado para exposição de conteúdos acadêmico, ideias, discussões e debate no grupo, espaço de dúvidas, disponibilização de notícias e recados, ou seja, é um espaço de diálogo e total interação.

Com relação ao recurso “diário”, esse pode ser utilizado em cada disciplina para que o cursista possa colocar suas impressões sobre o assunto trabalhado para que o orientador/a acadêmico/a possa acompanhar sua trajetória. É interessante ressaltar que tudo que for anotado pelo cursista será de acesso limitado, ou seja, somente o autor/a do diário, orientador/a acadêmico/a e o/a professor/a formador/a acessam essas informações. Já com relação às “enquetes” é um recurso muito empregado pelo/a orientador/a acadêmico/a para realizar uma eleição, votação, seleção baseadas em critérios de escolhas para os cursistas. Essas podem ser utilizadas em várias ocasiões, tanto para os aspectos operacionais de um curso, quanto para aspectos pedagógicos.

Para finalizar a caracterização das ferramentas mais utilizadas, isto não significa que estas se esgotam na explicação exposta, temos o recurso notas. Para cada avaliação desenvolvida durante o curso, existe uma tabela em que constam todas as notas, de todas as disciplinas, com o livre acesso para que cada cursista possa acompanhar seu desempenho durante as atividades. Postadas na plataforma *moodle*, somente o/a

orientador/a acadêmico/a realiza sua publicação que, por sua vez, assim como a ferramenta “diário”, é visualizada de maneira limitada, ou seja, cada cursista possui acesso apenas às suas notas.

É importante frisar que as ferramentas disponibilizadas pela plataforma *moodle* são indispensáveis para o bom desempenho no curso, pois é através delas que o cursista terá acesso a todas as atividades programadas, bem como o controle de tempo, avaliações, apoio no desenvolvimento das tarefas, acesso a notas, enfim, toda comunicação entre professores/as formadores/as e orientadores/as acadêmicos/as com o aluno/a cursista ocorre através da interação no *moodle*.

Com fins de visualização da plataforma *moodle*, segue abaixo - figura 2 - ilustrativa do AVA em que o curso GDE se localiza.

Figura 02: Localização e caracterização da Plataforma *Moodle* – Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) – Polo de Catalão

The screenshot displays the Moodle course interface for 'Gênero e Diversidade na Escola'. The main content area includes a welcome message and a table of disciplines. The sidebar on the left contains navigation options like 'Participantes', 'Mensagens', and 'Atividades'. The right sidebar shows 'Últimas Notícias' with several news items.

Disciplina 1:	Diversidade
Disciplina 2:	Gênero
Disciplina 3:	Metodologia da Pesquisa
Disciplina 4:	Sexualidade e Orientação Sexual
Disciplina 5:	Relações Étnico-Raciais
Disciplina 6:	Metodologia do Ensino Superior

Fonte: <http://ead.catalao.ufg.br/course/view.php?id=32>

Os polos da UAB onde foram ofertados o curso GDE – nível especialização, também comportam outros cursos de formação inicial (graduação) e continuada (extensão e especialização). Localizado na porção sudeste do Estado de Goiás, o polo da UAB em Catalão (GO) situa-se na Rua Tenente Coronel João Cerqueira Neto, Jardim Primavera. Conta com quatro graduações, sendo três oferecidas pela UFG e respectivas parcerias (Administração Pública, Artes Cênicas e Artes Visuais), e uma graduação ofertada pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (Engenharia Ambiental). Somando-se à oferta de graduações, o polo também oferece dois cursos de pós-graduação (especialização) pela UFG (Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Especialização em Gênero e Diversidade na Escola).

Morrinhos se encontra na região Sul do Estado de Goiás. O polo UAB da cidade localiza-se na Avenida Coronel Fernando Barbosa Terreno A4, s/nº, Setor Felício Chaves. Oferece uma graduação e uma pós-graduação, ambas ofertadas pela UFG e respectivas parcerias. O curso de graduação é em Artes Visuais e o de pós-graduação, o concluído curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola.

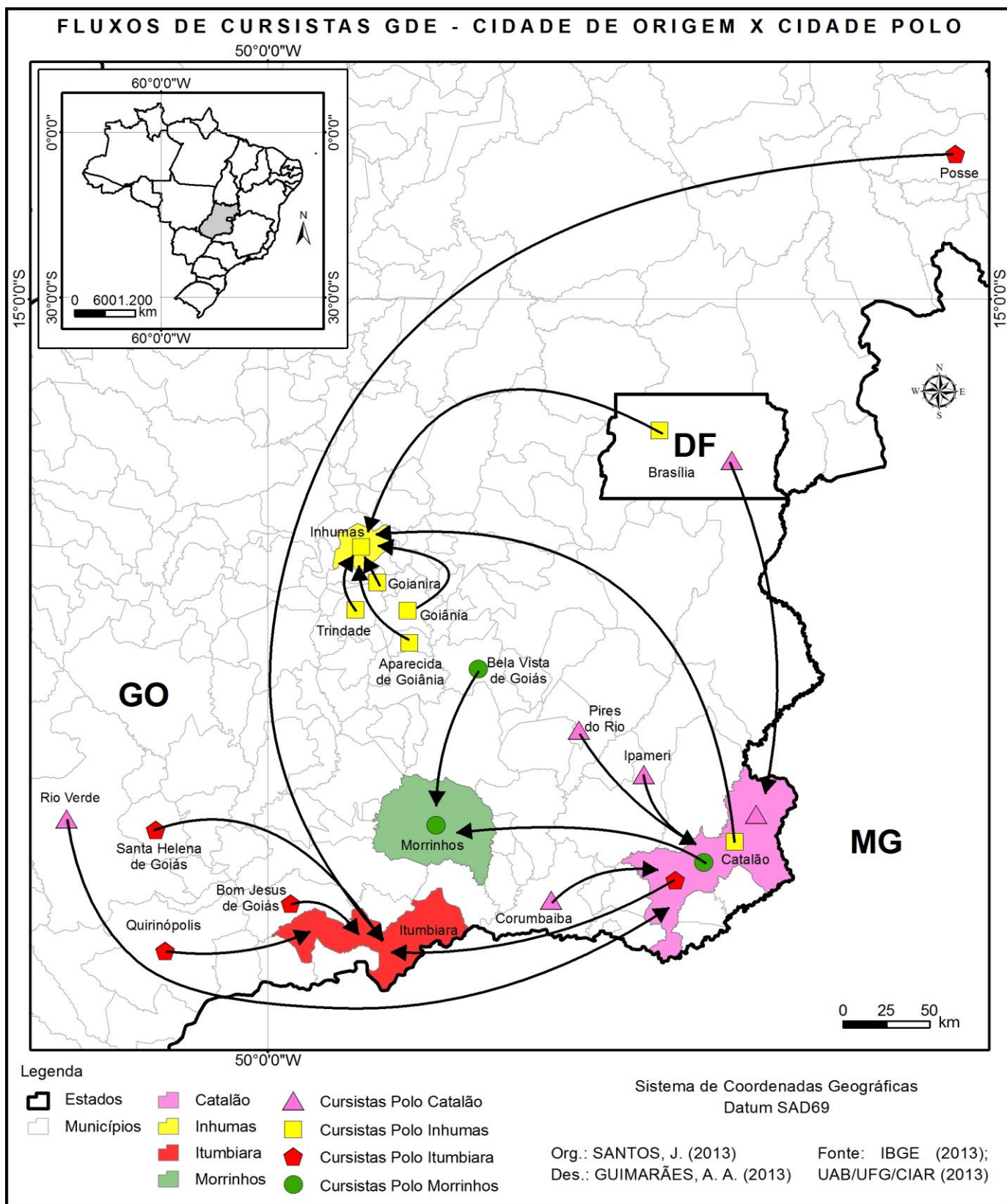
Em Itumbiara, ao Sul da capital do Estado de Goiás, o polo da UAB situa-se na Avenida Anhanguera, nº 1275, Setor Central. Oferece duas graduações pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), e um curso de pós-graduação pela UFG (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola). Os cursos oferecidos pela UEG são licenciaturas em História e Informática.

Finalizando a localização dos polos onde foram ofertados o curso GDE (especialização), Inhumas localiza-se na Praça João Heitor de Paula, nº 153, Vila Heitor. No polo de Inhumas são oferecidas quatro graduações e duas pós-graduações. Três graduações são oferecidas pela UFG (Artes Visuais, Educação Física e Física), uma graduação é oferecida pela UEG (Informática). Quanto à oferta de cursos de pós-graduação, esses são oferecidos pela UFG, sendo duas especializações: Tecnologias aplicadas ao ensino da Biologia e Gênero e Diversidade na Escola.

Os polos da UAB se inserem na lógica do curso GDE nos momentos dos encontros presenciais que aconteceram para cada disciplina ofertada. Entretanto, chamamos novamente a atenção para a questão da localização de moradia dos cursistas, tendo em vista que o curso é oferecido na modalidade EaD. Portanto, consideramos que a distribuição e disposição dos polos, bem como dos/as cursistas constituem uma rede geográfica, interligando cidades e pessoas das mais variadas localidades através da

tecnologia, como podemos visualizar no mapa que segue na próxima página.

Mapa 2 - Mapa de Localização e fluxo dos/as cursistas GDE.



Fonte – IBGE; UFG, 2011.

A denominação de redes é usualmente utilizada na Geografia no trato das abordagens espaciais de distribuição. Assim, o termo surge devido à aceleração dos fluxos de informações, ideias, pessoas, enfim, como sugere Moreira (1997, p.2) a rede vem a ser “o olhar sobre o espaço móvel e integrado”. Nesse sentido, para o autor em questão, produz-se a necessidade de uma nova ordem de espaço, ou seja,

[...] a ordem da rede, que surge como forma nova e positiva de organização geográfica da sociedade com o desenvolvimento da técnica e do mercado, uma vez que é ela a arquitetura das conexões que dão suporte as relações avançadas da produção e do mercado. [...] característica essencial da organização espacial e da sociedade moderna, uma sociedade umbilicalmente ligada à evolução da técnica, à aceleração das interligações e movimentação das pessoas, objetos e capitais sobre os territórios, ao aumento da densidade e da escala da circulação. Precisamente aquilo que vai levar o mundo a globalização. (MOREIRA, 1997, p.2)

A discussão realizada por Moreira nos ajuda compreender como a EaD se articula, via rede, criando um novo espaço-tempo: o ciberespaço. Estamos compreendendo o ciberespaço como sendo um espaço virtual onde as pessoas se comunicam via rede *internet*, por meios eletrônicos, de diversas localidades, transformando nossa relação com o espaço e o tempo numa velocidade jamais presenciada antes.

No caso dos/as cursistas GDE houve a formação de uma rede na medida em que estes/as habitam em um município distinto do polo em que estavam matriculados/as e também distinto de onde estavam os orientadores/as e professores/as formadores/as. A exemplo da afirmação e visualizando no mapa anterior percebe-se que foram matriculados no polo de Morrinhos cursistas dos municípios de Bela Vista, Morrinhos e Catalão. Já no polo de Inhumas houve uma maior conectividade, interligando cursistas dos municípios de Catalão, Brasília, Goianira, Trindade, Aparecida de Goiânia e Inhumas. Por sua vez, no polo de Itumbiara, cursistas vindos/as de Santa Helena, Quirinópolis, Bom Jesus de Goiás, Posse e Catalão. E por último, no polo de Catalão, município onde também se situa a secretaria do curso, vieram cursistas de Brasília, Pires do Rio, Ipameri, Corumbáiba, Catalão e Rio Verde.

Para diversos autores/as (Souza 1995; Raffestin 1993; Corrêa 1999; Castells 2000) as redes irão compor um conjunto de pontos ou localizações interconectadas por fluxos, tendo o imaginário de um plano com pontos interligado por setas e arcos. Para uma melhor compreensão, em relação ao entendimento de rede, apoiamo-nos especificamente na obra de Milton Santos - *Espaço e Método*- onde o autor discute sob

a perspectiva de “um conjunto de fixos e fluxos”, como também na obra *Técnica, Espaço, Tempo. Globalização e meio técnico-científico-informacional*. Na leitura que Milton Santos faz de redes, ele se utiliza de fixos e fluxos para analisar o espaço articulada à ideia de tempo, assim

os fixos (casa, porto, armazém, plantação, fábricas) emitem fluxos ou recebem fluxos que são os movimentos entre os fixos. As relações sociais comandam os fluxos que precisam dos fixos para se realizar. Os fixos são modificados pelos fluxos, mas os fluxos também se modificam ao encontro dos fixos. Então, se considerarmos o espaço formado por fixos e fluxos é um princípio de método para analisar o espaço, podemos acoplar essa idéia a idéia de tempo. (SANTOS, 1998, p.164)

No caso específico do curso GDE, entendemos os fixos como sendo os polos UAB e os fluxos, os/as cursistas vindos/as de vários municípios (já citados) do estado de Goiás e também as informações disponibilizadas no AVA. Existe uma interdependência entre fixos e fluxos, ou seja, os encontros presenciais por disciplina materializam essa interligação que é justamente quando professores/as, orientadores/as acadêmicos e cursistas se deslocam da sua localidade de origem para se interagirem num ponto fixo, o polo UAB. Contudo, cabe ressaltar que essa interação também ocorre via rede (*internet*), já que o curso é oferecido na modalidade de EaD.

Diante das reflexões apresentadas até o momento entendemos que as redes são uma expressão da técnica para agilizar os fluxos e, assim, organizar o espaço. Entendemos que o papel das redes é de contribuir, também, para a circulação do capital, uma vez que rompe com as barreiras da localidade, atingindo novos espaços e se mundializando velozmente. Recorrendo a Harvey (1992) também realizamos a reflexão de que quem domina o espaço controla a política de lugar, ou seja, o controle sobre o espaço relaciona-se com o poder de mobilidade geográfica que é possível realizar através das redes.

Partindo dessa dinâmica e tendo por base o processo de ensino e aprendizagem do curso GDE, vemos que a crescente expansão da tecnologia tem invadido e transformado a educação, até mesmo a maneira de ensinar e de aprender. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA), enquanto uma opção midiática, insere-se nessa lógica no momento em que, a partir de intercâmbios tecnológicos, utilizam o ciberespaço⁹ para

⁹“O ciberespaço além de se estruturar como um ambiente virtual de aprendizagem universal que conecta redes sócio-técnicas do mundo inteiro, permite que grupos/sujeitos possam formar comunidades virtuais fundadas para fins bem específicos”. (Santos, 2008, p. 04)

transmitir conteúdos e permitir a interação entre os sujeitos do processo educativo. Moraes (2004) acredita que a popularização da *internet* foi bastante significativa na medida em que possibilitou a disseminação da EaD, permitindo “a construção de ambientes virtuais de aprendizagem através dos quais a comunicação entre os participantes pode acontecer em qualquer lugar, a qualquer hora na modalidade de um para um, um para muitos, muitos para um e muitos para muitos”. (MORAES, 2004, p.136)

Com relação à oferta de vagas, foram disponibilizadas 160, distribuídas nos quatro polos ora apresentados. Devido ao alto índice de procura pelo mesmo, foi realizada uma seleção rigorosa de currículo e proposta de pesquisa pela equipe de professoras formadoras, ficando as vagas difundidas como segue a tabela abaixo.

Tabela 01: Dados correspondentes a todo andamento do curso GDE fornecidos pela Secretaria do Curso.

POLO UAB	INSCRITOS	MATRICULADOS	CURSANDO AGOSTO 2011	CURSANDO JANEIRO 2012	FINALIZARAM AS DISCIPLINAS
CATALÃO	101	41	22	16	16
INHUMAS	164	40	29	17	17
ITUMBIARA	114	47	45	35	35
MORRINHOS	158	40	26	16	16
TOTAL	537	168	122	84	84

Fonte: Secretaria do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (2012)

Através dos dados percebemos que houve uma maior procura pelo curso GDE nos polos de Inhumas e Morrinhos. Contudo, verificamos que, independentemente da procura ter sido maior nos polos mencionados, as vagas foram distribuídas seguindo outro critério, ou seja, intenção de pesquisa relacionada à perspectiva de discussão das temáticas de cultura, gênero, sexualidades e etnia.

Outro dado que nos chama atenção recai sobre a evasão do número de cursistas. Tendo em vista o início do curso (agosto/2011), percebemos que desse período em diante há uma queda significativa com relação ao número de matriculados. É interessante pontuar que essa evasão possui motivos característicos, como, por exemplo, a dificuldade de discussão que vários cursistas tiveram no decorrer do curso com relação às temáticas, estas, por sua vez, estereotipadas socialmente (como gênero e

sexualidades) e que perpassam pela desconstrução de conceitos arraigados culturalmente, como mostra o gráfico abaixo.

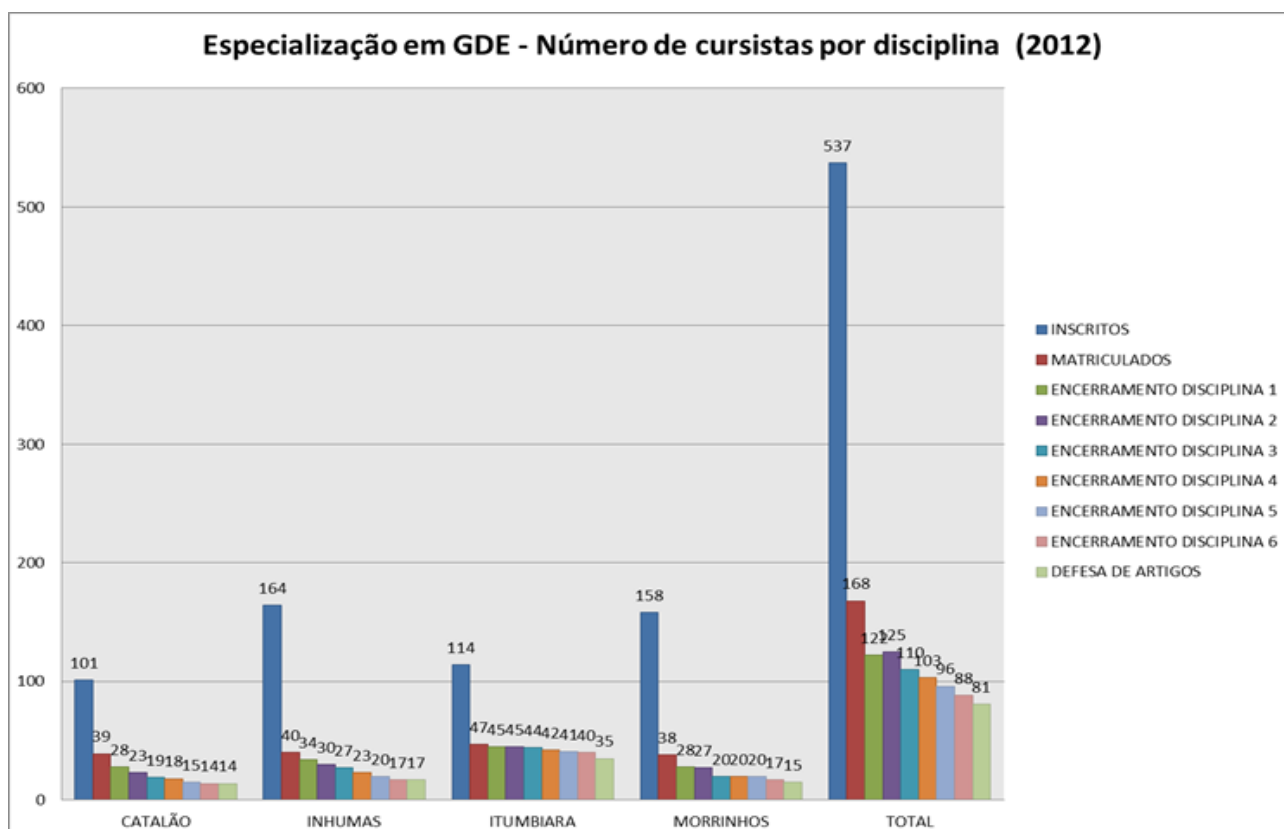


Gráfico 03: Dados correspondentes ao número de cursistas GDE por disciplina.

Fonte: Secretaria do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola.

Quando tivemos acesso aos dados referentes ao número de cursistas que finalizaram as disciplinas¹⁰ oferecidas, verificamos que, na medida em que o curso vai avançando, o índice de evasão¹¹ vai se ampliando. Conjecturamos que um dos principais motivos, para além da dificuldade de discussão de algumas temáticas, seja o problema em estar conciliando todas as atividades do trabalho docente com a

¹⁰ Disciplina 1: Diversidade

Disciplina 2: Gênero

Disciplina 3: Metodologia da Pesquisa

Disciplina 4: Sexualidade e Orientação Sexual

Disciplina 5: Relações Étnico-Raciais

Disciplina 6: Metodologia do Ensino Superior

¹¹A evasão é significativa em três polos (Catalão, Inhumas e Morrinhos) uma evasão correspondente a mais de 50%. Entretanto, o caso do polo de Itumbiara é bastante específico. Constatamos, através de dados cedidos pela secretaria do curso que houve algumas dificuldades durante o andamento do mesmo, tais como problemas de coordenação de atividades (a orientadora acadêmica preferiu seguir um caminho diferente do proposto pela coordenação e foi mais flexível no trato com os cursistas) o que resultou numa posterior mudança de tutor à distância.

permanência e dedicação que o curso exigia. Assim, voltamos à questão da precarização que já apontamos em outro momento, em que se confirma o não apoio do Estado para que os/as docentes possam estar realizando uma formação contínua com qualidade.

Após a apresentação do curso GDE, no próximo tópico abordamos como vem se estruturando o espaço-tempo da vida dos/as cursistas, ou seja, será retratado o percalço da precarização do trabalho docente articulado à manutenção destes/as no curso de formação continuada e da sua vida cotidiana.

3.2 Retratos do espaço-tempo da vida cotidiana dos/as cursistas GDE

No que diz respeito ao espaço-tempo da vida cotidiana dos/as cursistas GDE foi realizada uma pesquisa qualitativa entrevistando três professores/as de cada polo¹². O objetivo dessa pesquisa foi procurar compreender melhor a discussão que viemos fazendo sobre a formação continuada entendida na perspectiva dialética: emancipação e precarização. Foi pesquisando sobre o espaço-tempo da vida cotidiana que entendemos como os/as cursistas tem vivenciado essa dimensão ditocômica, prioritariamente, no que tange à precarização do trabalho e da vida no seu espaço reprodutivo.

Os dois aspectos da vida cotidiana, emancipação e precarização, imbricam-se constantemente quando pensamos na formação continuada de professores/as nos moldes em que esta posta hoje. Assim, sempre que houver transformações em uma dessas dimensões, conseqüentemente, ecoará sobre a outra, pois é válida a existência do elo entre trabalho docente e espaço da reprodução da vida.

Metodologicamente pensado, seguiu-se um roteiro de questões em que procurávamos iluminar o entendimento sobre as relações de trabalho concomitante à permanência no curso de formação continuada (GDE). Tendo em vista a conjectura de que o trabalho docente alcançava a vida cotidiana, modificando suas relações no espaço reprodutivo, também procuramos apreender alguns elementos que particularizavam tal contexto.

As questões¹³ que procuramos explorar foram relativas ao horário de trabalho (antecede, permanência, volta para casa), sobre o trabalho na escola, rotina no espaço reprodutivo, consciência (ou não) da exploração, das múltiplas tarefas e ordem de

¹²Catalão, Morrinhos, Inhumas e Itumbiara

¹³Vide roteiro em anexo.

controle do Estado, qualificação profissional, modalidade EaD, em particular, do curso GDE. A seguir, faremos um relato de todos/as os/as cursistas entrevistados/as, objetivando uma maior aproximação com o universo empírico da pesquisa.

A primeira entrevista foi realizada com Maria¹⁴, professora de 39 anos, casada, com duas filhas. Formou-se em Pedagogia e há 10 anos leciona em escolas pública e particular. Atualmente trabalha de manhã e de tarde, sendo que no período matutino trabalha com crianças da Educação Infantil em uma escola e, no período vespertino leciona para crianças do Ensino Fundamental I, em outra escola. Não é sindicalizada.

Antônio foi o segundo entrevistado. Solteiro, com 32 anos, sem filhos por opção, mora sozinho. Formou-se em Filosofia e há 8 anos leciona na rede privada de ensino. Trabalha em uma escola no período matutino e vespertino, sendo que de manhã assume a coordenação e, à tarde, atua como professor de Filosofia. Não é sindicalizado.

Nossa terceira entrevista foi realizada com Daniela, formada em Educação Física e Fisioterapia. Durante o período da manhã trabalha com fisioterapia em uma escola privada ajudando crianças que apresentam quadro de paralisia cerebral, na área de reabilitação. Já no período vespertino, trabalha com a disciplina de Educação Física. Com 27 anos é casada e ainda não tem filhos. É sindicalizada.

A entrevista de número quatro foi feita com Joice. Possui 28 anos, é casada, tem uma filha e um filho. Formada em Geografia leciona em duas escolas: uma no período matutino em sua cidade, tendo trabalhado tanto na secretaria como na coordenação e, no período noturno, se desloca para outra cidade a 30 km de distância, trabalhando com adultos (EJA). Não é sindicalizada, mas acha o sindicato importante.

A quinta entrevistada foi Rosalina. Formada em História, é professora há 22 anos e trabalha durante os períodos matutino, vespertino e noturno. Uma das escolas onde leciona se localiza num município diferente do lugar onde mora, aproximadamente 32 km. Casada, 40 anos, tem um casal de filhos. Além de trabalhar com a disciplina de História, leciona também Língua Portuguesa. É sindicalizada.

Linda é nossa sexta entrevistada. Com 49 anos é formada em Pedagogia e leciona para o Ensino Fundamental I. Casada, com três filhos e uma filha é avó de duas crianças que ajuda financeiramente. Trabalha em duas escolas nos períodos matutino e vespertino. Concursada pelo Estado já há 24 anos, pretende fazer nesse ano de 2013,

¹⁴ Todos os nomes relatados são fictícios e as informações que poderiam permitir a identificação dos/as cursistas foram suprimidas.

seleção para o Mestrado em Educação. É sindicalizada.

A sétima entrevistada é Juçara, hoje tem 43 anos, é solteira, tem dois filhos e mora na casa da mãe com um de seus filhos. Formada em Letras leciona já há 12 anos, trabalhando com as disciplinas de Redação e Língua Portuguesa. Durante o período da manhã leciona em um colégio privado de sua cidade e, durante o período da tarde é concursada em município próximo, deslocando-se 22 km diariamente até a cidade vizinha e retornando somente no período noturno. Não é sindicalizada.

Joana foi a oitava a ser entrevistada. Leciona a disciplina de Geografia, área de sua formação. Casada, 2 filhos, trabalha em duas escolas sendo uma no período matutino e outra no período noturno. Concurada pelo Estado e pelo município e ainda mantém aulas particulares em sua casa durante três dias da semana. É sindicalizada.

A nona e última entrevistada foi Júlia. Com 35 anos é formada em Pedagogia. Leciona de manhã e à tarde em um colégio privado de sua cidade. Separada, mãe de três filhos, fez questão de falar que é a responsável pelas despesas financeiras de seu lar e de seus filhos. Apesar de achar o sindicato uma ferramenta importante na profissão docente, ainda não é sindicalizada, pois, segundo ela, não lhe resta muito tempo para estar participando.

Como se pode perceber existe uma gama de diversidade entre o/as entrevistado/as. O espaço-tempo da vida cotidiana de cada cursista toma trajetórias diferentes. Assim, buscamos em Lefebvre (1991) a forma de pensar no domínio do espaço enquanto forma de poder social sobre a vida cotidiana. Esta, por sua vez, interage-se com outras formas de poder social, destacamos, na ocasião deste estudo, o controle do tempo. Para o autor o cotidiano é o produto da história que mais se aproxima de nós, entendendo-o como uma possível abordagem empírica da realidade, o que nos leva a verificar que o foco no cotidiano nos ajuda a compreender os processos estruturantes das relações sociais mais complexas.

Adicionada à questão do cotidiano, é importante que também nos atentemos às relações de gênero, pois percebemos durante a pesquisa que a grande maioria dos/as cursistas GDE são mulheres, reafirmando a idéia de que o gênero da docência, especificamente para os níveis infantil e fundamental I, é feminino. Assim, analisar a temática do trabalho docente segundo uma perspectiva de gênero nos permite entender que os papéis sexuais, os quais foram socialmente construídos, condicionam a participação da mulher a uma dupla jornada de trabalho.

Dito isto, consideremos o peso das responsabilidades domésticas destinada às mulheres, pois tais tarefas são legadas como algo obrigatório de suas rotinas. Mesmo que haja a possibilidade da divisão das tarefas entre os membros da família, esta não é realizada, ficando evidente a sobrecarga de trabalho em relação ao homem que, ao chegar em casa, não abre mão de seus momentos de descanso. Assim, consideramos que a inserção da mulher em um espaço, por muito tempo considerado majoritariamente masculino (espaço público), acabou por fazer com que a mulher assumisse tanto o trabalho fora de casa como o trabalho doméstico, sobrecarregando-a com uma dupla jornada de trabalho (PEREZ, 2001).

Tal contexto pode ser observado nas entrevistas, em que foi pedido que o/a cursista falasse sobre o período que antecede a sua ida para a escola até seu retorno e, depois, quando está casa. Também, é possível analisar, nesses depoimentos, a questão da relação espaço-tempo, uma vez que é destinado um momento para realizarem atividades de cunho doméstico. Observemos, assim, a rotina da cursista Maria.

“[...] eu leciono de manhã e à tarde. Eu começo a preparar seis horas da manhã. Levanto e já tenho que deixar tudo preparado: café da manhã e almoço para meus filhos. Depois que organizo tudo, seleciono o material que vou levar para as duas escolas, pois não volto mais em casa. Então eu faço uma caminhada até a primeira escola, fico lá durante toda a manhã. Saio por volta de onze e meia (11hs30min) e vou para a minha próxima escola que demora mais ou menos meia hora. Como eu já disse, não tem tempo para ir à minha casa, então almoço na escola mesmo. Eu vou ‘a pé’ de uma escola para outra, já tenho esse hábito. Quando volto para casa, por volta de dezessete e meia (17hs30min), sento um pouco para descansar da caminhada e, em seguida vou organizar a casa e fazer a janta. Jantamos então, tenho que lavar as louças, organizar o almoço para o dia seguinte e só por volta das onze, meia noite (23hs00min – 00hs00min), estou livre para estudar”

Com relação ao espaço-tempo de Antônio, vemos que se difere um pouco com o de Maria. Porém, percebemos que também exige do cursista um controle do tempo para que seu cronograma de atividades se realize com sucesso.

“Levanto de manhã, umas seis e vinte (06h20min). Na verdade cinco e vinte eu levanto (05h20min), tomo banho e tomo café, me arrumo e vou pra escola. Tenho que chegar bem cedo, caso algum pai queira conversar comigo tenho que estar disponível. Fico durante todo o tempo na coordenação na parte da manhã. Minha casa é um pouco longe da escola, então vou de carro. Só que ficar indo e voltando todos os dias na hora do almoço sai caro para mim, tenho que economizar para que mais da metade do meu salário não fique somente na gasolina. Então fiz um balanço entre gasolina e alimentação, percebi que se eu pagasse meu almoço ficaria mais em conta, até porque tem dias que nem tem tempo para almoçar, só fazer um lanchinho rápido até começar as aulas no período da tarde, onde leciono Filosofia. Quando chego em casa sempre tem alguma coisa para fazer: uma roupinha para lavar ou passar, organização da minha casa, enfim, faço de tudo, às vezes minha mãe me ajuda, o que alivia um pouco. Já que muita das vezes não almoço a janta é indispensável, mas como não sei cozinhar e nem tenho tempo para aprender, sempre compro, tem essa despesa

também. Dou um tempinho, por volta de uma hora e depois sento para realizar as atividades do curso GDE e vou até quando minha disposição física e mental me permitirem!”

Antônio apresenta a realidade vivenciada por ele, relatando o quanto tem sido precário seu tempo para realizar as refeições no horário de almoço. Ainda nos faz pensar na questão salarial, uma vez que abdica de ir a sua casa nesse intervalo em prol de economias, corroborando ainda mais para o cenário de precarização em que vive. O contexto de Daniela, Joice e Rosalina se assemelham em alguns aspectos, pois elas trabalham durante dois períodos (uma delas três) e saem de suas cidades para lecionarem em outro município. Vejamos como está estruturado o espaço-tempo da vida cotidiana de cada uma delas, respectivamente.

Eu trabalho de manhã e a tarde, eu deixo tudo organizado à noite para que no período da manhã tudo fique mais fácil. Vou de carro tanto de manhã quanto a tarde para escola. Eu acordo em torno de seis e vinte (6h20min), porque de manhã eu trabalho muito próximo da minha casa, em torno de cinco minutos eu chego, então é rápido e não tem muito trânsito. Agora, no período da tarde é mais longa à distância, então eu vou para escola em torno de meio dia e meio (12h30min) pra chegar lá e começar uma hora (13h00min). Nesse intervalo, entre uma escola e outra, vou para a casa de minha mãe, almoço por lá. Como meu esposo não almoça em casa gasto o tempo em que estaria preparando a refeição indo para a casa da minha mãe, que é mais próxima da outra escola em que leciono. Eu gosto de chegar uns quinze a vinte minutos mais cedo para preparar o material que eu vou usar e deixar tudo organizado. Chegando em casa tenho que realizar as atividades normais de uma vida doméstica: lavar, passar, cozinhar, organizar, enfim, me dedico nessas atividades. Depois de tudo organizado, vou ler, ver as demandas do curso. Às vezes estou tão cansada que me prejudico um pouco, mas assim vou levando. (Daniela)

Eu trabalho de manhã e a noite. Eu levanto vinte para seis (5h40min), me preparo, preparo os meninos, o café da manhã, arrumo as roupas para eles, de forma que eu deixava cada um em uma escola e ia para minha escola, sendo que eu tinha que chegar à escola cinco para sete (6h55min) no máximo, pois a aula começa sete horas (7h00min). Em algumas fases eu tive que fazer isso a pé, outras fases de transporte coletivo e outras fases de carro. Me lembro de quando eu fazia essa rotina a pé eu tinha que levantar bem mais cedo pra fazer isso, porque não dava tempo! Lá na escola tem refeições. Tem o café da manhã e tem o almoço. No período da manhã, são servidas duas refeições. A gente participa sim das refeições, embora nesse período eu não trabalhava na sala de aula, eu trabalhava na secretaria, ou melhor, teve um tempo em que eu trabalhava na coordenação e houve um tempo em que trabalhava na secretaria. Mas, assim, as refeições nós fazíamos. Mas, claro que na coordenação não tem como você fazer uma refeição de qualidade! Você come é em pé e olhando menino! Às vezes eu até deixava de almoçar, porque eu tinha que fazer almoço em casa. Então, eu sempre tive dificuldades de fazer almoço depois que eu já tinha almoçado, então às vezes eu preferia ficar sem almoço na escola, porque esse almoço é servido as dez e meia (10h30min) e a aula termina onze e quinze (11h15min), mais ou menos. Então eu achava melhor ficar sem almoçar porque depois eu teria que fazer almoço. Seria ótimo se eu não tivesse que fazer, mas, já que tinha eu preferia não almoçar. Então, eu saio onze e quinze (11h15min) da minha escola, passo na escola dos meus filhos, que por sinal não é a mesma e aí nós vamos para casa. Faço o almoço porque as crianças não gostam de comer comida amanhecida. Eu chego e faço, mas eu sempre deixava as coisas preparadas, carne picada, verdura lavada, eu sempre fiz isso pra adiantar o tempo, faço todos os dias. Arrumo a cozinha, coloco as crianças para dormir, porque eles dormem durante o dia, todos os dias, e nesse tempo em que elas dormem eu aproveito pra fazer o plano de aula, preparar as atividades que eu vou levar para turma da noite. Pego o ônibus e vou para outra cidade dar aula. Chego em casa por volta de onze e meia da noite (23h30min). Como o tempo é sempre

pouco para fazer tudo durante a tarde, eu aproveito quando chego e faço pesquisa na internet, baixo as atividades do curso GDE, pesquiso nos livros e estudo para minhas atividades no mestrado. (Joice)

É muito corrido! Eu vou tomar café da manhã normal por volta das seis e meia da manhã (6hs30min), vou pra escola ministro as aulas e retorno por volta de onze e meia (11hs30min). Tomo meu banho, faço o almoço e almoço! Quando é quinze para uma (12h45min) eu já estou na escola novamente, aí a saída nossa é cinco e vinte e cinco (17h25min h) é o prazo de uma hora e trinta minutos para tomar o ônibus e ir para outra cidade lecionar, retorno só à noite! Meus filhos já sabem se “virar” sozinhos, digo na questão da alimentação, fazer às vezes o almoço, a janta eles fazem e tudo. Então esse trabalho é poupado pra mim. Mas mesmo assim, quando chego tem outras atividades domésticas, até porque eles estudam também, e não conseguem me ajudar em tudo. Quando chego e termino de organizar tudo já são mais de meia noite (00hs00min), só aí vou me dedicar ao curso GDE, quando já estou muito cansada, então durmo bem pouco. (Rosalina)

Percebemos nas falas das entrevistadas que a organização do tempo é muito rígida, um controle funcional bem característico do modo de produção capitalista. Entendemos que toda essa intensificação da jornada de trabalho se traduz num espaço-tempo da vida cotidiana com pouca liberdade. Outra situação que retrata a precariedade do trabalho docente ocorre na existência do arranjo feito durante os intervalos entre uma escola e outra. Daniela abdica de ir até sua casa, Joice se organiza no dia anterior, utilizando um tempo em que poderia estar realizando outra atividade e, Rosalina praticamente não fica em sua casa, apenas passa para fazer o almoço rapidamente e realizar sua refeição.

Diante das realidades apresentadas, entendemos que o/a trabalhador/a “livre” encontra-se submetido/a aos ditames do capital. Sua “liberdade” é a de trabalhar e de receber o que o seu patrão pagar (seja o Estado ou o proprietário capitalista de uma escola privada). Assim sendo, para a sociedade capitalista o/a trabalhador/a é um recurso, um objeto que produz riquezas, e o/a trabalhador/a docente não foge a essa estigma.

Finalizando as nove entrevistas realizadas, temos os depoimentos das cursistas Linda, Juçara, Joana e Júlia. Será possível analisar que o espaço-tempo da vida cotidiana dessas cursistas também não foge à regra do/as demais entrevistado/as, ou seja, são professoras que lecionam em mais de uma escola e possuem, também, seu espaço-tempo cooptado pelo capital. Analisemos, então, os próximos depoimentos que seguem abaixo.

O meu dia é muitíssimo corrido. Acordo bem cedinho para preparar tudo: café da manhã, deixar o almoço mais ou menos preparado para quando minha filha chegar do trabalho terminar, enfim, saio de casa às seis e meia da manhã (06hs30min). Quando consigo ir de

coletivo, é ótimo, pois sento e vou descansando um pouquinho, porque a caminha para a primeira escola é um tanto longe. Leciono toda a parte da manhã. O tempo que tenho para ir em casa é insuficiente para o almoço, porque tenho que ir para outra escola que também não é perto. Então prefiro não ir até minha casa, eu preparo algo e sempre levo para almoçar na escola mesmo, peço as meninas da cozinha para esquentar a comida para mim. Não tenho vergonha, pois já economizo uma quantia boa levando de casa. Então almoço e vou para outra escola, aonde chego cinco para uma da tarde (12hs55min). Descansar da caminhada não da, pois a aula já começa uma hora (13hs00min). Assim, chego cansada, muita das vezes ofegante, mas tenho que trabalhar normal. Quando meu marido tem folga na empresa, ele me ajuda, me busca e me leva até a outra escola, aí sim eu vou em casa, mas isso é muito raro. Geralmente para ir embora meu marido me busca, chego então por volta das seis horas (18hs00min). Chegando, vou preparar a janta, organizar algumas coisinhas, tomo banho e depois, o estudo e dedicação com o curso são sagrados. Intercalo assim: dois dias três dias estudo para a seleção do mestrado que quero fazer e vou fazer e o resto da semana me dedico ao curso GDE. Não descanso nos finais de semana não, a rotina é de estudos também. (Linda)

Eu acordo muito cedo, por volta das quinze para seis (05hs45min). Lavo o rosto, vou à padaria e compro o lanche. Chego, organizo tudo para minha mãe, que já é de idade, e meu filho. A primeira escola é perto de minha casa. Então eu vou e leciono de manhã a matéria de Redação, na escola particular. Entro em todas as turmas, mas aqui não são todos os dias, tenho três dias que fico em casa de manhã. Depois de tarde, eu tenho que ir de ônibus para a outra cidade, aí já é mais puxado, são mais aulas. Fico até umas seis horas da tarde, que é hora que o ônibus traz a gente. O almoço, quando eu estou de manhã na escola, faço apenas um lanchinho, porque fica apertado, agora, quando estou em casa eu faço o almoço e depois vou. Quando chego tenho mais outra rotina: organizo tudo, tudo mesmo. Minha mãe já não consegue me ajudar, então sou eu. Depois de tudo arrumado, vou tentar estudar um pouco. Vou ser sincera com você, tem dias que não consigo não, estou muito cansada. Cansaço físico e mental sabe. Quando é assim, dou um jeito de estudar nas minhas folgas de manhã, mesmo que para isso minha casa fique desorganizada, mas é preciso, se não eu não concluo o curso GDE. (Juçara)

A minha rotina na escola é durante a manhã e de noite. Bom, de manhã acordo cedo quando tenho aulas no primeiro horário, e um pouquinho mais tarde, tipo umas oito horas (08hs00min) quando é no terceiro horário. São quatro dias na semana, três no primeiro horário e um no terceiro. No dia de folga, de manhã, então trabalho em casa, dou aulas particulares de Geografia e outras disciplinas também. Gosto disso sabe, e ainda ajuda a complementar minha renda porque o salário que o Estado e o município nos paga é uma piada. Já as minhas tardes são reservadas e divididas entre arrumação da minha casa, estudos, GDE, planejamento e mais aulas particulares, vou intercalando tudo durante a semana para dar certo. Quando é por volta das cinco e meia (17hs30min) vou organizar a janta para o marido, porque ele não faz, sou eu que tenho que arrumar. Organizo e vou tomar banho para ir trabalhar de noite. Se eu fugir dessa rotina, atrapalha tudo, não consigo fazer nada. Meu tempo é bem controlado, não da para inventar muita coisa não, tenho que ter disciplina para tudo dar certo. (Joana)

Você conhece aquele velho ditado “Deus ajuda a quem cedo madruga?”, pois é, eu madrugo todos os dias, afinal eu tenho meus filhos para criar, sou sozinha e faço de tudo por eles. Mas para mim não é nem um sacrifício não, eu gosto de dar aula, gosto de ser professora, o problema é que a gente trabalha muito e ganha quase nada. Pois bem, é assim, acordo cedo, faço o café, levanto meus filhos. Acompanho dois deles até a porta da sua escola e depois sigo para a minha. O outro já é maiorzinho, vai sozinho para a escola dele. Chegando à escola dou aula até onze e meia (11hs30min), isso todos os dias. Vou em casa, almoço, vejo se está tudo ok com meus filhos e deixo o mais velho cuidando dos mais novos, volto para a escola novamente onde fico até cinco e meia (17hs30min) mais ou menos. Chego em casa e tem dias que lavo roupa, outro passo, outro limpo casa e assim vai, até o horário de fazer a janta. Jantamos, arrumo a cozinha e coloco os mais novos para dormir. O mais velho sempre fica vendo televisão e eu vou estudar, fazer algum trabalho relativo à escola, porque a gente sempre traz para casa, não tem jeito. Só depois, bem mais tarde que fico livre para estudar para mim, sem ser coisas da escola, tipo o curso GDE. Aí sim que vou fazer as

atividades e tudo. Nessa hora já passa da meia noite (00hs00min), mas tem que fazer, então eu faço! (Júlia)

Analisando a fala das cursistas percebemos que a unanimidade da fragmentação do tempo, rotinas diárias em seu espaço de reprodução resultante de uma vida cerceada pelo capital, produz o que estamos entendendo aqui como o tempo da rotina, ou seja, da repetição no cotidiano. Essa ideia fica clara quando as entrevistadas apontam que se fugirem do que foi premeditadamente pensando, todas as atividades programadas para aquele dia não funcionam. São tantas demandas a serem cumpridas, que se torna muitas vezes inimaginável de serem realizadas durante as 24 horas diárias. Sobre esse contexto Martins (2008) coloca que todas essas contradições “fazem saltar fora o momento da criação e de anúncio da História – o tempo do possível. E que justamente por se manifestar na vida cotidiana, parece impossível”. Assim, para o autor “é esse anúncio que revela ao homem comum, na vida cotidiana, que é na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível” (MARTINS, 2008, p. 57).

Por tudo que nos foi relatado, entendemos a existência de uma inter-relação entre sociedade e espaço, pois a produção e reprodução da vida cotidiana não deixam de se efetivar enquanto produção de sua humanidade. Acrescentemos também o fato de que tal produção e reprodução ocorrem de forma distinta para cada indivíduo, uma vez que persiste a produção social capitalista que se reproduz de forma desigual. Assim, enquanto Linda leva o almoço para a escola, contribuindo para economia mensal de seu salário, teremos Joana, que, nos dias em que não leciona de manhã e durante o período da tarde que está na sua casa, presta serviços como professora particular. Dessa maneira a “unidade espaço-sociedade traz implícita uma desigualdade que se materializa através da divisão do trabalho entre ‘parcelas’ do espaço e em cada uma delas” (CARLOS, 1994, p.26).

Conectando os retratos do espaço-tempo da vida cotidiana do/as cursistas GDE à compreensão que este/as fazem sobre o percalço da precariedade do trabalho docente concomitante à manutenção no curso GDE, discutiremos no item 2.3 como ele/as lidaram com essa problemática. Queremos entender suas concepções com relação à consciência (ou não) da dialética emancipação versus precarização, pois é a partir dessa compreensão dos processos sociais participativos de tomada de decisão, e acrescentamos, no espaço, é que os indivíduos ultrapassam os limites das práticas repetitivas e desenvolvem práticas inventivas e libertadoras. (Lefebvre, 1991)

3.3 Trabalho docente *versus* formação continuada: a percepção dos/as cursistas GDE

Neste tópico pretendemos verificar, a partir das entrevistas realizadas, de que modo ocorre à formação continuada do ponto de vista dos/as cursistas GDE e, em seguida, como ele/as articulam o espaço-tempo de formação com o trabalho docente. A superação das dificuldades para se manter no curso GDE, concomitante à jornada de trabalho nas escolas, bem como atividades do espaço reprodutivo, mostram o quanto o/as entrevistado/as vivem entre o fogo cruzado “formação = emancipação x precarização”. Selecionamos três depoimentos que retrata sobremaneira esse contexto.

Eu não tenho folga na minha escola não! Mas na outra escola, na alfabetização, na escola comum, eu tenho o período da Educação Física, a professora vem e tira os alunos da sala e eu tenho na sexta-feira um momento de estudo. Mas esse estudo acaba sendo para realizar uma atividade atrasada ou alguma demanda para o outro dia, assim, cortar alguma tarefinha, montar, coisas desse tipo. Quando eu chego em casa, nesse tempo, eu gosto de dedicar a outra parte minha que é a parte do estudar, isso é, depois de fazer tudo o que trouxe da escola e que não deu tempo de fazer por lá. Quando eu casei, eu tive minhas filhas aí eu parei no tempo. Fiquei cuidando dessas meninas, aí depois de uns doze anos mais ou menos é que eu voltei à atividade tanto de trabalho, de escola, então assim, eu estou correndo atrás do tempo perdido. E aí, eu trabalho, consegui essa formação em Pedagogia. Tô fazendo essa pós-graduação, faço outra paralela. Então quando chego em casa, depois dos afazeres domésticos e tarefas da escola, eu me dedico ao GDE e a outra que eu faço Psicopedagogia Clínica e Institucional. Toda quinta-feira é presente, eu vou no curso de Psicopedagogia e o GDE por ser online é o tempo todo é bem puxado, bastante tempo. É um estudo mesmo. Eu considero que das onze e meia (23hs30min) as duas da madrugada (02hs00min) eu estou na escola, e assim vou me qualificando, é importante ter os certificados. Ainda bem que o curso GDE é na modalidade EaD, isso me ajuda demais, pois só assim consigo fazer as duas pós. Olha que maravilha, eu estudo e faço todas as atividades em casa! (Maria)

Eu sou tão envolvido com a necessidade de estar aperfeiçoando, isso pra mim é o mais importante. Às vezes a gente vai conversar com alguns professores da rede pública que estão fazendo a especialização e fazem justamente e exclusivamente por causa da gratificação, esse não é o meu caso sabe! Talvez é porque eu não tenha esse pensamento eu não me sinto desmotivado, eu quero me aperfeiçoar mais, eu quero fazer minha pós, eu quero dar aula em curso superior, por isso minha preocupação e meu foco esteja para o outro lado. Mas confesso que é muito difícil conciliar, tem que ter força de vontade. Veja bem, eu trabalho praticamente o dia todo e considero que todos os dias tenho que sentar e me dedicar ao GDE. Mas é complicada essa dedicação total, porque tem tudo aquilo que já te falei, minha rotina quando chego em casa é preparar alguma coisa para o trabalho, corrigir alguma coisa dos alunos, preparar aula e sempre organizando alguma coisa da especialização, ah, e trabalhando em algum polo, com aluno especial em alguma pós-graduação, dou essa assistência voluntária também! Então, conciliar se torna penoso, o dia teria que ter mais horas ou eu teria que trabalhar menos para poder conciliar com qualidade. E como não posso trabalhar menos e nem tão pouco o dia terá mais horas (risos), vou levando da melhor forma possível, fazendo de tudo para realizar um bom curso, mesmo nessas condições. Mas é interessante o quanto tenho me transformado enquanto humano mesmo com essa pós-

graduação em GDE. Minha visão de mundo é outra, construí e ainda estou construindo outros valores! E isso, não há dificuldade que pague! (Antônio)

Nessa rotina de trabalho, manhã e noite somam-se um total de 60 horas semanais. Porque o período da manhã, eu recebo por trinta (30) horas e o período da noite também por trinta (30). Então de segunda a sexta dá um total de sessenta (60) horas. Não tenho folga semanal não. Então, nessa questão da rotina, de conciliar tudo é que eu acho mais difícil, planejar essas atividades. Eu saio de casa cinco e meia (17h30min), vou para o ponto de ônibus, pego o ônibus e vou para outra cidade. Então chego à escola sete horas (19h00min), aí trabalho até dez e quinze (22h15min). O ônibus chega para pegar a gente já dez e quarenta (22h40min), ficamos esperando. Eu chego em casa meia noite (00h00min). Quando eu estou estudando, porque sempre estou fazendo algum curso, esse é o horário em que eu leio e estudo. Durmo mesmo mais ou menos uma hora (1h00min), uma e meia (1h30min). Então assim, eu durmo uma e meia (1h30min) e acordo cinco e quarenta (5h40min). Não dá para você dormir de dia e ter um tempo de descanso. No final de semana é que você aproveita para organizar as atividades da casa, faxina em geral, você aproveita pra organizar as atividades da escola que ficam acumuladas também, porque mesmo tendo o período da tarde, não consigo fazer tudo. Não tem como, você não consegue manter tudo arrumado o tempo todo. É muito corrido! É puxado! É um ritmo que você caminha de forma que você não pode perder tempo, você pode perceber que durante o dia é rotina toda cronometrada, então é assim, uma hora pra isso, uma hora para aquilo, quinze minutos pra isso, quinze minutos para fazer aquilo. O que não pode é sair do ritmo, pois caso contrário você não consegue dar conta de tudo. Mas quando eu penso na minha formação, no conhecimento adquirido, procuro não lamentar pela outra face, ou seja, a da exploração a que sou submetida. Enfim, entendo que sempre será precário, fazendo ou não minhas pós. Então para que só precarizar? Vamos emancipar também né, nós, educadores, temos esse direito! (risos) Vou terminar essa pós do GDE e ainda tenho que terminar o mestrado que estou fazendo. E assim continuo, precarizada sim, entendo, mas alienada não, emancipação sempre! (risos) (Joice)

O poder avassalador da idéia de que é preciso se qualificar continuamente para conseguir uma melhor posição no espaço social, ou seja, no espaço do mercado de trabalho, fica clara durante os depoimentos que foram mostrados na pesquisa. Entretanto, conseguimos vislumbrar algumas opiniões diferenciadas: Maria, por exemplo, fala da dificuldade em conciliar seus cursos de pós-graduação e a rotina de seu espaço-tempo da vida cotidiana. Porém, em nenhum momento percebemos que a cursista possui clareza da precarização no que diz respeito a abdicar das suas horas de descanso (sono) para poder realizar o curso, pelo contrário, ela se vê satisfeita pelo fato de poder cursá-lo na modalidade EaD.

Apesar da motivação que Maria apresenta, entendemos que a concepção que ela estabelece com o curso é meramente funcionalista, ou seja, obter os seus certificados (título de especialista) e, quem sabe, uma melhor posição no mercado através deles. Mais que uma relação com o conhecimento transmitido pelos cursos, tanto o GDE como o de Psicopedagogia, a cursista possui a percepção de que quem não tem tais diplomas tende a não conseguir emprego no futuro. Nesse sentido, a fala de Maria é esperada

quando levamos em consideração o sacrifício despendido para conciliar seu trabalho, atividades no espaço da reprodução da vida, ou seja, seu lar, e os cursos de pós-graduação. Assim, entende-se que as pessoas tendem a investir quantidades desmedidas de esforço, e abdicação de algo que lhes causa prazer, nas coisas que valorizam e veem utilidade futura.

O caso de Antônio é completamente oposto ao de Maria. Mesmo pensando no futuro, numa melhor posição social, quando fala no seu objetivo de lecionar no ensino superior, ainda assim reconhece a precarização que enfrenta para realizar seu curso de formação continuada. Quando o cursista coloca “*vou levando da melhor forma possível, fazendo de tudo para realizar um bom curso, mesmo nessas condições*”, verificamos sua consciência das dificuldades e desafios frente à realidade que está posta para ele. Sobre o caso específico de Antônio temos pensado na perspectiva apontada por Carlos (1994), quando coloca que o homem enquanto “criador e produto da sociedade, sua vida individual é a vida genérica, que se produz na práxis humana compreendida no processo de transformação de si próprio” (CARLOS, 1994, p.21).

Nesse sentido, é nítida a transformação pela qual Antônio tem experienciado. Novos valores, novas visões de mundo, ou seja, uma formação consciente, pois consegue perceber tais mudanças em sua vida, construindo, assim, sua “própria realidade humana”. O entendimento sobre o processo de “constituição da humanidade do homem” passa por refletir acerca da superação do que Carlos (1994) tem chamado de “coisificação das relações sociais que ocorrem no processo produtivo”. A autora entende que o ato de coisificar as relações sociais desumaniza, bem como, também, desvaloriza o homem, atribuindo relevância apenas ao objeto criado. Temos compreendido que o cursista tem conseguido fazer o exercício da desumanização-humanização, uma vez que o curso GDE transformou sua maneira de ler as contradições da vida, transformando sua prática cotidiana. (Carlos, 1994, p. 260 – 261)

Joice é bastante explícita em suas colocações. Fala com propriedade sobre o obstáculo da precarização concomitante ao processo de emancipação que a formação continuada pode proporcionar. A observação alia-se, também, ao interesse da cursista em adquirir conhecimento, de modo que passa a questionar a realidade e a ordem imposta. Mesmo que sozinha não se efetive em instrumento concreto de transformação social, consegue problematizar através da clareza e consciência que possui sobre seus direitos.

Serão antes os homens que, desenvolvendo a sua produção material e suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (ENGELS; MARX, 2007, p.26)

Através da consciência surge a possibilidade de superação da alienação. Nesse sentido, entendemos que a cursista torna-se agente de suas escolhas. O conhecimento adquirido no curso GDE se configura numa atividade humanizadora, pois se constitui em base política de reforma na realidade. Assim, entendemos que Joice tem conectado o processo de conscientização à práxis, munindo-a de diálogo crítico e democrático. Ponderando os depoimentos que foram trazidos para a pesquisa percebemos que a conexão entre trabalho e formação continuada é concebida de modo diferente para o/as cursistas. Enquanto para uns significa maior probabilidade de inserção no mercado de trabalho, para outros assume importância significativa no trato da amplitude do conhecimento, da emancipação.

Cabe ressaltar, aqui, que para além das entrevistas com os/as nove cursistas, também realizamos a aplicação de questionários. Neste, foram elaboradas 31 questões que, associando a alguns dados, foi-nos possível identificar a realidade dos/as cursistas GDE, não se esquecendo que as perguntas foram direcionadas à questão do trabalho docente e formação continuada (alguns dados já disponibilizados ao longo desse trabalho). O objetivo é entender como alguns/as cursistas concebem a formação continuada, identificando os motivos que os/as levaram a este tipo de formação.

O gráfico 04 mostra que 36% dos/as entrevistados/as buscam a formação continuada porque entendem ser esta uma maneira de se qualificarem profissionalmente, remetendo a discussão da possibilidade de mais chances para a permanência no mercado de trabalho e possibilidade de emprego, argumentação que já criticamos no decorrer do trabalho. Observamos que este dado, somado aos da atualização profissional, chegam a 41% dos professores/as que buscam a formação continuada como caminho para melhorias salariais (outros 2%) e qualificação para o mercado de trabalho.

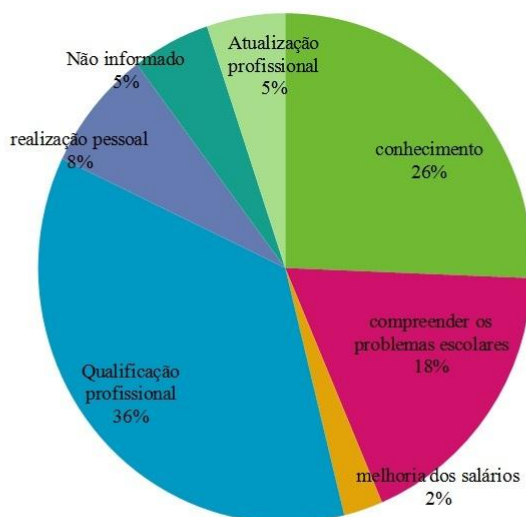


Gráfico 04: Fatores que se referem à busca da formação continuada pelos/as cursistas GDE.
Fonte: Pesquisa de campo, mar./2012
Org.: SANTOS, J. (2012)

Joice certamente é uma das cursistas que faz parte dos 26% que optaram pela formação contínua como forma de ampliar seus conhecimentos. Entendemos que os/as professores/as interessados em compreender os problemas escolares somam-se aos que buscam a formação continuada como caminho para a emancipação, professore/as comprometidos/as com o projeto transformador na educação. Ao longo do curso foram vários os depoimentos sobre a importância do curso GDE para uma revisão de valores e uma compreensão maior sobre o trato de questões como gênero, diversidade, sexualidade, raça em sua prática cotidiana.

Desta forma percebemos que a formação continuada, enquanto estratégia de programação da educação pela classe dominante, apresenta, também, o que não foi cooptado, o que escapa, o desejo. Desta forma, as duas dimensões da formação continuada realizam-se na vida cotidiana dos/as professores/as, abrindo a possibilidade para a construção de outro projeto para a educação, mesmo diante de uma ideologia perversa, hoje, em curso.

A busca pela formação e qualificação profissional apresenta-se, também, como uma forma de precarização. Nos depoimentos observamos como a necessidade produzida da atualização do conhecimento impõe uma rotina de estudos que se amplia na vida cotidiana, alcançando o tempo do não trabalho, do lazer, da família, do descanso. Para a mulher é mais difícil, pois há o trabalho doméstico que ainda é de responsabilidade de grande parte destas trabalhadoras, ampliando a sua jornada de trabalho.

Na pesquisa também discutimos a respeito do tempo de trabalho realizado na escola, pois entendemos que a alta carga de trabalho em sala compromete as ações de qualificação e a busca do conhecimento. As narrativas apresentadas e os depoimentos do AVA mostram bem esta realidade, com relatos de como a necessidade de uma carga horária mais alta compromete o tempo de descanso e lazer dos/as cursistas. Em outra pesquisa realizada pelo grupo Dialogus - A precarização e a feminização do trabalho docente em Goiás /CNPQ/CAPES/UFG (em andamento) - alguns dados mostram que em Catalão, por exemplo, a maioria das professoras entrevistadas trabalha mais de quarenta horas por semana e em mais de uma escola.

Os dados da nossa pesquisa também confirmam esta realidade em outras cidades onde foi realizado o curso GDE. Entre estes/as professores/as a transferência do tempo de descanso e lazer para o trabalho aumenta e o tempo dedicado aos estudos é menor, como observamos em enquete realizada no AVA do curso GDE¹⁵. As dificuldades narradas por alguns/as para a realização do Curso nos mostram como a formação continuada exerce a sua precarização, aumentando a carga de tarefas e diminuindo o tempo “livre”.

Trabalho 40 horas semanais, estudo cerca de 10h por semana. Na verdade tenho tempo para estudar de verdade nos fins de semana. Estudamos precariamente, gostaria muito de poder me dedicar mais aos estudos e realizar as atividades com mais tranquilidade. A saída para essa crise acredito ser a diminuição da carga horária, dedicação exclusiva e aumento salarial. Os conteúdos a serem trabalhados deveriam diminuir e as salas deveriam comportar no máximo 25 alunos, seria perfeito. (Cursista GDE, polo Catalão, 2012)

Trabalho mais de 40 horas semanais. Trabalho em regência de sala no município e no Estado. Estudo de madrugada e nos finais de semana. Gostaria de ter mais tempo para me dedicar aos estudos para aperfeiçoar meus conhecimentos, mas a falta de tempo, o cansaço atrapalha nosso rendimento pessoal. (Cursista GDE, polo Catalão, 2012)

Sou professora em dois municípios com carga horária de 60 h semanais, mais estudos, mais filhos, mais trabalho doméstico, etc... Não me recordo de quantas madrugadas já me dediquei estudando... seja para a realização de um sonho pessoal, quanto para o aprimoramento da minha atuação profissional. Nesse caso percebo uma dúbia situação, pois se por um lado a realidade na sala de aula nos exige capacitação, e o estatuto do magistério prevê aumento salarial para uma certa quantidade de cursos concluídos, por outro lado, ambos os municípios nunca me liberam horas de trabalho para a qualificação...Isso sempre foi retirado das minhas noites de descanso e das minhas horas de lazer...de convívio com a família. (Cursista GDE, polo Catalão, 2012)

Trabalho 40 horas semanais, estudo nos meu horário de almoço 1h30min, e pelo menos 2 horas todos os dias à noite e no fim de semana que tenho maior disponibilidade. Minhas

¹⁵ Enquete realizada na disciplina de Metodologia do Ensino Superior – Fórum: problemas e perspectivas da Universidade.

horas de estudo não chega nem perto das horas de trabalho. (Cursista GDE, polo Morrinhos, 2012)

Tenho carga horária de 60 horas semanais, 9 disciplinas diferentes, e 40 diários de classe. O que quase me enlouquece. Trabalho 7 dias por semana, sempre levando trabalhos para casa, nos intervalos, enquanto os alunos faziam suas tarefas, o que acho extremamente errado um professor fazer, porém, sem alternativas, acabei também adotando essa prática que não acho correta. Não tenho tempo para casa, pra minha filha e para meu lazer, hobbies e estudos. (Cursista GDE, polo Morrinhos, 2012)

A respeito da enquete, trabalho 60 horas/aulas semanais, sendo 42 horas/aulas em sala de aula e as 18 horas/aulas restantes, horas atividades, fora de sala de aula, são destinadas ao processo pedagógico de preparação/planejamento das aulas, preenchimento de diários, estudo, correção de trabalhos/provas, pesquisa na internet e fontes bibliográficas, organização dos materiais pedagógicos, dentre outros. Meus momentos de estudo são realizados aos finais de semana. (Cursista GDE, polo Morrinhos, 2012)

Trabalho 60 horas semanais e estudo de 3 a 5 horas por semana, acho está quantidade de horas pouco mas devidos também as responsabilidades caseiras o estudo fica a desejar. (Cursista GDE, polo Inhumas, 2012)

Eu trabalho 30 horas por semana, meu período de trabalho é vespertino, porém pego várias aulas no matutino na semana, tem semanas que varia de 40 a 50 horas. Eu estudo por semana umas 8 a 10 horas, no momento apenas o material do GDE e leio a revista Nova Escola todo mês porque tenho assinatura da mesma. (Cursista GDE, polo Inhumas, 2012)

Minha carga horária é de 70 horas semanais. Considerando o curso GDE e outros, estudo aproximadamente, em média, entre 8 e 10 horas, o que é muito pouco. Infelizmente, com tantas demandas só consigo estudar esse quantitativo de horas, às vezes, nem essas! (Cursista GDE, polo Inhumas, 2012)

Olha na minha atual função trabalho mais de 60 horas semanal, uma vez que trago muito trabalho pra casa. Minha função é gestora de uma escola e, assim, aos finais de semana sempre tem compromissos que temos que cumprir, pois a escola fica sob nossa responsabilidade. Trabalhava por 40 horas mais gratificação, mas infelizmente tinha que estar na escola nos três turnos pois o Estado exige exclusividade. Tempo para leitura? Mal dá para ler as correspondências que chegam à escola! Imagine leituras de livros ou artigos relacionados à profissão? É tudo muito corrido, afinal como profissional e mulher tenho outras funções sou mãe, esposa, avó, filha, irmã, etc.. O que fazer? Se virar nos 30 é o jeito. (Cursista GDE, polo Itumbiara, 2012)

Trabalho “apenas” 60 horas semanal e isto é até uma ofensa com a minha pessoa e também com o meu diploma, pois estou lembrando das vezes que é preciso trazer trabalho para casa. Seria isso hora extra? Talvez, quem sabe! Mas se é, ainda não as recebi. Sempre trago provas e trabalhos para serem corrigidos em casa as vezes passo todo final de semana corrigindo ou elaborando aulas. Sou criticada pelo excesso de trabalho, pois sempre me esqueço que além de professora sou cidadã, sou filha, sou esposa, sou mulher, sou mãe e sou eu pedindo descanso, pedindo uma trégua da correria da semana. (Cursista GDE, polo Itumbiara, 2012)

Nem precisa contar com a carga horária fora do colégio. Nós professores que trabalhamos com carga horária superior a 40 horas, muitas vezes trabalhamos 12 horas/aula por dia, ou seja, isto dá, no mínimo, 11 horas de trabalho por dia. Aliado a isto, temos o problema do nosso horário de almoço, os quais que muitas escolas fazem questão de reduzi-lo ao máximo possível, ou até mesmo tentam eliminá-lo, como se o professor fosse uma máquina ligada no automático. Sobra tempo para estudar? Quase nunca! (Cursista GDE, polo Itumbiara, 2012)

Reafirmando essa realidade e mediante as respostas dos/as demais cursistas, encontramos, no gráfico 05, dados significativos, 62% possuem uma carga horária de até 40 horas semanais. É importante lembrar que 20% da carga horária são destinados ao planejamento, que pode ser realizado em casa ou na escola. No entanto, a maioria dos/as entrevistados/as afirma que não é o suficiente, o que provoca um alargamento do espaço-tempo do trabalho ao espaço privado.

Ainda sobre o quantitativo de horas, observamos que 42% dos entrevistados trabalham mais de quarenta horas, o que significa trabalhar em mais de uma escola e, em alguns casos, os três turnos (manhã, tarde e noite) em sala de aula. Entendemos, também, que essa extensa carga horária de trabalho semanal prejudica sobremaneira o aproveitamento do/a cursista para realizar suas atividades da especialização, uma vez que já exausto de toda uma jornada longa de trabalho, ainda tem que se esforçar, tanto fisicamente, como mentalmente, para poder corresponder às exigências que o curso lhe cobra.

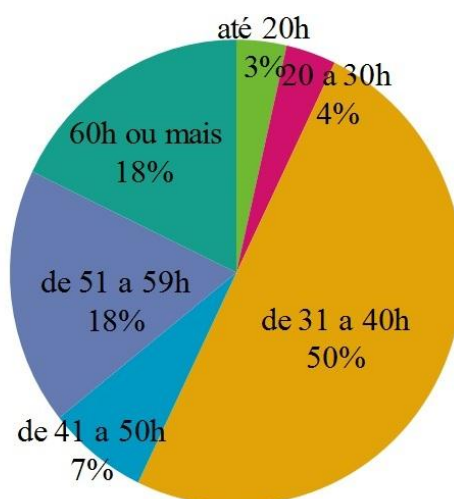


Gráfico 05: Horas de trabalho semanais realizadas pelos/as cursistas GDE.

Fonte: Pesquisa de campo, mar./2012

Org.: SANTOS, J. (2012)

Associada à questão das horas de trabalho semanais, pesquisamos sobre a ocorrência dos momentos de descanso durante a jornada de trabalho e cruzamos os dados com o tempo de descanso e lazer que está no AVA. Os dados que obtivemos foram de que 61% dos/as cursistas não possuem esse momento, nem mesmo durante o intervalo do recreio, pois em conversas informais afirmaram que, nesse tempo, ficavam por conta de resolver os problemas que iam surgindo durante as aulas: acompanhamento de aluno/a à coordenação, fechamento de elaboração das atividades que seriam

realizadas na aula seguinte, correções de trabalho, preenchimento de diários de classe, enfim, às vezes não lhes sobram tempo para fazer uma refeição com tranquilidade.

Os outros/as 39% que desfrutavam desse momento de descanso, relataram que ficam na sala dos/as professores/as e que o tempo é suficiente apenas para realizar o lanche. Alguns/as disseram que nos seus horários vagos, entre uma aula e outra, sempre aproveitam para corrigir alguma avaliação e/ou atividade, pesquisar em outras fontes (livros) disponibilizadas na biblioteca da escola, enfim, utilizam desse rápido momento para estarem realizando atividades relacionadas ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

O que constatamos foi que a sobrecarga está relacionada a um conjunto de elementos de naturezas diferentes, a atividades realizadas em espaços diferentes, lembrando que alguns/as professores/as lecionam em mais de uma escola, tendo que se deslocar, às vezes, até para outra cidade, o que também compromete o tempo do não trabalho.

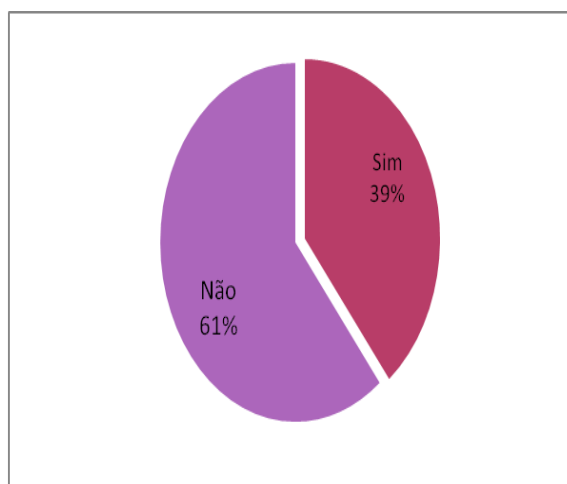


Gráfico 06: Momentos de descanso durante a jornada de trabalho
Fonte: Pesquisa de campo, mar./2012
Org.: SANTOS, J. (2012)

As folgas semanais são outro ponto que aparece entre as perguntas que compunham o questionário elaborado. O gráfico 07 nos mostra que a grande maioria dos/as cursistas, um total de 43% afirmam que possuem apenas duas folgas durante a semana e, 36% relatam que não possuem nenhum dia de folga durante toda a semana. Entendemos, assim, que o/a docente trabalha num contexto “fragmentado, sabe somente, às vezes, o que ensina, não participa do processo de construção do saber, é alheio a essa construção” (OLIVEIRA, 2009, p. 1132), uma vez que não possui tempo

para buscar outras fontes de conhecimento e, quando existe essa possibilidade, é prejudicado diante das inúmeras demandas que o trabalho docente o faz assumir.

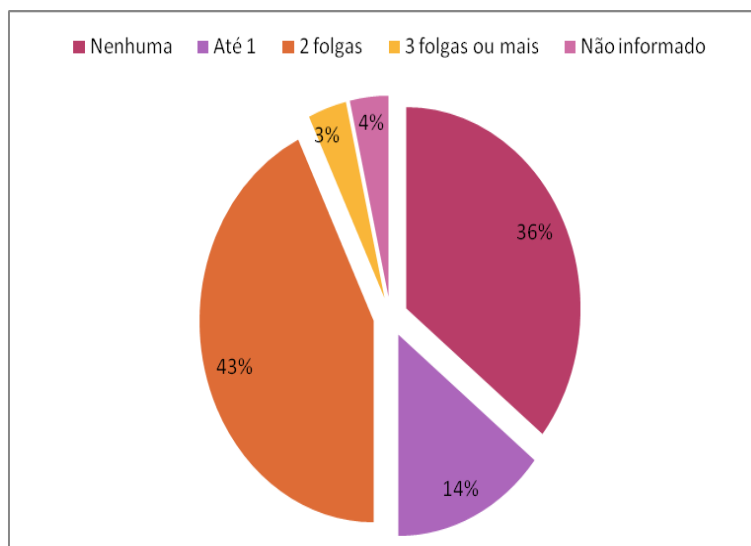


Gráfico 07: Folgas semanais cursistas GDE
Fonte: Pesquisa de campo, mar./2012
Org.: SANTOS, J. (2012)

O fator “elasticidade do trabalho” (LESSARD; TARDIF, 2011), ou seja, as atividades escolares que são levadas pelos/as professores/as para serem realizadas em casa, precarizando o espaço-tempo da vida cotidiana, aparecem como obstáculo para o descanso e/ou até mesmo o tempo que poderia ser destinado aos estudos, ao lazer, a práticas esportivas, etc. O gráfico 08 identifica que 49% dos/as cursistas entrevistados/as dedicam mais de três horas em seus finais de semana para estarem realizando trabalhos extraclases.

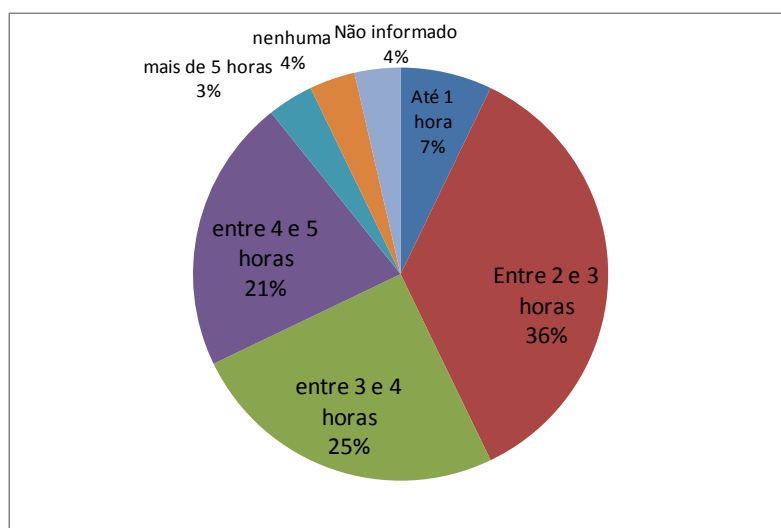


Gráfico 08: Atividades escolares realizadas nos finais de semana.
Fonte: Pesquisa de campo, mar./2012. **Org.:** SANTOS, J. (2012)

Estes dados nos levam a pensar em como está a qualidade de vida destes/as cursistas. O stress, o cansaço e o desânimo sempre estiveram nos depoimentos contidos no AVA e em nossas conversas com estes/as cursistas, com relatos de indisposições e afastamentos por motivo de doenças e ao sedentarismo, pois o pouco tempo que resta é dedicado, na maioria das vezes, aos trabalhos domésticos e ao convívio e cuidados com a família.

Mesmo com pouco tempo disponível para a realização da formação continuada, os dados mostram que o nível de escolaridade é alto. O gráfico 09 mostra que a grande maioria dos/as entrevistados/as já possui algum tipo de pós-graduação: 79% têm especialização além da pós-graduação em GDE, outros 7% já fizeram mestrado e também se inserem na estimativa dos 79% que possuem especialização. 14% afirmam não ter nenhum curso de pós-graduação, o que é uma estimativa passageira, tendo em vista que os dados foram coletados no dia da defesa de conclusão dos trabalhos, afirmando sua pré-disposição para dar sequência a outro curso de pós-graduação após concluírem o curso GDE. Entendemos, dessa forma, que todos/as os/as cursistas estão na busca ininterrupta por uma formação contínua, pelos motivos já elencados.

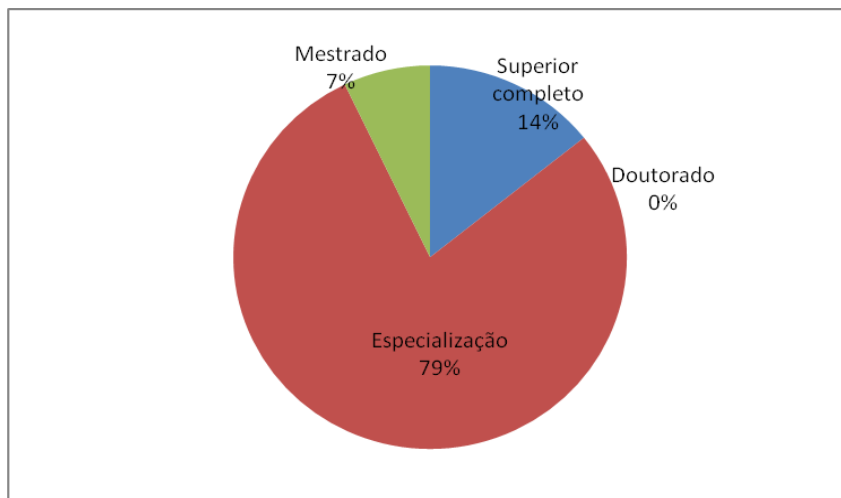


Gráfico 09: Nível de Formação.

Fonte: Pesquisa de campo, mar./2012

Org.: SANTOS, J. (2012)

Podemos concluir, então, que a formação continuada invade a vida cotidiana destes/as cursistas e tem mais uma parcela do tempo livre utilizada para interesses estranhos, da ordem distante; aparece como uma necessidade produzida por um projeto de educação classista, impondo ao/a trabalhador/a mais uma atribuição a se realizar em um espaço-tempo que poderia ser dedicado a outras atividades. Este fato está associado,

também, à questão salarial, como já vimos.

Com relação à questão salarial, o gráfico 10 mostra que 53% dos/as entrevistados/as recebem entre dois a três salários mínimos, com carga horária semanal de até 30 horas. Os/as professores/as que fazem 60 horas semanais ou mais, declararam receber acima de quatro salários. Estes valores são insuficientes para um bom exercício da profissão de professor/a que exige altos investimentos em formação continuada, em aprendizado constante e para uma vida com mais conforto e menos sacrifícios. Durante conversas com os/as cursistas constatamos, também, que a rede privada de ensino paga menos aos professores/as que a escola pública, por cargas horárias iguais. Esta realidade é observada nos ensinos infantil e fundamental, uma vez que o ensino médio tem uma remuneração bem melhor. No entanto, as cobranças no sistema privado são maiores, inclusive, em relação à qualificação profissional.

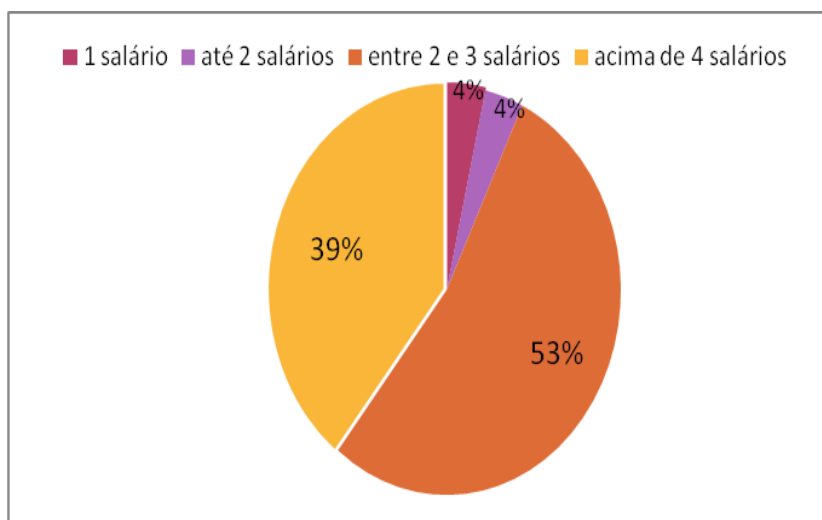


Gráfico 10: Renda mensal.

Fonte: Pesquisa de campo, mar./2012

Org.: SANTOS, J. (2012)

Com salários baixos, é grande o percentual de professores/as que exercem outra atividade com o objetivo de aumentar suas fontes de recursos, como nos mostra o gráfico 11, em que 46% dos entrevistados/as afirmaram exercer outras atividades para complementar as despesas mensais. Entendemos ser um valor expressivo, pois, para além do trabalho docente e as atividades realizadas no espaço reprodutivo, ou seja, no lar, ainda se ocupam com outros afazeres, sejam esses o artesanato, aulas particulares, venda de salgados, venda de produtos para beleza (cosméticos), entre outros.

Entendemos que o cenário da defasagem salarial do trabalho docente leva muitos/as profissionais a buscarem outro tipo de complementação em seus salários. Esta

é outra dimensão da precarização. Muitas vezes, e dependendo de qual atividade seja desenvolvida, vários/as cursistas afirmam que esta se torna mais rentável do que a atividade de professor/a, o que aumenta ainda mais a desvalorização da carreira, pois não há estímulos ao crescimento profissional.

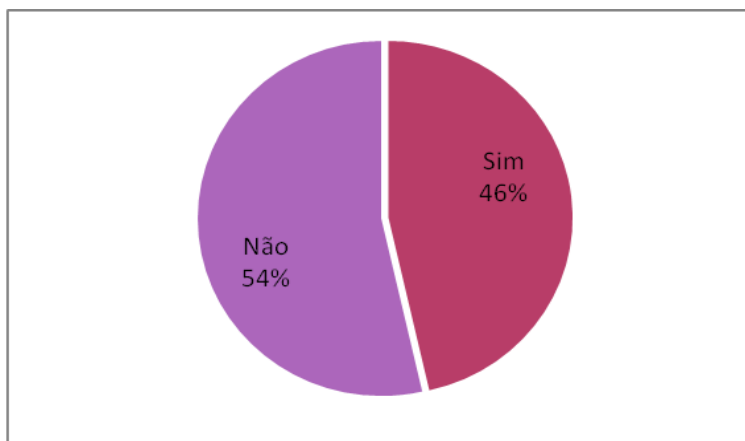


Gráfico 11: Outras fontes de renda.
Fonte: Pesquisa de campo, mar./2012
Org.: SANTOS, J. (2012)

Estes números nos revelam que há a construção de estratégias de sobrevivência que demonstram uma luta constante para sobreviver em condições tão precarizadas de trabalho, mesmo que para isso a sua vida cotidiana seja, também, ainda mais precarizada, assim como o mundo do trabalho (Certau, 1994). Nos relatos, observamos outras estratégias como a lida com o tempo, com os filhos, com o trabalho doméstico, sempre procurando “organizar”, sistematizar, ao máximo, estas outras tarefas para conseguir realizá-las.

Mas o que mais fica de emancipação? A procura pela formação continuada como instrumento de conhecimento e para melhorar o trabalho docente, relatados em vários momentos. Os depoimentos dos/as cursistas sobre o papel do curso GDE em suas práticas, na mudança de valores, na construção de uma visão menos heteronormativa, enfim mudanças na vida. É claro que este objetivo do curso não alcançou todos/as os cursistas, mas alguns conseguiram entender e praticar os ensinamentos, por mais difícil que tenha sido o percurso. Um dos depoimentos que mais nos faz acreditar neste objetivo alcançado é o que se segue.

Falar deste curso GDE é muito fácil, só não seria fácil a falta dele. Para mim virou um "vício" e ainda ontem pensei como "vai ser ruim quando este curso acabar?", acho que é primeira vez na minha vida, enquanto aluno, que vou sentir falta "da escola". Este curso está sendo tão importante para mim, quando o ato de respirar, pois o mesmo me despertou a vontade "morta" e traumática de estudar. Tanto até que decidi fazer o mestrado. Este curso

me mostrou que existe vida querendo viver em outras pessoas e que eu posso contribuir para uma vida mais digna, mais justa para essas pessoas que foram tiradas sua vez e sua voz. Fez-me compreender melhor como se processa as relações no capital e abriu um leque de questionamentos na minha cabeça, que me "sacolejou" de todas as formas, me despertando e mostrando que existe sim a possibilidade de construirmos um mundo melhor com mais dignidade para todos e todas. Este curso conseguiu me mostrar que eu sou gente, que eu tenho capacidade, que eu não preciso me envergonhar de ser o que eu sou, e me deu forças gigantescas para poder dizer com corpo e alma lavada que eu sou homossexual, pois mesmo sendo assumido, era uma identidade que variava e as vezes camuflava como "camaleão". E hoje não, sou homossexual e posso "gritar" que sou onde eu estiver, quer seja na sala de aula, quer seja na feira, no hospital, nas praças, ou onde eu estiver. Hoje tenho compreensão do descaso para com as mulheres, para com os negros, para com os trabalhadores, me sinto "recauchutado", "plastificado" e com muitas forças e conhecimento para seguir em frente, tendo a compreensão que não é uma luta fácil, que não é uma luta justa, mas diante desses fatos eu pergunto: - Quando foi fácil, quando foi justo? Então obrigado por todo o conhecimento repassado, que não foi pouco, pela paciência, compreensão [...] Cada uma com o seu jeito "especial" de ser, com sua vontade de crescer e com um potencial intelectual sem limites. Obrigado a todas. (Cursista GDE, polo de Catalão, 2012)

Mediante todos os dados apresentados, verificamos que um curso de formação continuada necessita estabelecer uma relação com o mundo do trabalho – especialmente com o trabalho docente. Assim entendido, acrescentamos que, contemporaneamente, os cursos de formação continuada e o trabalho docente parecem participar mais do movimento de reprodução do que do movimento de transformação social. Entretanto, não se pode ignorar a possibilidade de que tanto a formação quanto o trabalho docente, pelo princípio da dialética, podem gerar elementos de ruptura com a reprodução, passando a operar mudanças não apenas no espaço das escolas, uma vez que tal contexto tende a refletir na sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a trajetória da pesquisa muitos foram os desafios! Fazer um curso de pós-graduação é sempre um momento especial em nossas vidas, em nossas carreiras. Não foi diferente para mim. Ao final desta empreitada fica a sensação de que o tempo passou rápido demais para os desafios teóricos que foram se construindo ao longo do percurso e muitos ficaram como questionamentos, dúvidas, enfim, portas abertas para próximas pesquisas.

Ao final da nossa pesquisa, entendemos que o trabalho se constitui numa atividade que irá diferenciar o homem dos demais seres, tendo em vista sua capacidade de realização em diferentes tarefas, de produzir instrumentos e transformar a Natureza. As ações do homem, por sua vez, são premeditadas e elaboradas como um objetivo a se alcançar, nos permitindo-nos a análise de que é somente pelo trabalho que se concebe a afirmação do homem como ser social que produz e reproduz o espaço geográfico. É pelo trabalho que o homem se realiza como ser criativo, que pensa, sente e faz. Portanto, se o trabalho é inerente ao ser humano, que é um ser social, o trabalho não pode deixar de figurar com total primazia na vida das pessoas. Desta forma entendemos que o trabalho é uma categoria central na análise do espaço geográfico, uma vez que é através do labor que o espaço é produzido e reproduzido.

Partindo dessa lógica, o papel do/a professor/a, enquanto intelectual reflexivo, em contraposição à precarização de seu trabalho, passa a fazer parte de debates sobre a proletarianização da categoria. Evidentemente que essas discussões estão engajadas com o momento de flexibilização das relações de trabalho. Assim, o trabalho é fragmentado para tornar-se mais produtivo e, com isso, são atribuídas diversas tarefas que outrora não pertenciam ao cotidiano do/a professor/a. Estas relações produzem um espaço marcado por relações alienadas e, ao mesmo tempo, emancipatórias, como observamos ao longo de nossa pesquisa.

Vimos que os entraves, quando se pensa o trabalho docente, decorrem da falta do reconhecimento profissional e das más condições de trabalho da categoria. É possível aludirmos um cenário degradante no que diz respeito à imagem e à organização do trabalho, que se inicia desde a insuficiência de bens culturais e materiais que subsidiam o/a docente em sua profissão (tendo em vista os baixos salários em contraposição às suas necessidades cotidianas, não restando, assim, dinheiro suficiente

para investimento na formação, entre outras coisas como a qualidade de vida, o descanso, o lazer e a qualidade do trabalho realizado), até a elasticidade desse trabalho (que ultrapassa o espaço da escola e alcança a vida cotidiana). Neste processo entendemos que a precarização do mundo do trabalho, que restringe a capacidade emancipatória, alcança a vida cotidiana, precarizando-a também, através da cooptação dos momentos de ócio, descanso e lazer.

Na obra de Lefebvre (1999), compreendemos a existência de uma ordem distante onde estão as instituições como o Estado, responsável pela elaboração de estratégias visando à programação do espaço e da vida, via políticas públicas e intervenções na produção do espaço. A formação continuada aparece como uma dessas estratégias, uma vez que a educação é programada de forma homogênea, de cima para baixo, e tem em suas leis elaboradas sem levar em conta as necessidades de alunos/as e professores/as. Esta programação elaborada na ordem distante, programa o espaço da escola e a vida cotidiana dos/as alunos/as e docentes. Seria necessário, também, elaborar estratégias de sobrevivência e enfrentamento (emancipação?) para construírem uma educação melhor para todos/as.

Analisamos a formação continuada de professores/as como sendo uma das estratégias desse momento de flexibilização que, atreladas às demandas da reestruturação produtiva do capital, subordinam os/as profissionais da educação ao seu processo de reprodução, acarretando, por sua vez, precarização nas relações de trabalho. A partir desse momento é possível presenciarmos um Estado preocupado em conduzir a educação de uma forma condizente com os preceitos e necessidades do mercado, gerando novas demandas, modificando o espaço produzido.

Essas novas demandas, que são impostas (destacamos a própria discussão de gênero nas escolas) contribuem para a precarização da vida cotidiana dos/as trabalhadores/as docentes, somando-se a notável precarização do trabalho destes e em um espaço sem as condições necessárias para o mesmo. Isso nos leva a ponderar sobre a ideologia do modo de produção capitalista que se faz presente nessas condições uma vez que, a educação, permeada por esse viés antagônico, administrada pelo Estado e por sujeitos que defendem a prática do “saber fazer”, desconsidera a heterogeneidade de realidades distintas e submete o/a trabalhador/a docente a contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs alienados/as e “preparados/as” para o mercado de trabalho.

A formação continuada irá, então, constituir-se em estratégia de flexibilização, que corrobora no sentido de formar novas habilidades para que o/a trabalhador/a possa

exercer novas funções, aumentando a seu tempo de trabalho e a sua produtividade. Portanto, para que compreendêssemos as transformações ocorridas no mundo do trabalho, especificamente, no contexto do trabalho docente, foi necessário que nos atentássemos à interpretação marxiana do processo de trabalho no capitalismo na modernidade. Nessa perspectiva, procuramos refletir sobre os moldes em que se dá a educação, entendendo o trabalho docente análogo ao processo de subordinação do trabalho ao capital.

Ao considerarmos o trabalho imbricado ao modo de produção capitalista percebemos que este tem passado por inúmeras transformações no decorrer da história. O/A trabalhador/a, nessa conjuntura, é subordinado/a ao capitalista que detém os meios de produção. O produto resultante do processo de produção é propriedade privada do capitalista, restando ao/a trabalhador/a apenas o valor pago pela sua força de trabalho. Como já apontava Marx (1975, p.147) “[...] o processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem”.

As diversas transformações que ocorreram no último século se estenderam até aos dias atuais efetivando-se em contradições marcantes entre o velho e o novo, o tradicional e o moderno. Os processos capitalistas de trabalho, as implicações na sociedade demarcadas pela inserção da técnica, bem como as inovadoras formas de articulação e organização no trabalho, repercutiram de maneira significativa e dilatada no mundo do trabalho.

A flexibilização, enquanto componente importante, nesse contexto, atingiu o setor da produção através de distintos tentáculos, seja através do sistema de terceirização, trabalho parcial, seja através de subcontratações, corroborando para o que compreendemos como a efetivação da descentralização do trabalho. Desse modo, ao pensamos no/a trabalhador/a docente inserido no processo de flexibilização, temos na qualificação/formação continuada uma tática interessante de se adaptar a fôrma e a forma dessa nova realidade.

Neste contexto, temos a propagação das tecnologias de informação, em que ressaltamos a inserção da educação como fazendo parte desse contexto uma vez que se utiliza da modalidade em EaD. Verificamos que esta se relaciona com a transformação da economia num momento marcado pela flexibilização das relações de produção, conduzindo, assim, a um paradigma técnico-econômico. Tudo isso em um contexto em que professores/as veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A EaD apresenta ainda um outro desafio: compreender a

nova relação de produção do espaço-tempo na sociedade contemporânea, um espaço-tempo que rompe formas cristalizadas, como a sala de aula e a relação professor/a – aluno/a, exigindo de nossa parte um esforço no sentido de compreender estas transformações a partir de uma leitura espacial. Neste momento da análise compreendemos que muitos são os desafios na compreensão, muitas foram às questões que ficaram sem resposta, em virtude do o limitado tempo da pesquisa, como, por exemplo, se a nossa compreensão de espaço nos permite compreender este novo momento na sua reprodução. Ou ainda, será que a escola tradicional persistirá nesta transformação tamanha? Como a EaD pode contribuir em um projeto de educação emancipatória? O que persistirá neste movimento de transformação, a escola enquanto espaço material? E o espaço virtual, que desafios metodológicos nos colocam? Enfim, questões que continuam a nos acompanhar em nossa prática e em nossas reflexões e, sem dúvida, carecem de mais pesquisas.

Observamos, na pesquisa, que os/as professores/as se sentem na obrigação de responder às novas demandas que estão surgindo cotidianamente, sejam elas de cunho pedagógico e/ou administrativas. Porém, concomitante a esse “dever” que os/as persegue, tem a questão do abandono, no que se refere ao incentivo do Estado, bem como as condições de trabalho necessárias para que haja a possibilidade de conciliar trabalho e formação. Dessa leitura, ora realizada, ainda ficam outros questionamentos, entre eles , qual é a concepção de professor/a que temos concebido mediante o cenário da formação continuada na perspectiva dialética emancipação x precarização? O que alunos/as têm esperado de professores/as que estão inseridos nessa lógica das “competências”? Como vamos colocar toda essa variedade de múltiplas competências na prática? Como, nós, professores/as, inserimo-nos neste contexto?

O cenário é de mudanças no trabalho pedagógico, uma vez que este se reestruturou também, trazendo consigo novos projetos, nova organização escolar que necessita de adequações. Entendendo que nesse processo, então, aumentam-se os questionamentos, existe a necessidade de um/a “novo/a” professor/a que se encaixe como a peça de um corpo docente técnico, administrativo e burocratizado ou bastaria somente ressignificar os conhecimentos e saberes docentes já existentes?

O interessante é que pensemos numa formação docente e continuada que saiba lidar com a complexidade posta atualmente. Para tanto, deveremos construir uma nova concepção de formação, onde todos/as os/as professores/as possam intervir de alguma forma no processo educativo, na articulação de ideias, conhecimento, enfim, que a

formação não deixe de se efetivar enquanto espaço de emancipação, reflexão, discussão crítica, repercutindo de forma subjetiva, alcançando a vida cotidiana de professores/as e alunos/as.

Desta forma acreditamos que a compreensão do trabalho e dos novos desafios colocados aos/as trabalhadores/as, são de grande importância na compreensão de como o espaço se produz e se reproduz, colocando aos/às pesquisadores/as novos desafios, como a compreensão de novas estratégias emancipatórias na produção de outro espaço, de outra sociedade, que tem no processo ensino-aprendizagem um caminho fundamental. As estratégias de sobrevivência, observadas na prática cotidiana do espaço de reprodução da vida, mostram-nos como se realizam a precarização, relatada por muitos/as professores/as em suas vidas e como as mesmas nos colocam diante da necessidade da produção de outros espaços, outros caminhos, outra educação.

Sujeitos, os/as professores/as que buscam a formação continuada, querem, sim, melhorar os seus salários – condição necessária para emancipação – mas muitos nos mostraram que também querem o conhecimento, instrumento fundamental na construção de uma educação melhor, para a produção de uma escola que responda às necessidades reais de todos/as e não apenas a interesses da classe hegemônica, que estão distantes da vida cotidiana. Com os sujeitos da pesquisa aprendemos muito!

Por fim, fica a sensação de que poderíamos ter feito melhor, ter feito mais, que ainda são muitos os desafios, mas, também, fica a sensação de que pudemos contribuir para a reflexão e a prática de um novo projeto.

REFERÊNCIAS

ABREU; C. B. de M.; LANDINI, S. R. Trabalho Docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. In: **Revista Diálogo Educacional**, vol. 4, n. 8, janeiro-abril, 2003, pp. 1-12. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. Primeiros passos; 171. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ALMEIDA, Ediana Rodrigues de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. 2003, 120f.

ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2005, 528p. Coleção Mundo do Trabalho.

ARROYO, M. G. Dimensões da Supervisão Educacional no contexto da Práxis Educacional Brasileira. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: maio, 1980.

AUGUSTO, M. H. O. G. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensinoem Minas Gerais**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros. 2004, 192 fls.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participante da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009.2009a. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 28 set. 2010.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009**: Anexos I, II e III – Manual de atribuições dos bolsistas; Termo de compromisso do bolsista; Formulário de cadastramento de bolsista da UAB. 2009b. Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/blog/2009/06/05/resolucao-fnde-n%C2%BA26-de-5-dejunho-de-2009/>>.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** In: Terra Livre, n.16 (Paradigmas da Geografia, Parte I). São Paulo: AGB, 1º semestre 2001.

CARLOS, A. F. A. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994, 270 p.

_____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996, 150 p.

CARVALHO, A. B. **A educação à distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2009, 219 fls.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (org.). **Construindo o saber: fundamentos e técnicas de metodologia científica**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.180p.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**. v.1. A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura. Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTI, A. S. C. O barateamento da educação: uma abordagem sobre a tutoria no contexto da resolução FNDE nº 26/2009. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 6., 2009, São Luís. **Anais**. São Luiz: UEMANET, 2009. Disponível em: <http://www.uemanet.uema.br/artigos_esud/60273.pdf>. Acesso em: 11 maio 2010.

CAVALCANTI, Lana de S. **Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento**. In: Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia. Uberlândia: AGB, 2007

_____ (org). **Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2002.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Redes geográficas e teoria dos grafos**. Departamento de Geografia, UFRJ, textos LAGET. Série Pesquisa e Ensino, n.1, 1999.

CORIAT, Benjamin. **Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção**. São Paulo: Hucitec, 1988.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1999.

DUBAR, Claude. **A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência**. In: Educação e Sociedade. Campinas, n.64, set. 1998.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2010. Disponível em: www.vermelho.org.br. Acessado em: 10 out. 2012

ESTEVE, José Manuel. **O mal estar Docente: A sala de aula e a saúde dos Professores**. São Paulo. Edusc.1999.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

FONTANA, Klauter e TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho Docente e Capitalismo:Produção Acadêmica da Década de 1990. In: **29ª Reunião da ANPED**. Caxambu, MG, outubro de 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.

São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

GENTILI, Pablo. **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo: n.30, p. 157-164, novembro 2003 - Mensal.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 1; Ed. E Trad.: Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luis Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira – 3ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 5.ed. São Paulo : Edições Loyola, 1992.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HANDFAS, A. Década de 1990: a reestruturação produtiva e a educação do trabalhador. P. 221-236. In: FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). A formação do cidadão produtivo: cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372p.

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. p. 165-182.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia Escolar: Gigante de Pés de barro comendo Pastel de vento num *fast food*?. **Terra Livre**. (Geografia e Ensino), Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n.28, p. 27-44, jan./jun/2007.

KATUTA. A. M. As dificuldades dos alunos de 5ª e 8ª séries no uso de redes geográficas e sua conceituação. In: **Boletim de Geografia**. Maringá – PR, v. 19, n. 2, p. 179-186, 2001.

KENSKI, V. M. **Memórias e formação de professores**: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. 1ª reimp. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei (et. al.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. – (Coleção educação contemporânea)

KUENZER, Acácia Zeneida. (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro. V.28, n.2, maio/ago. 2002. p.2-11.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1997.

LANDER, Edgardo. Conhecimento para quê? Conhecimento para quem? Reflexões acerca da geopolítica dos saberes hegemônicos. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades napenumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 45-71.

LANDINI, Sonia Regina. As transformações no trabalho docente: o debate sobre a imaterialidade do trabalho e algumas reflexões sobre formação. In: **Revista da Educação: UFPR**, Vol. XVII, nº 2, 2010 | 29 – 41.

LAPA; A.; PRETTO, N. L. Educação a Distancia e a Precarização do Trabalho Docente. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010

LASTREZ, H. M. M.; FERRAZ, J. C. Economia da informação, do conhecimento e do aprendizado. In: LASTREZ, H. M. M.; ALBAGLI, S. (Coord.) **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. P.27-57.

LEFEBVRE, H. **Critique de laquotidienne II – Fondements d’une sociologie de laquotidieneté**. Paris, 1991 (Originalmente publicado em 1961).

_____. **O direito a cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 178p. Tradução: Sérgio Martins. Revisão técnica: Margarida Maria de Andrade.

LELIS, U. A. de. **Políticas e Práticas do “terceiro setor” na educação, no processo de reconfiguração do Estado**. 2006. 333 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Considerações Críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: reforma educacional goiana – Setembro de 2011”**. Disponível em: <<http://genteufg.wordpress.com/artigos/>>. Acesso em: out. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de.; MIRZA, Seabra Toschi. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José. Carlos; SANTOS, A. (org) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

LIMA, F. A. **Formação continuada:** as representações sociais dos professores das escolas públicas municipais de João Pessoa – PB. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança.** São Paulo. Ed. Nobel, 1989.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000. 108 p. (Trilhas).

LOMBARDO, M. A. Universidade e Comunidade na Gestão do Meio Ambiente. In: **Educação Ambiental como subsídio à escola do futuro.** UNESP. Rio Claro, SP. 1997. p. 52-101.

MACHADO, L. R. S. et.al. **Trabalho e Educação.** Campinas-SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992. (Coletânea C.B.E.)

MANCEBO, Deise; LOPES, Marcia Cavalcanti Raposo. Trabalho Docente: compressão temporal, flexibilidade e prazer? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 13, n. 24, p. 138-152, 2004.

MARCOVITCH, Jacques. O Futuro da Universidade. In: In: RATTNER, Henrique (Org.). **Brasil no Limiar do Século XXI:** alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 341-351.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes**, v.36, p. 3-20. 1995

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples:** cotidiano e história da modernidade anômala. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos.** Lisboa: Ed. 70, 1993.

_____. **Capítulo IV Inédito de O Capital:** resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes Editores, 1975.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEC/ SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Geografia.** 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Temas Transversais.** 1998.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. In: **Educ. Soc.**, dez. 1999, vol.20, no.68, p.45-60. ISSN 0101-7330

MÉSZÁROS, Isteván. Ir além do capital. P. 143-154. In: COGGIOLA, O. (Org.). **Globalização e socialismo.** São Paulo: Xamã, 1997. (Coleção Fora de Ordem)

_____. A educação para além do capital. In: **Intervenção na abertura no Fórum**

Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 28/Jul/2004. Disponível em <http://resistir.info/>. Acesso em julho de 2012.

MINTO, Lalo. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: centralidade do ensino à distância e esvaziamento do conteúdo nas políticas educacionais recentes. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminário/seminário8/_files/NYGyMiph.doc. Acessado em: julho de 2012

MIRANDA, KENIA. **A organização dos trabalhadores em educação sob a forma-sindicato no capitalismo neoliberal**: o pensamento pedagógico e o projeto sindical do SINPRO-Rio, da UPPE e do SEPE-RJ. Niterói: Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói: Rio de Janeiro, 2005.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e na prática pedagógica. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr. jun. 1996.

MORAES, Marialice. **Amonitória como serviços de apoio ao aluno na educação à distância**. Florianópolis: Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) pelo Departamento de Engenharia de Produção da UFSC. Florianópolis, 2004, 237p.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004.

MOREIRA, R. **O Círculo e a Espiral**: A Crise Paradigmática do Mundo Moderno. Rio de Janeiro: Obra Aberta, 1993.

_____. O paradigma e a ordem capitalista (genealogia e metamorfoses do espaço capitalista). In: **Ciência Geográfica**, maio/agos. 1999, v.13, p.31-44.

_____. **O discurso do avesso – para a crítica da geografia que se ensina**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora, 1987.

_____. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. In: **revista eletrônica de ciências humanas e sociais e outras coisas**. 1º de Junho de 2007, n° 1(3), vol. 1. Disponível em: www.uff.br/etc. Acesso em: abril de 2012.

MORIN, Edgar. **A Inteligência da Complexidade**. Edgar Morin & Jean-Louis Le Moigne: tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 1999.

NÁGEL, Lízia Helena. A sociedade do conhecimento no conhecimento dos educadores. In: **Revista Urutagua**. Ano I, Nº 04, Maio de 2002. Quadrimestral. Maringá PR. ISSN 1519.6178. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br>

NAIDORF, J. **A privatização do conhecimento público em universidades públicas**. Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Naidorf.pdf>>. Acesso em: jun. 2011.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **O trabalho duplicado**. A divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing. 1ed., São Paulo: Expressão Popular, 2006.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e seus possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. Dissertação (mestrado)– Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros.

NUNES, I. B. **Educação a Distância e o Mundo do Trabalho**. Revista Tecnologia Educacional, n. 107, p. 73-78, jul./ago., 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. **Educação Básica**. Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, E.S.G. **Trabalho do professor – trabalho de sísifo?** A heróica dimensão imaginária da docência. Chapecó: Argos, 2003.

ORSO, José Paulino. As possibilidades e os limites da educação. In: ORSO, José Paulino. **A Comuna de Paris de 1871**: história e atualidade. São Paulo: Editora Ícone, 2002.

OZGA, J. O contexto da investigação em política. In: _____. **Investigação sobre políticas educacionais** – terreno e contestação. Porto Alegre: Porto Editora, 2000, p. 109 – 127.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico prática. 10 ed. Ver. E atual. Campinas: SP: Papyrus, 2004.

PEREZ, Lícia. Os desafios para o século XXI. In: **Publicação Especial do Convênio da Pesquisa e Desemprego na Região Metropolitana de Porto Alegre (PEDRMPA)** v. 1, 2001. p. 51-53.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A prática profissional docente em questão: desigualdades e diversidades. In: **VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia**. Uberlândia – MG, julho de 2007.

PRETI, O. Educação à distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAGO, Luzia; MOREIRA, Eduardo. **O que é taylorismo**. São Paulo: Brasiliense, 1987. Coleção primeiros passos.

SALERNO, Mário. Organização do trabalho e da produção: flexibilidade e terceirização. In: **III Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do trabalho**. Rio de Janeiro, 21 de set., 2005.

SANCHO, Juana M. (Org) **Para uma tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 63, out. 2002, p. 237-280.

SANTOS, Edméa Oliveira do. A construção de ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. In: **Revista FAEBA**, v.12, nº. 18. 2003, p. 01 -20.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo, SP: Nobel, 1985

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, V.; CANDELORO, R. J. **Trabalhos Acadêmicos**. Uma orientação para pesquisas e normas técnicas. Porto Alegre, RS: Age: 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação**, apresentado na 29ª Reunião da ANPEd no dia 17 de outubro de 2006, em Caxambu.

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2009. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SHIROMA. E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

SILVA, T. T. **Educação Pós-Crítica e formação docente**. Cadernos de Educação,

FaE/UFPel, Pelotas, n.8, junho1997.

SILVA, M. H. G. F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: **Anais da 20ª Anped**, 1997 (disq.).

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de. (org.) et alli. **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1995. p 77 – 116.

TARDIF M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEIXEIRA, Francisco de Lima. Difusão da tecnologia de base microeletrônica na indústria de processo contínuo. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.32, n5, p;16-26. Nov/Dez, 1992.

THOMAZ, JÚNIOR, A. Por uma Geografia do Trabalho. In: **Revista Pegada**,v.3, agosto/2002.

_____. Se camponês, se operário, limites e desafios para a compreensão do classe trabalhadora no Brasil. In: (org.) **Geografia e Trabalho no Século XXI**. Presidente Prudente: Centelha, 2006b. v. 2, p. 130-167

_____. O mundo do trabalho e as transformações territoriais: os limites da ‘leitura’ geográfica. In: **Revista Pegada**, v.12, n.1, jun/2011.p. 104-122.

VASCONCELOS, R.A.F.; LIMA FILHO, D.L.L. **Escola e trabalho em tempos de mudanças tecnológicas**. Curitiba: SINDUTF-PR, 2009.

ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Goiânia, 23/04/2012

PARECER CONSUBSTANCIADO REFERENTE AO PROJETO DE PESQUISA, PROTOCOLADO NESTE COMITÊ SOB O Nº: 047/12.

I – Identificação

- Título do projeto: Re)pensando o trabalho docente e a formação continuada de professores/as: um estudo sobre o curso Gênero e Diversidade na Escola.
- Pesquisador Responsável: Juliana de Jesus Santos.
- Orientador (quando necessário): Carmem Lúcia Costa.
- Pesquisadores participantes: ---.
- Instituição onde será realizado o estudo: Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.
- Data de apresentação ao CEP/UFPG: 14/03/12.
- Área Temática: Geografia.

Comentários do relator frente à Resolução CNS 196/96 e complementares em particular sobre:

II – Estrutura do Protocolo (verificação dos documentos solicitados)

Todos os documentos solicitados foram devidamente apresentados.

III – Projeto de pesquisa

A pesquisa objetiva compreender as transformações que ocorrem no mundo do trabalho docente tendo como referência a política pública de formação continuada de professores/as, no início do século XXI. O recorte tem por finalidade compreender como a formação continuada aparece como um momento de flexibilização das relações do trabalho docente e qual é o papel do Estado neste processo, suas ações e intervenções no sentido de formar os/as trabalhadores/as para as necessidades do capital e atender às reivindicações dos docentes e da sociedade em geral. Para tanto, a pesquisa será realizada com alunos/as do curso de formação continuada, nível especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), da Universidade Federal de Goiás. O estudo será realizado por meio de revisão bibliográfica, trabalho de campo, entrevistas e elaboração de questionários. Estima-se entrevistar 40 professores/as, maiores de 18 anos, participantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. A metodologia apresentada encontra-se adequada. Os critérios de participação foram devidamente apresentados. As condições para a realização da pesquisa (local e infra-estrutura; orçamento; anuência dos responsáveis pela instituição onde serão coletados os dados, *curriculum vitae* da pesquisadora responsável e orientadora) estão adequados. O instrumento de coleta de dados foi devidamente apresentado. O TCLE foi apresentado.

V – Parecer do CEP

- Protocolo “Aprovado”, smj deste comitê.

VI – Data da reunião: 23/04/2012

Assinatura do(a) relator(a):

Assinatura do(a) Coordenador(a)/ CEP/UFPG:

Proj. João Batista de Souza
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFPG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – NÍVEL
MESTRADO**

**QUESTIONÁRIO PARA OS/AS PROFESSORES/AS CURSISTAS DO CURSO
DE FORMAÇÃO CONTINUADA - ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E
DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Nº : _____ Data: _____/_____/_____

LOCAL: _____

1. Idade: _____
2. Sexo: () masculino () feminino
3. Qual cidade você vive? _____
4. Há quanto tempo você trabalha como professor/a? _____
5. Seu contrato é em regime: () efetivo () temporário
6. Qual função você exerce na escola atualmente? _____
7. Você já exerceu outras funções na escola anteriormente? () Não () Sim. Qual?

8. Qual o nível de escolaridade?
() Ensino Superior Completo () Pós-graduação (Especialização) () Pós-graduação (Mestrado) () Pós-Graduação (Doutorado)
9. Qual a sua renda mensal total?
() 1 salário mínimo () até 2 salários mínimos () entre 2 e 3 salários mínimos () acima de 4 salários mínimos
10. Quantos cursos de qualificação possui e qual modalidade? _____
11. Qual a importância da qualificação para você?

12. Você possui outra fonte de renda, a não ser do trabalho docente? () Não () Sim. Qual? _____
13. Como você avalia a sua colaboração nas despesas financeiras de sua casa atualmente?

- () 0 a 25 % () 25 a 50 % () 50 a 75 % () 75 a 100 %
 14. Você tem filhos/as? () Não () Sim. Quantos?

15. Quantas escolas trabalha atualmente? _____

16. Qual a sua carga horária de trabalho diária na escola? _____

17. Você costuma fazer horas extras? () Sim () Não. Por quê?

18. Qual horário você trabalha atualmente? _____

19. Quantas folgas semanais você possui? _____

20. Você possui momentos específicos de descanso durante a sua jornada de trabalho?

() Não () Sim. Quantos e como funciona? _____

21. Para além dos estudos necessários para a jornada de trabalho, você tem tempo para estudar?

() Não () Sim.

22. Qual a carga horária semanal de trabalho e estudo? _____

23. Você é filiado/a em algum partido político? () Não () Sim. Qual _____

24. Você é filiado/a em algum sindicato? () Não () Sim. Qual? _____

25. Quando o/as professores/as da escola e/ou escolas onde leciona querem fazer alguma reivindicação, como se organizam?

() reuniões no espaço da escola entre o/as professores/as () reuniões no espaço da escola com o grupo gestor () carta () ofício () nunca fizeram reivindicações

26. Você já participou de alguma mobilização dos/as professores/as?

() Não () Sim.

Quando _____ Como? _____

27. Em sua opinião, o que Estado poderia promover para melhorar as suas condições de trabalho?

() salário () horário de trabalho () jornada de trabalho () cursos de aperfeiçoamento gratuitos

28. Em sua casa, quem realiza o trabalho doméstico?

() Você realiza tudo sozinho/a () Você é a responsável, mas conta com o auxílio do seu/a esposo/a

() Você é o/a responsável, mas mantém uma trabalhadora/a para auxiliá-lo/a no trabalho doméstico

() Você e seu/a esposo/a dividem a responsabilidade e a realização do trabalho doméstico em partes iguais

29. Quantas horas, em média você dedica ao trabalho doméstico por dias?

() até 01 hora () entre 02 e 03 horas () entre 03 e 04 horas () entre 04 e 05 horas

30. Quantas horas se dedica com o auxílio e cuidado com os filhos por dias?

() até 01 hora () entre 02 e 03 horas () entre 03 e 04 horas () entre 04 e 05 horas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – NÍVEL
MESTRADO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS/AS PROFESSORES/AS CURSISTAS
DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA - ESPECIALIZAÇÃO EM
GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Nº : _____

Data: ____/____/____

LOCAL: _____

Sexo: _____

1. Fale sobre o período que antecede a sua entrada na escola:
 - Horário que começa a se preparar,
2. Fale sobre o seu trabalho na escola e/ou escolas:
 - Como é o trabalho que desempenha?
 - Trabalha em mais de uma escola por dia?
 - Você faz refeições durante esse tempo? Como?
 - Você tem folga semanal? Quantas?
3. Como é o seu retorno para casa?
 - Como é a sua rotina quando chega em casa?
4. Como você avalia a sua vida como trabalhador/a docente?
5. Você gosta de trabalhar com Educação? Por quê?
6. Para você, quais os pontos positivos em ser um/a trabalhador/a docente?
7. Para você, quais os pontos negativos em ser um/a trabalhador/a docente?
8. Você já percebeu alguma resistência por parte do Estado e/ou Município quanto ao aperfeiçoamento profissional?
9. Você já identificou ou identifica algum tipo de resistência por parte do Estado e/ou Município quanto ao aumento salarial?

10. Em sua opinião o que poderia ser oferecido pelo Estado e/ou Município para melhorar as suas condições de trabalho?
11. O que pensa a respeito das políticas públicas de qualificação profissional?
12. Por que você busca a qualificação profissional?
13. Qual a remuneração adquirida pela qualificação profissional?
14. Tendo em vista o acréscimo que é concedido mediante a qualificação adquirida, você se sente motivado/a para realiza-la? Qual sua opinião sobre isso?
15. Quais são as condições em que realiza a qualificação profissional e quais são as dificuldades que enfrenta para estar se qualificando?
16. Qual é a sua opinião sobre a educação à distância?
17. Por que a escolha por uma formação continuada à distância?
18. Você acredita que a educação à distância é uma promissora modalidade de educação? Por quê?
19. Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos com relação à educação à distância?
20. Qual sua opinião sobre a educação privada e pública e por que optou por uma destas?
21. Fale um pouco sobre o reflexo da formação continuada no trabalho docente.

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO, SUA OPINIÃO É MUITO IMPORTANTE PARA O SUCESSO DE NOSSA PESQUISA!



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Juliana de Jesus Santos		
E-mail:	geo.juliana@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:		UF:	
		CNPJ:	
Título:	(RE) PENSANDO O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: o curso Gênero e Diversidade na Escola		
Palavras-chave:	Trabalho Docente. Formação Continuada de Professores/as. Gênero e Diversidade na Escola. Espaço-tempo. Vida Cotidiana.		
Título em outra língua:	(RE) THINKING JOB TEACHING AND CONTINUING EDUCATION TEACHER / AS: the Gender and Diversity School course		
Palavras-chave em outra língua:	Teaching Work. Continuing Education Teacher. Gender and Diversity in School. Spacetime. Everyday Life.		
Área de concentração:	Geografia e Ordenamento do Território		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	06/03/2013		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação "Stricto Sensu" em Geografia		
Orientador (a):	Carmem Lúcia Costa		
E-mail:	clcgeo@gmail.com		
Co-orientador (a):			
E-mail:			

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:
 Capítulos. Especifique:

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação. O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Juliana de Jesus Souto
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 13 / 01 / 2014