



10º Congresso de Pós-Graduação

O INGRESSO À CARREIRA DOCENTE: O TRABALHO EVENTUAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Autor(es)

THIAGO HENRIQUE BARNABE CORREA

Orientador(es)

ROSELI PACHECO SCHNETZLER

1. Introdução

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, em 2011 o Censo Escolar da Educação Básica registrou no Brasil 24.188.509 matrículas no ensino fundamental e 7.059.867 no ensino médio, sendo a rede pública responsável por atender a maior parte da demanda, cerca de 90% do alunado. Isso demonstra que as escolas públicas ainda hoje tem fundamental importância social, sendo garantia de formação básica para o maior contingente da população. Além do valor social, as escolas públicas também tem sido fonte para o mercado de trabalho. As mesmas buscam mão de obra certificada para o preenchimento de seus quadros, como o próprio grupo de profissionais da educação, na qual figuram os professores. Dentre os mais variados cargos e funções ocupados na rede pública de ensino do Estado de São Paulo é necessário destacar o papel do professor eventual, um profissional de extrema importância frente à ausência do professor titular [ou efetivo] da disciplina, lembrando que, em muitas escolas é a primeira ou única alternativa para solucionar tal ocorrência. Basílio (2010) faz menção ao professor eventual como aquele que está desempregado, ou que possui poucas aulas no âmbito da rede paulista de ensino. Nesses casos o trabalho eventual pode ser o único meio de sustento, ou de renda complementar, se tratando portanto, de um bico, pois não há contrato de trabalho. Contudo, no Estado de São Paulo, o trabalho eventual também tem sido o primeiro contato à carreira de muitos licenciados, e um forte atrativo, já que permite que estes atuem nas escolas antes mesmo de concluírem a graduação.

2. Objetivos

O presente trabalho tem por intuito discutir de que modo o recém-licenciado tem se inserido na profissão e quais as principais dificuldades de ingresso, além de analisar os possíveis impactos do primeiro contato com a realidade das salas de aula na carreira docente.

3. Desenvolvimento

Nesta investigação são questionadas algumas implicações, como: em que medida a utilização do professor eventual responde às necessidades diárias da escola devido à ausência dos professores? Quais as dificuldades de ingresso e o impacto do primeiro contato na atuação docente? As argumentações para tal investigação emergem da observação de algumas ocorrências. A primeira delas se refere ao acompanhamento diário da organização real da escola apontando também a utilização não tão legal deste profissional - sendo comum depararmos com a presença de vários professores eventuais e sua permanência indeterminada na unidade escolar.

4. Resultado e Discussão

De acordo com Trindade (2001), não é possível encontrar documentos oficiais que tragam a contratação do professor eventual. Entretanto, a única referência legal sobre o emprego deste profissional é o Decreto 24948/86 que dá aporte as substituições do Quadro do Magistério Paulista, porém não cita o termo professor eventual. Basílio (2010) aponta que o descompasso entre a lei e a prática nas escolas pode ser visto no artigo 10 do referido decreto: "Para a regência de classe ou ministração de aulas nos impedimentos de titular de cargo ou ocupante de função-atividade da série de classes de docentes, por período de 01 (um) até 15 (quinze) dias, inocorrendo a substituição de que trata o artigo 3.º ou inexistindo estagiários, poderá haver admissão de docente, nos termos do artigo 1.º inciso I, da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974, através de Portaria Especial de Admissão". Como é possível perceber, a substituição de um professor em caráter eventual não poderia ultrapassar 15 dias, situação que não condiz com a realidade de nossas escolas públicas, já que o eventual supre a carência de professores em tempo indeterminado. Essa eventualidade não permite que o professor se aproprie do ofício, tão pouco se sinta parte do corpo docente e engajado nas decisões da escola. Outro fato preocupante é a divergência na formação acadêmica do professor eventual que deveria atuar em sua área, o que, na maioria das vezes não ocorre, demonstrando a inadequação deste tipo de ação organizadora da escola e um cenário que compromete a qualidade das aulas. Tardif (2000) questiona se os conhecimentos universitários tratados na formação docente têm garantido um saber profissional, o que nos leva a reflexão dos currículos dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, o recém-licenciado estaria pronto para atuar numa sala de aula começando pelo improviso? Segundo Cavaco (1991), a iniciação à docência se configura como um momento de instabilidade, de insegurança, mas também, de aceitação de desafios, da criação de novas relações profissionais e de redefinição de crenças. Dentre as dificuldades acometidas por professores iniciantes, podemos citar a dificuldade de estabelecer regras e condutas, a insegurança frente ao domínio do conteúdo a ser ensinado (CASTRO, 1995) e a solidão da carreira (HUBERMAN, 2000). A partir do exposto, é importante pensar se a iniciação à docência via professor eventual não agravaria ainda mais esses problemas e contribuiria para o déficit e a depreciação da profissão, além de, agravar o choque de realidade expresso por Veenman (1988) no início da carreira. Bromme (1988) chama a atenção para o fato de que algo tão aparentemente claro e homogêneo como conhecer o conteúdo da disciplina implica em conhecimentos profissionais muito diversos que vão além do que habitualmente se contempla nos cursos universitários. Schnetzler (2000, p. 17) reforça que: "À medida que as disciplinas de conteúdos específicos constituem a grande parte dos currículos de licenciatura e são geralmente embasadas no modelo psicopedagógico da transmissão-recepção, elas reforçam a concepção ingênua de que ensinar é fácil: basta saber o conteúdo e usar algumas técnicas pedagógicas devidamente treinadas". O domínio da disciplina é um dos aspectos fundamentais para o sucesso docente e Carrascosa (1990) destaca que o domínio da matéria pelo professor é uma condição essencial para o controle de uma sala dentro do ponto de vista didático, e um aspecto minuciosamente sensível aos próprios alunos, que conseguem diagnosticar no professor o domínio pela disciplina ou a falta deste. Nesse sentido, como um professor iniciante de Química teria sucesso ministrando ora aulas de Literatura, ora aulas de Geografia? Condição esta que reforça ainda mais a insegurança do novato e o previsível desinteresse dos alunos. O sucesso como professor muitas vezes não está associado apenas a sua formação, mas sim com seu carisma. É possível depararmos com professores natos, que obtêm êxito diante de salas e disciplinas diversas, pois conseguem cativar e chamar a atenção dos alunos. No entanto, esta vantagem pessoal não é garantia de uma atuação docente adequada. Nem todos se sentem a vontade a frente de uma sala e o primeiro contato pode gerar tanto um impacto positivo como negativo na profissão como a desistência profissional. Atualmente, é evidente a necessidade do professor sempre buscar aprimorar sua prática de modo a tornar sua aula mais atrativa e envolvente para o aluno. A renovação das práticas pedagógicas, no intuito de priorizar o estabelecimento de atividades centradas nos processos criativos e cognitivos, privilegiando a ação do educando enquanto construtor do seu próprio conhecimento, é considerada por diversos autores como a maior necessidade do ensino no país (NARDI, 2003). Para que tal fenômeno seja emergente no meio dos professores, é essencial a reflexão dos próprios sujeitos sobre suas práticas e a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Nessa ótica, o educador deve ser o ponto de partida para promover mudanças metodológicas e de atitude (GARCIA BARROS et al., 1995). A análise da formação docente, a partir da valorização deste, permite diagnosticar sua identidade profissional (NÓVOA, 1992). E, a efetividade das estratégias adotadas pelo educador depende do contexto da aprendizagem e das características dos estudantes. Em geral, o educando vê sua aprendizagem como um processo apático e de total responsabilidade do educador (GUNSTONE & NORTHFIELD, 1992), fato que o leva a não demonstrar envolvimento nas aulas. A criação de um ambiente favorável ao ensino é uma das principais funções do professor e sua orientação pode catalisar um processo de ensino-aprendizagem no qual docente e discente se tornam sujeitos de transformação e produtores de novos conhecimentos. Se almejamos uma reestruturação educativa, uma inovação no panorama geral do ensino, teremos de trabalhar para o estabelecimento de um novo cenário de formação de professores. E uma necessidade primeira é que os professores entendam a urgência da mudança do modelo atual, o que é preciso mudar e que estejam de fato dispostos à trabalhar para a efetivação desta mudança. Pois, muitas vezes, existem professores que conhecem e aceitam novos preceitos educacionais, mas por algum motivo, principalmente de ordem organizacional da instituição (imposição de um currículo, tempo determinado para dar todo o conteúdo, etc.), não praticam aquilo que acreditam (MARIA, 2008, p. 50). Para Nunes (2001), as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim as abordagens que procuram separar formação docente e práticas cotidianas.

5. Considerações Finais

A divergência na formação acadêmica do professor eventual que deveria atuar em sua área, é deveras preocupante. Além da

insegurança, típica do professor novato, tal prática contribui para a desqualificação da formação inicial e com a desvalorização do trabalho docente, afetando desta maneira a identidade dos professores. Nesse contexto, não é de se estagnar nos dias de hoje a crescente evasão nos cursos de licenciatura, a carência de professores nas escolas e a desistência profissional. Como é possível perceber, o trabalho eventual no Estado de São Paulo tem sido uma das principais vias de ingresso do recém-licenciado na profissão. Trabalhos como o de Corrêa e Schnetzler (2011) também indicam que esse ingresso tem ocorrido de forma solitária e desprovido de colaboração entre os pares. Tais condições contribuem para a manutenção da cultura docente, que tem como característica o isolamento do professor (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Ainda segundo Pérez Gómez (2001, p. 169), o isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora e da aceitação acrítica da cultura social dominante. Em consonância, Bolzan (2002, p. 14) atenta que o distanciamento entre os pares impossibilita que as experiências e vivências dos professores se tornem vozes em interação. A referida autora traz que à medida que o processo de discussão se realiza entre os pares, através da narrativa enquanto atividade discursiva há possibilidade de reorganização e refinamento das ideias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico. Nessa visão, o professor - seja iniciante ou experiente - pratica a reflexividade crítica como instrumento de desenvolvimento formativo. O professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria ação, constrói, de forma pessoal, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa a conhecimento emergente institucionalizado (SCH, 1997; FREIRE, 1997).

Referências Bibliográficas

BASILIO, J. R. Professor eventual: bico e desemprego na escola pública paulista. 2010.

BOLZAN, D. P. V. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BROMME, R. Conocimientos profesionales de los profesores. *Ensenza de las Ciencias*, 6 (1), 19-29, 1988.

CASTRO, M. A. C. D. O professor iniciante: acertos e desacertos. 1995. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

CARRASCOSA, J. FERNÁNDEZ, I.; GIL, D. e OROZCO, A. La visión de los alumnos sobre lo que El profesorado de ciencias ha de saber y saber hacer. *Investigación el la Escuela*. No prelo, 1990.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, p. 155-191, 1991.

CORRÊA, T. H. B.; SCHNETZLER, R. P. O Início na Carreira Docente: Dificuldades de Professores de Química no Ensino Médio. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, 1997.

GARCIA BARROS, S.; MARTINEZ LOSADA, M. C.; MONDELO ALONSO, M. El trabajo práctico: una intervencion para la formacion de profesores. *Ensenza de las Ciências*, v.13, n.2, p.203-9, 1995.

GUNSTONE, R. F.; NORTHFIELD, J. Conceptual Change in Teacher Education: The Centrality, of Metacognition. Paper prepared for tile invited Symposium Conceptual Change Approaches in Teacher Education at meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, p. 31-62, 2000.

MARIA, C. J. O livro didático na educação científica CTSA voltada para o exercício da cidadania. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2008.

NARDI, R. *Educação em Ciências: da pesquisa à prática docente*. 3.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, vol.22, n.74, p.27-42, 2001.

PERÉZ-GÓMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SCH, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa; Publicações Dom Quixote, 1997.

SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. CAPES/UNIMEP, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação. n.13, 2000.

TRINDADE, A. A. Professor eventual: cotidiano e problemas de um profissional fora da lei. Pró Ciência. São Paulo, 29 de julho de 2001.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid Espanha: Narcea, 1988.

Anexos
