

O trabalho docente sob a ótica dos professores de uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

**Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira
Inajara de Salles Viana Neves
Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino
Solange Rodrigues**

Resumo

O escopo deste artigo é dar publicidade aos dados referentes à pesquisa do Observatório de Educação (OBEDUC) coletados em uma instituição vinculada à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) de Minas Gerais. Metodologicamente, iniciou-se com a elaboração de um estado do conhecimento sobre a formação/profissionalização e o trabalho docente que se estendeu por todo o período em que se desenvolveu o OBEDUC, ou seja, de 2010 a 2014. Após a aplicação do questionário, separaram-se os dados referentes ao trabalho docente, que foram cotejados com os aportes teóricos referentes ao tema. Dessa forma, este artigo se subdivide em três partes que, assim, se apresentam: a primeira consubstancia-se na concepção de trabalho, em que se privilegia a concepção crítico-dialética. Na segunda parte, são apresentados dados resultantes do OBEDUC atinentes a um *campus* do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e, por fim, são tecidas algumas considerações finais em relação ao que foi pesquisado.

Palavras-chave: OBEDUC. Trabalho docente. Educação profissional. Prática pedagógica.

Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUCMinas
E-mail: dorinhapuc@hotmail.com
 <http://orcid.org/0000-0001-6203-823X>

Inajara de Salles Viana Neves
Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP
E-mail: inasalles2@gmail.com
 <http://orcid.org/0000-0002-7729-0558>

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino
Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ
E-mail: jussarapaschoalino@yahoo.com.br
 <https://orcid.org/0000-0001-7946-928X>

Solange Rodrigues
Instituto Federal Minas Gerais, IFMG, Ouro Preto/MG
E-mail: vaniacmotta@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-7226-4481>

Recebido em: 08/05/2019
Aprovado em: 20/04/2020



Abstract

The teaching work under the perspective of staff members of a Federal professional scientific and technological educational network institution

Keywords:

OBEDUC.
Teaching work.
Professional education.
Pedagogical practice.

The scope of this article is to publicize data related to the research of the Observatory of Education (OBEDUC) collected in an institution linked to the Federal Network of Professional Scientific and Technological Education (RFEPCT) of Minas Gerais. Methodologically, it began with the elaboration of a state of knowledge on the formation/professionalization and the teaching work, which covered the whole period throughout the development of the OBEDUC – from 2010 to 2014. After the application of the questionnaire, the data referring to the teaching work were separated, which were compared with the theoretical contributions related to the theme. Thus, this article is subdivided into three parts: the first is based on the conception of work, in which the critical-dialectical conception is privileged; in the second part, data derived from the OBEDUC, related to a *campus* of the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG) are presented and, at last, some final considerations are made in relation to what was researched.

Resumé

Le travail pédagogique du point de vue des professeurs d'une institution du réseau fédéral d'éducation scientifique et technologique professionnell

Mots-clés:

OBEDUC.
Travail d'enseignement.
Formation professionnelle.
Pratique pédagogique.

L'objectif de cet article est de publier les données relatives aux recherches de l'Observatoire de l'éducation (OBEDUC) recueillies dans une institution liée au réseau fédéral d'éducation scientifique et technologique professionnelle (RFEPCT) de Minas Gerais. Méthodologiquement, cela a commencé avec l'élaboration d'un état des connaissances sur le travail de formation / professionnalisation et d'enseignement qui a été étendu tout au long de la période au cours de laquelle l'OBEDUC a été développée, c'est-à-dire de 2010 à 2014. Après l'application du questionnaire, les données relatives au travail d'enseignement ont été séparées et comparées aux contributions théoriques relatives au thème. Ainsi, cet article se subdivise en trois parties qui apparaissent ainsi: la première est basée sur la conception du travail, dans laquelle la conception dialectique critique est privilégiée; dans la deuxième partie, des données dérivées de OBEDUC, relatives à un campus de l'Institut fédéral du Minas Gerais (IFMG), sont présentées et, enfin, quelques considérations finales sont présentées par rapport aux travaux de recherche.

Introdução

Este artigo objetiva analisar dados quantitativos referentes ao trabalho docente, que foram coletados por uma pesquisa da OBEDUC¹, iniciada em 2010 e concluída em 2014, em uma conceituada e tradicional instituição de educação profissional, vinculada à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), situada em uma cidade, próxima a Belo Horizonte.

Reitera-se que os dados que estão sendo apresentados tomam como referência a pesquisa do OBEDUC, cujo objeto se centrou na formação/profissionalização e no trabalho docente de professores da RFEPCT de Minas Gerais. Foram identificados quatro eixos: perfil do professor; formação e profissionalização de professores; trabalho docente; mal-estar e bem-estar docente. Contudo, este estudo limita-se a analisar o trabalho docente em apenas uma instituição, já referida, na introdução. Deve-se, também, enfatizar que, durante o processo de desenvolvimento do OBEDUC, construiu-se um estado do conhecimento que contemplou todos os quatro eixos mencionados e que continua sendo construído na Pesquisa Quanti-Quali que vem sendo realizada pelo Núcleo de Pesquisa da PUC Minas, subsidiada pelo CNPq e pela Fapemig. Este artigo, em que são resgatados dados quantitativos resultantes do OBEDUC, está subdividido em três partes que mantêm uma interação. Inicialmente se apresenta, nas suas múltiplas relações, o conceito de trabalho docente, que se embasa na perspectiva da concepção crítico-dialética. Sequencialmente, são explicitados dados quantitativos do OBEDUC que tanto se referem à instituição investigada quanto à categoria do trabalho docente. E nessa direção, faz-se uma inter-relação entre a empiria, ou seja, os dados quantitativos e a teoria de cunho crítico a eles subjacentes. Finalmente, são tecidas algumas considerações finais a respeito dos dados analisados.

Trabalho e trabalho docente

O trabalho, segundo a concepção crítico-dialética priorizada neste artigo, é considerado como uma atividade capaz de levar o homem a se tornar um ser social, através da sua relação com a natureza e com os outros homens. Para Gramsci (1981), a tarefa educativa se consubstancia em formar o homem, em seu papel de produtor e consumidor de bens espirituais e materiais, de uma forma unitária, capaz de desenvolver, simultaneamente, a formação do homem político e a formação do homem produtor. Lukács (2010) considera o trabalho como parte fundamental da ontologia do ser social, pois se trata de uma

¹ Enfatiza-se que a pesquisa realizada pelo Núcleo PUC Minas está ligada a uma investigação maior, integrada ao Observatório de Educação, fomentado pela Capes e pelo Inep. Essa investigação foi denominada “Educação Técnica de Nível Médio, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais; Organização dos IES, políticas para o trabalho docente, Evasão de estudantes e transição para o Ensino Superior e para o trabalho” e coordenada pelas professoras Dr.^a Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira e Dr.^a Daisy Moreira Cunha, tendo início em 2010 e conclusão em 2014.

atividade essencial, através da qual o homem se humaniza, se cria, amplia seu conhecimento e se qualifica. Nas relações que se estabelecem entre política e educação, entre sociedade e educação, entre trabalho e educação, entre produtores e dirigentes, entre trabalho e conhecimento, é que se pode identificar e compreender o trabalho como princípio educativo, capaz de se desenvolver na escola e entre outros espaços societários.

Por sua vez, o trabalho docente, na abordagem capitalista, insere-se na lógica da acumulação capitalista direta, ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, através da capacitação científico-tecnológica que visa atender às demandas mercantilistas, pelo disciplinamento e subordinação e pela produção de ciência e tecnologia, sendo, dessa forma, permeado pelas contradições que peculiariza o referido modo de produção (KUENZER; CALDAS, 2009).

Assim, para Gramsci (1981), o trabalho docente deve ser analisado nas suas dimensões contraditórias, consubstanciadas, nos movimentos de resistência e de desistência, presentes na prática dos professores que podem se traduzir em ações transformadoras ou em processos marcados pela alienação. Nesse sentido, a categoria docente insere-se tanto no âmbito dos intelectuais orgânicos à classe trabalhadora quanto dos intelectuais tradicionais, dependendo do comprometimento, ou não comprometimento, para com a “classe que vive do trabalho” (ANTUNES, 2006).

Especificamente, a contribuição dos professores para a acumulação capitalista, devido ao seu caráter não material, se dá de forma indireta, através de várias mediações, ou seja, no trabalho imaterial², em que a subsunção do trabalho ao capital se processa de modo mais limitado, o que cria a possibilidade de certa autonomia e resistência desses trabalhadores.

Pelo que foi exposto, isto é, considerando-se o trabalho docente como imaterial, ele pode ser inscrito no setor de “serviços”, aqui entendido como uma relação de compra e venda da força de trabalho que se insere no processo de produção de mercadorias, gerando valor excedente apropriado pelo capitalista, no caso, os proprietários das instituições escolares.

O trabalho do professor é múltiplo, diversificado e complexo. Pode-se afirmar que a docência é o eixo central do ofício docente. É na docência que o professor professa, isto é, declara publicamente, sua intenção, se compromete, não só, através do que diz, mas, sobretudo, pelo que faz. Os pensamentos e ações dele devem se revelar como sinais de sua profissão: o compromisso com o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos e valores básicos necessários à formação do cidadão para a vida na sociedade. Nesse sentido, o ensino e aprendizagem são elementos centrais do trabalho do professor. Ele se traduz na atenção

² No trabalho imaterial, não se pode apartar, o produtor de seu produto. Contudo, por exemplo, quando se trata de um livro, apostila, produção acadêmica, entre outras, o produtor/professor separa-se do seu produto.

deliberada para a qual se direcionam seus esforços e o compromisso assumido em cada um dos seus atos e decisões. Não devem se restringir ao cotidiano da sala de aula, mas se alargar para todos os aspectos do seu trabalho como professor.

Na relação pedagógica estabelecida na sala de aula, professor e alunos desenvolvem o processo de estudar a realidade que os cerca, compreendendo e elucidando suas formas de ser, pensar e agir dentro dela, bem como identificando novas possibilidades de pensamento e ação. Considerando que esses estudo e conhecimento não são algo pronto e acabado, o que define o trabalho do professor, na condução do processo de ensino e aprendizagem, é a busca constante pela aquisição de novos conhecimentos, habilidades e valores (GIOVANI, 2000; SEVERINO, 2003).

Deve-se também considerar, baseando-se em Tardif e Lessard (2005), que o ofício do professor se torna peculiar por ter como objeto sujeitos, ou seja, outros seres humanos, que possuem prerrogativas ligadas à liberdade, independência e vontade. A docência se constitui, especialmente, como um trabalho interativo que se diferencia de outras modalidades de trabalho humano.

Na pesquisa realizada e apresentada a seguir, muitas dessas características e especificidades inerentes ao trabalho docente são identificadas nos dados coletados.

Trabalho docente: dados coletados e analisados

Na investigação realizada pelo Núcleo de Pesquisa da PUC Minas, foram contemplados, no questionário aplicado aos professores, quatro eixos, que se relacionam, direta ou indiretamente, com o ofício dos docentes: perfil dos professores, formação/profissionalização de professores, trabalho docente, e mal-estar e bem-estar docente. Nessa perspectiva, o foco do artigo está centrado no trabalho docente.

Tendo em vista esse objetivo, procede-se à análise dos dados coletados pelo questionário aplicado a 73 professores da instituição investigada.

Conforme foi exposto, os dados obtidos, relacionados ao trabalho docente que se referem, sobretudo, à prática didático-pedagógica e a outras questões inerentes ao fazer docente, são apresentados a seguir³.

Os dados obtidos por meio da investigação realizada foram organizados em tabelas, tomando por base os aportes da estatística descritiva, fazendo-se interlocução com os autores referenciados nesta pesquisa.

Inicia-se a apresentação da pesquisa pela Tabela 1, em que se constata que 67 professores afirmaram

³Foram priorizadas, neste artigo, as 17 questões referentes ao trabalho docente, pois as demais questões referem-se aos demais eixos já citados no texto. Para análise dos dados, serão destacados os três itens que tiveram maior frequência na resposta.

lecionar disciplinas teóricas, 32 trabalhavam com prática de laboratório⁴ e 14 com prática de oficina⁵. Ressalta-se que, neste item, os docentes poderiam marcar mais de uma opção. Ao observar a matriz curricular dos cursos, pode-se inferir, a partir dos dados, que nela há uma equivalência entre a teoria e prática que é importante para a formação dos alunos.

Tabela 1 - Disciplinas lecionadas

Resposta	Frequência	Porcentagem
Prática de oficina	14	19,2
Prática de laboratório	32	33,8
Teórica	67	91,8

Fonte: Pesquisa Observatório da Educação – 2013/2014

Segundo Burnier e Gariglio (2014), deve-se destacar que uma questão muito específica no campo da educação profissional é a relevância dada ao domínio da prática, isto é, dos conteúdos procedimentais do fazer, que precisam ser assegurados nessa modalidade de educação. A estreita ligação com o mundo do trabalho leva os docentes a priorizarem as dimensões práticas da formação realizada, sobretudo, em laboratórios, oficinas, e por meio de visitas técnicas e feiras de ciências e tecnologias. No entanto, vale a pena ressaltar que, na referida instituição, as disciplinas teóricas têm um destaque, porque a maioria dos respondentes é das áreas de formação geral. Os cursos técnicos de nível médio são integrados ao ensino médio, cuja matriz curricular contempla não apenas as disciplinas técnicas, mas também as de formação geral.

A Tabela 2 apresenta os dados relativos ao item que indagou os docentes sobre o Plano de Ensino. Entre as dez opções apresentadas, os professores poderiam selecionar até três itens que considerassem mais importantes. Observa-se que o item, com maior incidência de marcação, escolhido por 62 docentes, foi “a articulação da teoria com a prática”. Na RFEPCT, tradicionalmente, vem se procurando assegurar, por um lado, a interlocução da teoria com a prática, devido ao fato de essa rede ter como referência as teorias de Marx e de Gramsci. Por outro lado, resalta-se o fato de, na educação profissional, ser de grande importância fazer esse efetivo diálogo, cujos “fundamentos permitem a organização do círculo dialético teoria/prática versus prática/teoria, num processo transformador das práticas e das teorias; processo esse fundador dos saberes pedagógicos” (FRANCO, 2009, p. 13).

⁴Laboratório: Lugar destinado tanto ao estudo experimental e/ou a aplicação de conhecimentos científicos quanto à simulação virtual de ambientes e processos laborais.

⁵Oficina: lugar onde maquinários e equipamentos procuram reproduzir, de modo mais próximo possível, o ambiente real, no qual se desenvolvem determinados ofícios e/ou práticas laborais.

A segunda alternativa, selecionada por 33 professores, foi “avaliar de modo processual, utilizando diferentes instrumentos de avaliação discente” e a terceira opção, escolhida por 32 professores, foi “prever técnicas e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem dos alunos”.

Tabela 2 - Plano de Ensino

Resposta	Frequência	Porcentagem
Articular a teoria com a prática	62	84,9
Avaliar de modo processual, utilizando diferentes instrumentos de avaliação discente	33	45,2
Ofertar, se necessário, curso introdutório de embasamento	5	6,8
Propiciar recuperação paralela	7	9,6
Oportunizar flexibilidade para se adequar à realidade dos alunos	22	30,1
Prever técnicas e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem dos alunos	32	43,8
Promover interlocução das disciplinas da área profissional com as do ensino médio	17	23,3
Ser apresentado e discutido com a participação dos alunos	6	6,2
Ser elaborado, conjuntamente, pelos professores da disciplina/área	15	20,5
Ser norteado por objetivos que atendem às necessidades do curso dos setores societário e produtivo	16	21,9

Fonte: Pesquisa Observatório da Educação – 2013/2014

No que se refere à articulação entre a teoria e a prática, esclarece-se que o plano teórico abrange duas formas: uma delas se refere ao saber racional, objetivo e sistemático; outra, a um saber intuitivo, subjetivo e não sistematizado. Essas duas formas não devem ser apartadas, mas formar uma unidade, uma totalidade. A prática também se relaciona a dois campos, o da necessidade e o da liberdade, que se integram, formando uma única totalidade. E, para que se possa estabelecer a dialética entre a teoria e a prática, torna-se necessário lançar mão do pensamento crítico. Caso contrário, recai-se nas práxis utilitária e imediatista, e no senso comum a ele correspondente, que colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade (KOSIK, 1999).

A docência é uma atividade instrumental, ou seja, uma atividade estruturada e orientada para objetivos, a partir dos quais o professor compreende, planeja e executa sua própria tarefa, utilizando e coordenando vários meios adequados para realizá-la (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 196).

Pode-se afirmar que as escolhas metodológicas e didáticas têm relação com a concepção de educação privilegiada pelo docente. Nela se prioriza a relação intrínseca da teoria com a prática, bem como com as especificidades organizacionais vigentes na instituição de ensino, como se observa na escolha da avaliação processual, pois esta orientação é também contemplada no Regimento de Ensino. Em relação à escolha de técnicas e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem dos alunos, observa-se um olhar atento dos docentes às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Essas opções mais elencadas pelos docentes permitem a inferência de uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, destacando a avaliação processual e as técnicas de ensino mais adequadas à realidade dos alunos, o que evidencia que a prática docente tenta superar a dicotomia teoria/prática e se centra no aluno, legitimando uma preocupação com objetivos bem definidos quanto à função social exercida pelo trabalho dos docentes. Nesse sentido, segue a Tabela 3 com as técnicas de ensino priorizadas pelos docentes da instituição investigada.

Os professores, ao serem questionados sobre as técnicas didáticas utilizadas, nas suas práticas profissionais, deram respostas que corroboram com a indissociabilidade da teoria e da prática. Nessa questão foi possível, também, marcar mais de uma opção para compreender melhor o trabalho desenvolvido pelos professores. A Tabela 3 mostra que a “aula expositiva” obteve um expressivo número de respondentes, totalizando 70 itens assinalados. Essa técnica, apesar de estar ligada à concepção tradicional, pode obter bons resultados se o professor dominar os conteúdos, promover a transposição didática e incentivar a participação dos alunos. A segunda opção assinalada pelos docentes foi o “trabalho em grupo” que obteve 65 escolhas, enquanto o item “aula prática” ficou em terceiro lugar, tendo sido escolhido por 47

Tabela 3 -Técnicas didáticas utilizadas na prática docente

Resposta	Frequência	Porcentagem
Aula expositiva	70	95,9
Aula prática	47	64,4
Discussão e debate	45	61,6
Seminário	40	54,8
Trabalho em grupo	65	89
Estudo de texto	25	34,2
Estudo dirigido	26	35,6
Painel	6	8,2
Outros ⁶	65	89

Fonte: Pesquisa Observatório da Educação – 2013/2014

As técnicas didáticas podem possibilitar a interação entre ensino e aprendizagem, entre professor e alunos, e, assim, colaborar para a assimilação adequada dos conteúdos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos estudantes.

A escolha e a aplicação das técnicas didáticas podem viabilizar a necessária unidade entre os objetivos, os conteúdos e as formas de organização do ensino. As técnicas de ensino são escolhidas através da relação objetivo-conteúdo e referem-se aos meios para alcançar os objetivos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, contemplando ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos, para se atingir os objetivos e ministrar os conteúdos que foram previstos (LIBÂNEO, 2000).

⁶ No item denominado “outros” foram citadas, por oito professores, as seguintes técnicas: visita técnica; visita técnicas a empresas; dinâmicas, pesquisas; júri simulado e cine-debate; produção de texto; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); trabalho de pesquisa.

No que tange aos recursos didáticos, utilizados na prática docente, apresentados na Tabela 4, as opções mais elencadas pelos professores foram: quadro branco/verde – 69 respondentes, Datashow – 64, sendo que 47 docentes optaram em assinalar o item representado pelo computador. Esclarece-se que entre as doze opções, os professores poderiam selecionar até três itens que considerassem importantes.

Tabela 4 - Recursos didáticos utilizados na prática docente

Resposta	Frequência	Porcentagem
Quadro branco/ verde	69	94,5
Datashow	64	87,7
Retroprojeter	10	13,7
DVD	21	28,8
Lousa digital	3	4,1
Computador	47	64,4
Televisão	11	15,1
Aparelho de som	20	27,4
Máquina fotográfica	11	15,1
Filmadora	5	6,8
Gravador	4	5,5
Outros ⁷	66	90,4

Fonte: Pesquisa Observatório da Educação – 2013/2014

Os recursos didáticos constituem-se como meios e recursos materiais e virtuais, empregados pelos professores e alunos, visando promover a organização e o direcionamento metodológico do processo ensino-aprendizagem.

Na questão referente à avaliação discente, exposta na Tabela 5, em que os professores investigados poderiam colocar mais de uma resposta, foram identificadas quatro respostas que se destacaram em maior proporção. São elas: “lançar mão de vários instrumentos de avaliação: provas, trabalhos individual e em grupo”, “considerar na elaboração da prova, os objetivos da disciplina”, “aplicar avaliação formativa durante o desenvolvimento da disciplina” e “empregar linguagem clara, na formulação das questões”.

Tabela 5 - Avaliação discente

Resposta	Frequência	Porcentagem
Aplicar avaliação diagnóstica, para identificar o conhecimento prévio do(s) aluno(s)	18	24,7
Aplicar avaliação formativa durante o desenvolvimento da disciplina	32	43,8
Aplicar avaliação final/somativa	7	9,6
Considerar, na elaboração da prova, os objetivos da disciplina	33	45,2
Empregar linguagem clara, na formulação das questões	32	43,8
Utilizar questões objetivas e abertas	16	21,9
Lançar mão de vários instrumentos de avaliação: provas, trabalhos individual e em grupo	48	65,8
Valorizar a frequência, a pontualidade e a participação do aluno	29	39,7

Fonte: Pesquisa Observatório da Educação – 2013/2014

⁷ No item denominado “outros” foram citados, por sete professores, os seguintes recursos técnicos: equipamento de laboratório; amostras de materiais e produtos; aulas práticas de laboratório; equipamentos específicos: GPS, bússolas...; execução prática de atividades de obra civil; modelos de peças e amostras de materiais; quadro de giz.

Na Tabela 5, os docentes apresentam as suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem. Entende-se que esse processo deve se constituir em uma prática permeada de intencionalidade, sistematização de coleta, análise e interpretação de dados referentes às habilidades, conhecimentos e atitudes dos estudantes. A avaliação e os elementos envolvidos nessa ação estão imbuídos de uma complexidade que não se resume à realização de provas, trabalhos e exercícios. Nota-se que 48 dos docentes investigados entendem que a avaliação deve ser realizada por meio de distintos instrumentos, o que remete a inferir sobre práticas docentes que valorizam distintos momentos no processo de aprendizagem. Nesse ponto de vista deve-se pensar em duas perspectivas de ordem teórica e epistemológica:

a) de matriz subjetivista, que prioriza a compreensão dos processos cognitivos e confere especial relevância aos ritmos individuais - por vezes, referidos a padrões de desenvolvimento considerados universais - e aos aspectos afetivos (ESTEBAN, 2010). Entende-se que, para que seja possível acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, é necessário privilegiar por meio de diferentes instrumentos de avaliação os processos cognitivos individuais e afetivos dos estudantes.

b) de "caráter sócio-histórico, que insere as práticas pedagógicas na complexa rede de relações sociais, tecida por conflitos, contradições, rupturas, continuidades, negociações, mudanças, integrando processos individuais e coletivos" (FRANCO, 1993, apud ESTEBAN, 2010, s/p).

Outro aspecto destacado por 33 docentes refere-se ao item "considerar na elaboração da prova os objetivos da disciplina". Sabe-se que é imprescindível que o professor tenha um planejamento bem definido para que essa questão seja consolidada. Quando os objetivos de aprendizagem estão claros, a definição da estrutura do instrumento avaliativo será organizada com objetividade. A análise dos resultados da avaliação discente deve se relacionar com os objetivos propostos, a fim de verificar se ocorreram avanços e dificuldades no âmbito da aprendizagem dos estudantes. Isso é importante para que se possa reorientar o trabalho do professor e realizar as adequações que se fizerem necessárias, visando melhorar a qualidade de ensino.

Ainda em análise à Tabela 5, observa-se que 32 docentes entenderam que é importante "aplicar avaliação formativa durante o desenvolvimento da disciplina" e "empregar linguagem clara na formulação das questões". De acordo com Hadji (2001), avaliação formativa é aquela que se situa no núcleo da ação de aprendizagem. É a avaliação que proporciona a classificação de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a concretização da atividade de ensino. E, nesse contexto, entende-se que é necessário que os instrumentos avaliativos, definidos pelo docente, sejam coerentes com o contexto e realidade do grupo de estudantes. A linguagem deve ser clara, considerando a faixa etária, a área de conhecimento e os objetivos da atividade planejada.

Na Tabela 6, que faz referência à prática docente, constata-se que os professores privilegiaram a “Transposição didática de conteúdos (Adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos)” como uma das ações mais importantes no que diz respeito à ação do professor. A segunda opção com maior número de respostas foi a “Interdisciplinaridade”. A “Troca de experiência entre os docentes-alunos” foi o terceiro item mais selecionado pelos professores pesquisados.

Tabela 6 - Prática Docente

Opções de respostas	Frequência	Porcentagem
Transposição didática de conteúdo (Adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos)	45	61,6
Troca de experiência entre os docentes-alunos	34	46,6
Troca de experiência entre alunos-alunos	12	16,4
Gestão democrática da sala de aula	19	26
Interdisciplinaridade	37	50,7
Atendimento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades especiais	30	41,1
Reconhecimento dos saberes prévios dos alunos	28	38,4
Aplicação das inovações técnico-científicas de sua área	11	15,1

Fonte: Pesquisa Observatório da Educação – 2013/2014

A “Transposição didática de conteúdo (Adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos)” foi a opção de maior importância no que diz respeito à prática docente, totalizando 45 respostas. Por se tratar de um conceito bastante debatido e com definições distintas, a partir da análise das respostas dos investigados, opta-se neste trabalho pela seguinte definição: "a transposição didática é o fenômeno que caracteriza a transformação adaptativa do conhecimento para que ele possa viver nas condições ecológicas das práticas didáticas, ou seja, fora das práticas iniciais de produção de conhecimento"(VAN ZANTEN, 2011, p. 200).

Nessa realidade, é necessário que a prática pedagógica prime pela transformação do saber científico em um saber mais adaptado e coerente com o nível dos alunos. A transposição é importante, porque representa a quebra da falsa correspondência entre o saber que é ensinado e o conhecimento específico da disciplina no âmbito acadêmico. É preciso tanto o domínio do conteúdo ministrado quanto o conhecimento didático para a transmissão do saber disciplinar como um saber pedagógico, para desenvolver, assim, o ato educativo de forma adequada.

Com o avanço das teorias voltadas para a aprendizagem e para o processo cognitivo, constatou-se que o conhecimento não ocorre de modo isolado, mas que se faz necessária uma metodologia de ensino significativa e contextualizada para que a aprendizagem possa se efetivar, promovendo a convergência e integração das múltiplas áreas de conhecimento.

O desenvolvimento das ciências levou à fragmentação do saber por meio do conhecimento produzido, sobretudo, a partir da observação, quantificação, experimentação da natureza, fundamentado

pela física, matemática e astronomia, favorecendo-se a produção do saber especializado.

Por mais que haja críticas sobre o modelo disciplinar que se desenvolveu, adotando critérios legitimados pelos cientistas que definiram o que era o saber e a ciência, não se pode deixar de ressaltar a contribuição dessas áreas para a produção do conhecimento. A partir do parcelamento das disciplinas é que se percebeu a necessidade de se promover a integração entre elas. Ou seja, todas essas ciências têm a sua importância, mas cada uma desempenha uma função. É nesse reconhecimento das funções que a interdisciplinaridade deve ser pensada. Torres Santomé (1998) justifica:

De toda forma, convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se, apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos contatos e colaborações interdisciplinares. (SANTOMÉ, 1998, p.60).

O referido teórico, além de tecer importantes considerações sobre a prática docente, destaca a relevância tanto da transposição didática quanto da priorização da interdisciplinaridade. No que diz respeito à “troca de experiência entre os docentes-alunos”, que totaliza 34 respostas escolhidas pelos docentes, entende-se que o compartilhamento de informações e vivências se caracterizam como uma ação coerente com as asserções que se destacaram na escolha dos professores em relação à temática da prática docente. A troca de experiências pode ser percebida como relação pedagógica, "como dinâmica de uma troca e como um sistema funcional de aprendizagem e de educação; ela marca o vínculo profundo entre a comunicação humana e os saberes" (VAN ZANTEN, 2011, p. 693).

A Tabela 7 refere-se às questões que impactavam negativamente o trabalho do docente. Ressalta-se que os participantes poderiam colocar mais de uma resposta. O item que obteve maior percentual de respostas foi o “Desinteresse dos alunos”, com 34 respostas. O segundo foi a “Falta de embasamento teórico dos alunos”, com 33. E o terceiro refere-se às “Mudanças determinadas pelas Políticas Educacionais”, com 17.

Inicia-se esta análise pela resposta com mais incidência, ou seja, “Desinteresse dos Alunos”. Para Kupper (1995), o processo de aprendizagem dos alunos depende dos motivos que os levam a buscar a apreensão dos conhecimentos. Para isso, eles devem ser incentivados e provocados, a fim de que sintam a necessidade de estudar e de aprender. Para se obter esse objetivo, os professores devem ter cuidado ao ministrarem suas disciplinas, de contextualizar os conteúdos, aproximando-os das realidades vivenciadas pelos alunos. Busca-se, assim, motivá-los, inculcando-lhes o desejo de estudar e de aprender. Uma forma eficiente para se motivar os alunos é desenvolver neles a autonomia, sobretudo ao criar ações propositivas e lançar mão de temas interessantes que deem sentido a tudo o que se ensina e se aprende. O professor deve provocar a criação de atitudes, valores e certas normas que orientem os alunos a terem autonomia e

segurança no âmbito dos estudos e das respectivas vidas particulares.

Considera-se que a escola precisa aumentar o contato com a comunidade por meio, principalmente, da criação de clubes de leitura, projetos de conservação do patrimônio escolar, associação de pais e mestres, entre outros, para possibilitar mais diálogo.

Tabela 7 - Circunstâncias que impactam, negativamente, seu trabalho como docente

Resposta	Frequência	Porcentagem
Clima organizacional	15	20,5
Descontentamento com o salário	16	21,9
Desinteresse dos alunos	34	46,6
Falta de embasamento teórico dos alunos	33	45,2
Falta de autonomia para exercer a atividade docente	4	5,5
Intensificação do ritmo de trabalho	9	12,3
Mudanças determinadas pelas políticas educacionais	17	23,3
Mudanças determinadas pelos gestores desta	0	-
Deslocamento residência/trabalho	11	15,1
Problemas na relação professor-aluno	0	-
Problemas na relação professor-gestor	5	6,8
Problemas na relação professor-pais/responsáveis	1	1,4
Problemas na relação professor-professor	5	6,8
Problemas de saúde	3	4,1
Problemas pessoais e/ou familiares	3	4,1
Violência na escola	0	-
Violência no entorno da escola	0	-
Nenhuma	8	11
Outros ⁸	1	1,4

Fonte: Pesquisa Observatório da Educação – 2013/2014

O segundo item mais assinalado na Tabela 7 se traduz na “Falta de Embasamento”, que obteve 33 das respostas dos professores. Pode-se relacionar a “Falta de Embasamento” com o fenômeno do fracasso escolar e que pode levar ao abandono/evasão escolar. A democratização do acesso à escola que começou a ocorrer, principalmente a partir da década de 1990, poderia ter significado a ampliação do direito à educação e à permanência na escola, sobretudo dos alunos das classes sociais menos favorecidas. Porém, o que se constatou foi a continuidade de um ensino pragmático, inconsistente, questionável, que acabou não proporcionando a esses estudantes um adequado nível de embasamento teórico, indispensável para se assegurar uma educação de qualidade (PATTO, 1998).

Pode-se afirmar que a falta de embasamento de alunos, oriundos das classes carentes de capital financeiro e cultural, é consequência tanto dessa carência quanto do fato das instituições escolares não

⁸ No item denominado “outros” foram citadas, por quatro professores, as seguintes circunstâncias: atitudes arbitrárias e inconsequentes de determinados profissionais de outras áreas, mas que afetam meu trabalho; dificuldade de inserção do tecnólogo no mercado e regulamentação profissional; estrutura física de laboratório deficiente.

conseguirem atender as suas diversidades e necessidades. Assim, essas instituições e seus professores não vêm obtendo êxito ao identificarem, por um lado, quais são e onde se localizam as defasagens desses estudantes e as suas inaptações ao processo de aprendizagem e, por outro lado, a forma particular dos seus relacionamentos com os conhecimentos, consubstanciados nos conteúdos escolares.

No âmbito da educação profissional, geralmente vêm sendo ofertados cursos de nivelamento aos alunos que apresentam defasagens em determinadas disciplinas/conteúdos. Esses cursos visam minimizar as defasagens desses alunos para poderem acompanhar e obterem êxito nas disciplinas/conteúdos que não vinham conseguindo compreender e assimilar, certamente, por carecerem de um adequado nível de embasamento teórico (OLIVEIRA, 2003).

Se, por um lado, as escolhas pelos itens que impactavam negativamente o trabalho do professor permitiram traçar um mosaico de circunstâncias que se consubstanciavam as dificuldades no exercício da profissão, por outro, uma outra questão apresentada aos professores permitiu a construção da Tabela 8, em que os professores indicaram os motivos que os levaram a sentir o bem-estar no exercício da docência na instituição investigada.

Tabela 8 - Motivos que levam a sentir o bem-estar

Resposta	Frequência	Porcentagem
Alto nível de aprendizagem dos alunos	7	9,6
Gestão democrática da Instituição	13	17,8
Consciência da importância do seu trabalho	44	60,3
Relacionamento positivo com os alunos	44	60,3
Relacionamento positivo com os colegas	30	41,1
Realização de trabalho coletivo	11	15,1
Valorização do seu trabalho pelos gestores da Instituição	8	11
Valorização do seu trabalho pelos alunos e pais/responsáveis	6	8,2
Satisfatórias condições salariais	11	15,1
Outros	73	100

Fonte: Pesquisa Observatório da Educação – 2013/2014

Nessa tabela, percebe-se que obtiveram maiores percentuais de resposta as opções “Consciência da importância de seu trabalho” e “Relacionamento positivo com os alunos”, com 44 respostas. Já o “Relacionamento positivo com os colegas” obteve 30 respostas.

Considera-se necessário iniciar a análise pelo título da tabela em pauta, “Motivos que levam a sentir o bem-estar”, que não dá espaço para se fazer referência ao mal-estar docente. Na atualidade, na sociedade como um todo, os professores notadamente vivenciam situações que suscitam desconforto, fadiga, estresse e, até mesmo, indignação. (SANTOS, 2007). Assim, o bem-estar e o mal-estar impactam o dia a dia das pessoas. Os professores, sujeitos desta pesquisa, embora usufruam de satisfatórias condições salariais e laborais, também são vítimas do desgaste e do estresse que se instalam, geralmente, em todas as pessoas. Na perversidade que perpassa o contexto atual, observam-se diferentes impedimentos, como a fala

silenciada e o constrangimento contido. São situações muito reais e levam ao mal-estar que atinge, também, os professores, inclusive os ligados à instituição pesquisada, embora eles possam, como outras pessoas, tecer as tramas da resiliência.

No que diz respeito às respostas que tiveram maior frequência, adentra-se nas que se referem à “Consciência da importância do seu trabalho”. Paula e Naves (2010) consideram que, embora os professores sejam socialmente desvalorizados, eles sabem que possuem o poder de influenciar as futuras gerações, pois exercem o papel sociocultural de quem lida, interpreta, transmite e faz mediações diretas com os conhecimentos, historicamente construídos.

No caso dos docentes do instituto federal pesquisado, acresce-se o fato deles terem consciência de que provêm, como a maioria dos estudantes, das classes menos favorecidas social e economicamente. Assim, com eles se identificam e, em consequência, sabem que têm o importante papel de formá-los muito bem, para que façam com competência suas inserções sociais e laborais.

Na opção traduzida no “Relacionamento positivo com os alunos”, pode-se afirmar que a prática docente deve-se construir com os alunos a partir de uma relação respeitosa, ética e comprometida. Para Burnier e Gariglio (2014), especialmente os professores que trabalham na educação profissional técnica de nível médio, na mesma rede federal em que estudaram seus alunos, têm mais facilidade de se identificarem com os estudantes nos padrões socioeconômicos e, conseqüentemente, têm também consciência de que precisam lhes assegurar uma formação consistente teórica e prática.

Na última opção, “Relacionamento positivo com os colegas”, considera-se que o conviver bem, com ética, solidariedade e compromisso com os outros professores pode viabilizar a construção de um clima favorável ao trabalho conjunto, à troca de experiências e à busca para se assegurar um ensino de qualidade, além de aumentar a possibilidade de ser vivenciado o bem-estar entre eles.

Para Rizzatti (2002), é muito importante se garantir nas organizações e nas escolas um relacionamento positivo, marcado pelo respeito, sobretudo valorizando as relações interpessoais e sociais.

Portanto, os resultados vêm demonstrar o quanto a docência é permeada por situações que contribuem tanto para o bem-estar dos professores, como para o mal-estar. Estar atento a isso é possibilitar entender as realidades que permeiam esse universo, para que, assim, se possa traçar novas maneiras de reforçar as situações que causam bem-estar e, principalmente, modificar as que causam mal-estar.

Considerações finais

Conforme foi exposto neste artigo, o trabalho docente constitui-se como parte integrante do sistema capitalista, ficando, assim, exposto às conseqüências dessa condição determinante. E, nessa perspectiva, no trabalho do professor, nas instituições particulares, ocorre uma alienação que se estabelece entre ele e o produto do seu trabalho. Conseqüentemente, esse profissional e o capitalista se situam, em polos opostos,

no processo de produção.

Dessa forma, os professores se deparam nas suas práticas laborais com limites, restrições e desafios. Mas também com possibilidades, como ocorre, com todos os trabalhadores, sobretudo no contexto atual, marcado pelo acirramento das lutas de classes, inerentes ao processo de produção e reprodução do capital. No que tange aos professores, sujeitos da pesquisa que foi apresentada, pelo fato de trabalharem em reconhecida e tradicional instituição, vinculada à RFEPCT e por ela ser pública, eles não vendem seus trabalhos e, conseqüentemente, não são controlados de forma efetiva. Eles não são submetidos a um processo acirrado de intensificação de seus trabalhos, podendo contar com satisfatórias condições laborais e salariais e, em decorrência, não vivenciam o denominado mal-estar docente.

Considerando a realidade encontrada em relação ao trabalho realizado pelos docentes, entende-se que é pertinente destacar que há sincronia dos resultados localizados na Tabela 2 que investiga o plano de curso com o que está descrito na Tabela 5, que é coerente com os resultados identificados em relação à avaliação discente. Dessa forma, na medida em que o item “avaliar de modo processual, utilizando diferentes instrumentos de avaliação docente”, se destaca com um resultado de 33 escolhas na Tabela 2 e apresenta relação direta com a Tabela 5 no item “lançar mão de vários instrumentos de avaliação: provas, trabalhos individuais e em grupo” que tem 48 escolhas. Há planejamento e intencionalidade clara dos objetivos do ensino e aprendizagem dos alunos. Ao escolher essas opções, os professores evidenciaram que, na elaboração da prova, os objetivos de aprendizagem devem ser claros e, portanto, a definição da estrutura do instrumento avaliativo deve ser organizada com objetividade.

Outro aspecto que merece destaque refere-se aos resultados obtidos nas tabelas 3 e 6. As técnicas didáticas utilizadas na prática docente mais selecionadas na Tabela 3 referem-se à aula expositiva. Mesmo em se tratando de uma técnica tradicional, pode obter bons resultados se o docente tiver domínio do conteúdo e promover de forma efetiva a transposição didática. Observa-se que foi exatamente a transposição didática que obteve expressiva representação na Tabela 6 quando foi investigada a prática docente. Esse item foi o de maior escolha entre os professores respondentes.

No que se refere ao trabalho docente, pode-se afirmar que há várias dimensões para a execução dessa atividade: prática e técnica, política e ética, e relacional. Nessas análises, podem-se destacar todas essas dimensões. Como se observa nas tabelas 1, 2 e 3, a dimensão técnica se destaca pelo fato de os professores afirmarem quais disciplinas lecionavam e quais os recursos e técnicas selecionaram para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, pode-se afirmar que as dimensões práticas e técnicas se entrecruzam com as dimensões políticas e, éticas, pois as escolhas definem os objetivos voltados para a preocupação em se estabelecer uma interação entre teoria e prática. A aprendizagem proporciona aos alunos uma formação omnilateral, enaltecendo a aprendizagem para além da sala de aula, articulando ciência e técnica, educação e trabalho, trabalho humano. O aspecto relacional foi destacado na Tabela 8, em que os

docentes selecionaram como motivos de sentirem bem-estar a relação com colegas de trabalho e com os alunos.

Em relação à Tabela 7, referente às “Circunstâncias que impactam, negativamente, seu trabalho”, destaca-se que as duas opções mais sinalizadas foram “desinteresse dos alunos” e “suas faltas de embasamento teórico”. Considera-se que, realmente, essas questões impactam negativamente a aprendizagem dos alunos, mas podem ser minimizadas, tanto através de uma relação mais efetiva com esses sujeitos, que os motivem, quanto com a oferta de aulas extras que lhes possibilitem o embasamento necessário para viabilizar suas aprendizagens.

Na Tabela 8, referindo-se aos “Motivos que levam os professores a sentirem o bem-estar”, pode-se constatar que as opções mais marcadas foram “consciência da importância de seus trabalhos” e “relacionamento positivo com os colegas”. Certamente, os professores, adequadamente capacitados, bem remunerados, e com adequadas condições laborais, mantêm relacionamentos muito positivos com estudantes e colegas.

Além disso, essas condições viabilizam, conseqüentemente, a vivência do bem-estar docente, acrescentando que, além dos fatores explicitados, pode-se afirmar que eles, também, não estavam sendo muito afetados pela intensificação de suas atividades de trabalho. Esse fato favorece, ainda mais, o sentimento de bem-estar.

Apesar de não terem sido analisadas as opções pouco escolhidas pelos docentes na Tabela 7, duas delas merecem destaque. Elas se referem à violência, à relação professor-aluno e mudanças determinadas pelos gestores da instituição. Isso pode evidenciar a existência de boas condições de trabalho, o que, normalmente, não ocorre na maioria das instituições das outras redes de ensino.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho**: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11ª Edição. Editora Cortez, 2006.
- BURNIER, S.; GARIGLIO, J. **Boletim técnico do SENAI**. Rio de Janeiro, v 40, n. 2, mai/ago., 2014, p. 74-99.
- ESTEBAN, M.T. Avaliação da aprendizagem. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos. In: FRANCO, M. A. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. **Cadernos Pedagogia Universitária**. - Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2009.
- GIOVANI, L. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERE, Maria R. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.

- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.
- KUENZER, A.Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N.L.R. (Org.). **A intensificação do Trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. Revista do ANDE, São Paulo, V.10, n.8, 1998 p. 36-42.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boi tempo, 2010.
- OLIVEIRA, Maria A. Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs**. Campinas: Papirus, 2003.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Produção do fracasso escolar: história de submissão**.ed. 7 ed. São Paulo: Intermelos, 1998.
- PAULA, A. C. R. R.; NAVES, M. L. P. **O estresse e o bem-estar docente**. Boletim Técnico Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.senac.br/bts/361/artigo6.pdf>>. Acesso: em 03 setembro de 2015.
- RIZZATTI, Gerson. **Categorias de Análise de Clima Organizacional em Universidades Federais Brasileiras**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 307. 2002.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1998.
- SANTOS, B. S. A. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SEVERINO, A. J. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores**. In: BARBOSA, Raquel, B. **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VAN ZANTEN, Agnes. (coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.